

Programa de doctorat l'Educació Lingüística i Literària II



Literatura infantil i juvenil catalana i interculturalitat

TESI DOCTORAL

Presentada Per
D. Xavier Mínguez López
Dirigida per:
Dr. Josep Ballester Roca

Als meus pares que m'ensenyaren la importància de les paraules,
que m'inculcaren la tolerància,
que em transmeteren l'amor pel treball.

Agraïments

Un procés tan llarg com és la confecció d'una tesi acaba involucrant una quantitat ingent de persones que tenen una influència major o menor en el resultat final. El meu cas no és una excepció i, en tant que participants involuntaris (en la seua majoria), trobe que han d'aparèixer, si més no, anomenats com a forma d'agraïment; encara que sé amb certesa que la seua ajuda supera amb escreix el que unes línies a l'inici d'una tesi puguen suposar.

I començarem pel principi i això implica el meu tutor Josep Ballester qui ha seguit el procés amb els seus daltabaixos que han inclòs estada al Japó, naixement de bessons, diferents estats civils, canvi de tema, renúncia, represa i, finalment – damunt – presses per part d'aquest doctorand que només pot tindre paraules d'agraïment per la constància i el suport com a tutor i, molt més important, com a amic.

I no mentiria si diguera que aquesta tesi no seria el mateix, vull dir, seria bastant pitjor si no haguera comptat amb l'ajuda i suport també constant, amable, afectiu i un centenar més d'adjectius que, de segur compartiré amb tots aquells companys que la coneixen, d'una persona molt especial. Parle, òbviament, de la meua companya, directora conjuntural i amiga Anna Devís qui no m'ha negat *audiència* en cap moment i que s'ha erigit com un dels meus motius més fermes perquè m'estime la docència i la investigació en aquest departament.

Junt amb ella, he de citar els companys de departament que més de prop han seguit les meues vicissituds doctorals i no, com Rosa Giner que mai m'ha negat una abraçada, Rosa Pardo que mai m'ha negat un café (bé algun sí, però pocs), Ximo López que mai m'ha negat res i això que motius n'ha tingut i, és clar, Miquel Oltra, els Vicent(s), i una bona part del departament al qual he d'estar agraït ni que siga per estar ahí. També he de recordar altres companys d'altres universitats com la meua estimada Francesca Romero o Josep Àngel Mas amb els quals vaig iniciar aquest viatge que ara conclou i el meu company d'aventures, no tan sols acadèmiques Rafa Fernández, i la nostra musa i doctora Ana Botella.

També he d'agrair, perquè és de justícia, la Dra. Gillian Lathey qui molt amablement em va convidar al National Research Centre for Children's Literature a la Universitat de Roehampton i a la més que amable bibliotecària d'aquest centre, Julia Mills. Gràcies a totes dos vaig poder consultar desenes de referències bibliogràfiques que han millorat sensiblement la qualitat i abast d'aquest treball. I a l'amic i catedràtic Gil Manuel Hernández que em va tirar una mà en la part sociològica del treball.

De la mateixa manera, he d'agrair la presència de moltes persones i institucions que creuen en la Literatura infantil i juvenil com a una font de gaudi literari i que s'hi dediquen tant com a investigadors, crítics, editors, bibliotecaris i, com no, escriptors. Un record als companys d'ANILIJ i, sobretot, la seua secretària Ana Mosquera que va ser de gran ajuda tant per a l'estada a Londres com per a alguns detalls de bibliografia i un altre als meus amics i amigues escriptors de LIJ. A tots he d'agrair que estiga implicat en aquest món de paraules infinites i que m'hi haja dedicat com a investigador, crític, editor i escriptor.

I per últim, però no per això menys important – és més, trobe que és pràcticament fonamental – he d'agrair molt i molt a la meua família el seu suport. Als meus pares, a qui he de dedicar aquesta tesi ja que ells van creure en mi des de l'inici i van acompanyar-me a la seua manera. A les meues germanes Amparo i Olga que han sigut un pilar important per no defallir de vegades, tant pel seu suport logístic com per la seua contribució “tècnica” al meu projecte. Fins i tot he d'agrair als meus fills Pau i Marina els quals, malgrat la seua edat, han sabut com era d'important la tesi per a mi i per al meu futur i s'han mostrat comprensius. Bé, encara que de vegades no pogueren més i cridaren allò de “¡Tesis, yo te maldigo!”, que en castellà sona més terrible encara.

I unes darreres línies per a qui, tot i entrar en l'última fase d'aquest treball, ha passat a ser un element indispensable per donar-li sentit; a més d'haver fet un munt de correccions, que no és poca cosa. Em referisc a la meua parella Núria amb qui he compartit reflexions, decepcions i il·lusions, que també rima, i que m'ajuda a concloure aquest apartat amb un sentit i profund:

moltes gràcies de tot cor a tots i a totes.

El colegio poco me enseñó...

si es por esos libros nunca aprendo a:

*Coger el cielo con las manos
a reír y a llorar lo que te canto
a coser mi alma rota
a perder el miedo a quedar como un idiota
y a empezar la casa por el tejado
a poder dormir cuando tú no estás a mi lado*

*menos mal que fui un poco granuja
todo lo que sé me lo enseñó una bruja*

*“La casa por el tejado”,
Fito y los Fitipaldis*

Agraïments	5
INDEX.....	8
1. El nostre estudi.....	13
1.1. Objectius i hipòtesis de la recerca.....	18
1.2. Hipòtesis.....	23
1.3. Metodologia	25
1.4. La fitxa d'estudi	30
2. Enfocaments útils per a l'anàlisi de la LIJ	33
2.1 El Close reading	38
2.2 La literatura comparada	41
2.3 La intertextualitat.....	49
2.4 La crítica literària feminista.....	54
2.5 La crítica marxista.....	63
3 Conceptes clau en la crítica literària i la LIJ.....	67
3.1 Conceptes útils respecte del concepte de cultura i literatura	70
3.1.1 El camp literari de Pierre Bourdieu	70
3.1.2 La teoria dels polisistemes d'Even Zohar	79
3.2. Conceptes útils respecte de l'espai del lector.....	87
3.2.1. L'estètica de la recepció	87
3.2.2. El concepte de lector model d'Eco.....	98
4. Teoria literària i la LIJ.....	107

4.1.	El doble receptor i els mediadors.....	110
4.2	L'infant construït o l'infant constructiu.....	115
4.3.	Teoria de la LIJ: definició, característiques, perspectives	123
4.3.1.	La literarietat de la LIJ	125
4.3.2.	L'adequació al lector model	131
4.3.3.	El component educatiu	141
4.4.	Cap a una definició.....	152
4.5.	La caracterització de la Literatura Juvenil	172
5.	La crítica de la Literatura Infantil i Juvenil.....	177
5.1	Crítica literària i literatura infantil i juvenil	179
5.2	Tipus de crítica i metodologia	184
5.3.	El triangle crític.....	192
5.4	Tipus de crítica de LIJ.....	200
5.4.1	La crítica divulgativa	201
5.4.2	La crítica acadèmica	205
5.4.3	Altres tipus de crítica.....	212
6.	Àmbits d'estudi de la LIJ: la qüestió del cànon	217
6.1	La qüestió del cànon	220
6.1.2.	Uns altres debats.....	223
6.1.3.	El cànon de la LIJ	229
6.2	Els àmbits d'estudi de la LIJ.....	240
6.2.1	La literatura de tradició oral.....	240
6.2.2	La història de la literatura infantil	245
6.2.3	L'animació	247
7.	La globalització i la seua influència a la cultura i l'educació	257
7.1	Globalització i exclusió	260
7.2	Globalització i educació.....	269
7.3	Globalització i cultura.....	280
7.4	Globalització, exclusió i LIJ	290
8.	Cultura, identitat i interculturalitat.....	295
8.1	L'esmunyedís concepte de cultura.....	298
8.2	La/les identitat/s	308
8.3	Interculturalitat i multiculturalisme	317

8.3.1	Multiculturalisme i interculturalitat	317
8.3.2	El multiculturalisme.....	318
8.3.3	La interculturalitat.....	327
8.3.4	L'educació intercultural.....	331
9.	LIJ i interculturalitat	345
9.1	Literatura multicultural	355
9.2	Llegir interculturalment	360
10.	Anàlisi del corpus	375
10.1	Escenari narratiu	380
10.1.1	Novetat temàtica.....	380
10.1.2	El desenllaç.....	395
10.2	Els personatges.....	398
10.2.1	El context familiar.....	398
10.2.2	Tipus de protagonistes	414
10.2.3	Els adversaris.....	435
10.2.4	Els tipus de protagonistes per franges d'edat.....	440
10.3	Marc espacial i temporal	447
10.3.1	L'espai i el temps per franges d'edat	461
10.4	La interculturalitat a la LIJ catalana.....	463
10.4.1	La presència de la societat intercultural	463
10.4.2	L'absència de la societat multicultural.....	475
10.4.3	La presència de la societat multicultural per franges d'edat.....	481
10.4.3	Els personatges de la LIJ i la interculturalitat	483
10.4.4	Altres formes de presència de la multiculturalitat.....	497
10.4.5	L'estereotipació.....	508
10.4.6	L'alteritat: l'encontre amb l'altre	518
10.4.7	L'encontre entre gèneres	525
10.4.8	Els temes de la interculturalitat	529
10.4.9	La il·lustració.....	537
11.	Conclusions	547
11.1	Conclusions respecte de les qüestions teòriques	549
11.2	Conclusions sobre la interculturalitat en la literatura infantil i juvenil catalana	554
11.2.1	Novetat temàtica.....	554

11.2.2	El desenllaç.....	555
11.2.3	Context familiar	555
11.2.4	Els protagonistes	557
11.2.5	Marc espacial temporal.....	559
11.2.6	Origen dels personatges.....	560
11.2.7	Presència de la interculturalitat.....	561
11.3	Propostes de futur.....	567
12.	Referències bibliogràfiques.....	571
ANNEXOS.....		587
ANNEX A.....		591
	Selecció 2002.....	593
	Selecció 2003.....	595
	Selecció 2004.....	598
	Selecció 2005.....	602
	Selecció 2006.....	605
ANNEX B		607
ANNEX C		611
ANNEX D.....		621

1. El nostre estudi

Comencem aquesta tesi doctoral tot plantejant el seu objectiu principal que no és un altre que estudiar el fenomen de la multiculturalitat a la Literatura Infantil i Juvenil Catalana des d'una perspectiva intercultural. Preferim el paradigma intercultural ja que ens permet una visió molt més àmplia del fenomen de contacte entre cultures. D'una banda perquè es focalitza més sobre la diversitat que sobre la pertinença dels individus a una cultura determinada. D'una altra, perquè permet incloure l'estudi de la pròpia cultura en aquest contacte i intercanvi. Finalment, perquè abraça també les subcultures, és a dir, els grups minoritzats que es troben al si de la societat i que, sovint, queden fora d'aquests estudis quan es parteix d'una concepció de cultura massa restrictiva. Per a nosaltres, la literatura en general és susceptible d'una lectura des de la interculturalitat, és a dir, que contribuïska a un major enteniment entre cultures i que partisca de la base que qualsevol cultura és diferent a la resta, però també que tota identitat és múltiple. Constatar tan sols la presència de la multiculturalitat a les obres estudiades - una pràctica molt comuna en aquests tipus d'estudis - pot suposar, al nostre parer una perspectiva, molt propera al que Ming Shui Cai i d'altres autors (Cai 2002) anomenen "turisme multicultural", ço és, la creença que la literatura és multicultural tan sols quan presenta cultures exòtiques o alienes i la tendència a mostrar aquestes cultures des de fora i de manera epidèmica

La cultura catalana, entesa ací com aquella que es produeix als territoris de parla catalana, ha fugit sovint al nostre parer, d'aquesta visió de l'alteritat i ha tractat de refugiar-se en una teòrica puresa cultural que ha impedit de vegades comprovar la riquesa existent. Així, en aquest estudi, volem indagar en les reflexions i visions de la cultura pròpia i aliena per part dels autors i les autores catalans, valencians i mallorquins de literatura per a infants i joves.

Les raons per les quals hem triat la literatura per a infants i joves són diverses. D'una banda, en formar part fonamental de l'educació literària dels infants i joves, representen una eina també fonamental per a la didàctica de la llengua i la literatura, àrea des de la qual duguem a terme aquesta tesi. D'una altra banda, pensem que en tindre un component educatiu innegable, fruit de la seua contribució a l'educació

literària de l'alumnat, però també a causa d'una tradició pedagògica que encara no s'ha esborrat per complet, mostrarà els trets culturals i multiculturalment d'una manera més palesa que en les obres adreçades a adults. L'estudi d'aquesta literatura des d'aquesta perspectiva considerem que pot ser una contribució important per als docents implicats en la formació literària i en l'educació intercultural tant per donar instruments al professorat per tal d'aprofundir-hi, com per catalogar o classificar la literatura infantil i juvenil seguint el criteri cultural.

Hi ha d'altres raons secundàries per a triar la literatura infantil i juvenil catalana. Una de les més importants és la relativa escassetat d'estudis monogràfics. Si bé comparada amb la literatura adreçada a adults és bastant jove, la LIJ forma hui dia un corpus de tan gran importància sociològica i educativa com literària. La literatura per a infants i joves forma part constituent del fet literari de diferents maneres. D'una banda, com hem comentat adés, per ser un component fonamental de l'educació literària dels ciutadans. D'una altra, per constituir-se en referent per a d'altres obres, literàries i no. I, com no, per ser part de les lectures d'un sector de la població que inclou un gran nombre d'adults que s'hi acosten per diferents raons, també la del simple gaudi literari.

Des del nostre punt de vista, ignorar la LIJ com a camp i corpus d'estudi equival a eliminar de l'acadèmia una franja d'edat per la qual tothom ha passat, obviar un conjunt de llibres sense els quals no s'entendrien bona part de les produccions culturals contemporànies i renunciar a determinades reflexions epistemològiques que afecten, no tan sols el fet literari en si, sinó també la pròpia essència de l'ésser humà i la seua relació amb la pròpia infantesa i joventut.

També hem delimitat el camp d'estudi a la literatura escrita en català per diversos motius. Un de molt obvi és que la nostra àrea de coneixement s'emmarca en la didàctica de la llengua i literatura catalanes, de manera que per lògica, si hem de circumscriure el corpus, un criteri raonable era el de la llengua originària en les obres que havíem d'estudiar. Però a banda de la nostra afinitat acadèmica, trobem que la literatura catalana deu mostrar determinades peculiaritats respecte del nostre estudi.

En primer lloc, es tracta d'una cultura minoritzada. Això suposa que, malgrat

els moviments econòmics que, durant els darrers anys, han convertit algunes editorials en grups editorials grans, la cultura escrita en català encara es mou en una certa precarietat a causa de dur-se a terme en una llengua minoritzada. Aquest fet és especialment dramàtic en la literatura feta al País Valencià i les Illes Balears, tot i que, previsiblement, es veurà reflectida a la totalitat del corpus. La reacció i relació amb temes com la immigració, la globalització o la identitat, haurà de mostrar-se d'una manera peculiar en la nostra cultura ja que es troba en perill de forma oficial i la literatura, estiga adreçada a l'edat que siga, reflectirà aquesta situació.

En segon lloc, la LIJ en català té una relativa mancança de tradició ja que el règim franquista va suposar una ruptura radical amb els autors i les autores que van realitzar els primer intents d'escriure una literatura per als més menuts abans de la Guerra Civil. Així, a diferència d'altres literatures més consolidades com la britànica o la italiana, la literatura catalana (re)sorgeix a la dècada dels 60 amb una producció que esdevindrà un autèntic esclat amb la vinguda de la democràcia. El cas valencià és un exemple palés d'aquest augment de producció espectacular. L'escassetat de referents literaris (i culturals) suposa també que els autors i les autores contemporanis n'hauran de crear els propis, amb la qual cosa és esperable una gran abundància de textos autoreferents. Com diu Miquel Rayó (2005):

Envejaria la senyora Rowling pel seu èxit i pel seu reconeixement, i pels seus guanys, i per la promoció amb què els seus llibres poden comptar des del moment en què ella es posa ara a escriure; però, sobretot, envejo la senyora Rowling perquè pot alçar els ulls de la seva obra i mirar enrere i lluny sobre una llarga, fecunda, boníssima, rica, diversa, feliç, reconeguda tradició literària i editorial per a infants i joves. Els nostres lectors infants i joves no tenen un trespol on afermar els seus gustos literaris.

Existeix un cànon de llibres per a infants i joves de parla anglesa. El cànon català és inexistent: encara ens plantejам si és necessari. I si seria útil. (p.9)

Des del punt de vista acadèmic, però, sí considerem la construcció d'aquest cànon no tan sols útil, sinó en realitat imprescindible. No tant perquè creguem que els cànons puguen guiar els lectors cap a les *bones* lectures, sinó perquè poden constituir una selecció del que, en una època determinada i per un tipus de crítica determinada amb uns criteris literaris i pedagògics determinats, es considera *bona* literatura. De fet aquest serà un dels objectius que buscarem en aquest treball i que explicarem millor més endavant.

En tercer lloc, la LIJ en català ha sigut encara menys estudiada que les nostres literatures veïnes amb la qual cosa creiem que un estudi d'una certa envergadura com aquest pot ajudar a omplir nombrosos buits que encara queden per omplir.

1.1. Objectius i hipòtesis de la recerca

Així doncs, els nostres objectius tenen a veure amb els tres elements que configuren el títol d'aquest treball: la literatura per a infants i joves, la literatura per a infants i joves catalana, i la interculturalitat. De la primera part de l'etiqueta, ens interessa la seua definició des de diversos angles. D'una banda per la seua relació en la literatura en general, és a dir, de quina manera es relaciona la LIJ amb el fet literari, de quina manera n'és constituent i de quina manera afecta l'existència d'una literatura amb un lector model tan determinat a la definició de la literatura en si mateixa. D'una altra, també ens interessa la definició de LIJ com un producte en la intersecció de diversos interessos que té l'educació com un dels seus eixos fonamentals. Si bé creiem que la LIJ no és en essència didàctica, en adreçar-se a un públic en formació, sí que té un component educatiu important (voluntari o involuntari) que la diferencia, en certa mesura, d'altres tipus de literatura. També, com dèiem, s'adreça a un lector model molt determinat; sovint, fins i tot, en franges d'edat que l'editorial marca als paratextos. Tota literatura té un lector model i tota literatura està condicionada per aquest lector model com van demostrar Umberto Eco i també Jauss i Iser (veieu capítol 3.2). En aquest cas, la definició de la LIJ haurà de donar compte d'aquesta condició intrínseca al fet literari que, suposa un tret constituent en la LIJ.

Evidentment, la definició de LIJ ens durà a delimitar el corpus que estudiarem i part de les seues característiques, a més del fet, gens menyspreable, que serà fonamental a l'hora d'analitzar aquest corpus. Els aspectes que ens plantegem estudiar deuen estar mediatitzats per les característiques del gènere, ço és, considerem imprescindible una definició molt acostada a la realitat de la LIJ per tal que no desvirtue l'anàlisi. Una LIJ, a més a més, d'autor, és a dir llunyana de les produccions més mediàtiques que omplien els prestatges de llibreries encara que esbiaixada, com tota literatura, per les condicions de producció.

Una vegada centrat el camp d'estudi també caldrà investigar quin tipus d'acostament crític és més adequat per a abraçar la complexitat del fenomen. Com a didactes, ens interessa revisar l'aparat crític que es pot fer servir tant per analitzar la LIJ amb correcció, com per fer les aplicacions didàctiques necessàries amb el nostre alumnat. Tots dos acostaments són necessaris, ja que conèixer el producte amb què treballem sembla una condició prèvia per al seu ús didàctic. I l'ús didàctic de la LIJ tindrà molt a veure, al nostre parer, amb les lectures que es facen de la literatura.

La revisió de l'aparat crític aplicat a la LIJ també està relacionada de forma íntima amb l'anàlisi del nostre corpus. Al cap i a la fi, allò que ens proposem amb la nostra tesi és fer un acostament crític, una lectura (des del punt de vista de la interculturalitat), i per a això és necessari, tant revisar les possibilitats que es troben connectades amb aquesta lectura, com dibuixar la metodologia més adequada per aplicar-la. Això ens conduirà a una visió de la crítica literària molt àmplia que incloga les visions dels col·lectius que es troben implicats en la definició de la LIJ.

Com dèiem adés, la construcció d'un cànon de LIJ pot ser una eina important per al seu estudi. Entenem els cànons d'una manera oberta i sempre discutible, però no deixen de ser un punt de partida per a la investigació. En tot cas, caldrà aclarir les implicacions que comporta la creació de qualsevol cànon, el seu abast i, sobretot, les seues limitacions. En aquest cas, a més de proposar un cànon de la literatura infantil i juvenil del període estudiat, volem afegir també un cànon de lectures multiculturals, entès com a lectures que reflecteixen el nostre món divers i, en molts casos, també en procés de globalització. Aquest cànon pretén ser tan sols una ajuda per als docents que consideren adequat el treball amb obres que donen aquesta imatge del món. Reconeixem la importància de mostrar una societat on la diversitat és la pauta dominant, però la nostra aposta passa per la lectura intercultural ja que permet una visió en clau cultural de qualsevol obra, incloses aquelles que a primera vista resulten "neutrals" que, però, reflecteixen el model cultural imperant a la nostra societat. Caldrà, doncs, mostrar quina metodologia és la més adequada i de quina manera és pot fer palés aquest model.

El augment del debat entorn a la multiculturalitat i la interculturalitat ha vingut

motivats en gran mesura pel fenomen de la globalització que ha causat la sensació que els ciutadans del món estem cada vegada més en contacte i intercanviant tota mena de productes, inclosos els culturals. També ha creat la sensació que moltes decisions importants es prenen lluny de nosaltres en un món també com més va més menut. A més d'examinar la bibliografia sobre el tema i com afecta la globalització a la cultura i a l'educació, trobem que és important detectar de quina manera es reflecteix aquest fenomen dins de la LIJ catalana. Podem preveure que, en tractar-se d'una cultura minoritzada, la globalització es percebrà com una amenaça per a la nostra supervivència lingüística i cultural. En tot cas, de la mateixa manera que la multiculturalitat, resulta important comprovar l'aparició de la globalització, bé com a tema als llibres de LIJ bé com a recurs narratiu o transversal. Pot ser un marcador de la multiculturalitat dels llibres.

Però, en tot cas, la nostra preocupació fonamental es troba de fet en això, en la presència de la multiculturalitat (presència de la diversitat a la societat) i de la interculturalitat (dinàmiques d'enriquiment cultural mutu) a les obres de literatura per a infants i joves del S.XXI. Aquesta multiculturalitat i interculturalitat es pot donar de diverses maneres. La més òbvia és la presència d'una societat multicultural a les obres estudiades, però també es pot detectar la multiculturalitat en l'aparició de determinats personatges (de manera marcada o no), de determinats mecanismes de reconeixement cultural (despertar a la pròpia identitat, per exemple, o el contacte amb una altra cultura), o a través de l'encontre amb l'alteritat que, previsiblement, es donarà de manera bastant generalitzada en un gran nombre d'obres. És obvi que la presència de la multiculturalitat a la literatura des d'aquesta perspectiva pot estar plena de dubtes i contradiccions, però creiem que la nostra concepció més prompte oberta del concepte facilita el treball intercultural, encara que dificulti la classificació i que provoqui determinats atzucacs ideològics i metodològics (la presència de l'estereotipació, per exemple), dels quals intentarem eixir a través de l'anàlisi dels casos concrets. En tot cas, l'educació intercultural proposa més preguntes que respostes, és més un procés que una fi i, a través de la cerca de resposta a les preguntes, mirarem d'aprofundir en el nostre coneixement cultural.

Així, a més de comprovar la presència o absència de la multiculturalitat i interculturalitat a les obres, també ens interessa conèixer la sensibilitat de les obres entorn a les problemàtiques que susciten, i aquest objectiuensem que es pot aconseguir amb l'estudi de determinats ítems que s'hi relacionen intensament, com puguen ser: l'aculturació, l'aprorofòbia, l'assimilació, l'etnocentrisme, l'exclusió social, i altres consignats a la fitxa d'estudi. De la mateixa manera, considerem fonamental l'aparició de les reflexions entorn a la identitat, ja que es lliguen de manera íntima amb els processos d'identificació i de creació de la cultura. Al marge que la identitat estiga restrictivament assignada a la pròpia cultura o que continga d'altres elements foranis, la reflexió sempre mostrarà un procés relacionat amb la interculturalitat, de la mateixa manera que l'encontre amb l'altre.

Així doncs, la presència de la multiculturalitat més que limitar-se a l'anomenada literatura multicultural, haurà de comptar amb multiplicitat d'elements que donen compte d'un fenomen també múltiple, complex i no sempre fàcil de delimitar.

Podem concloure, doncs, que amb l'anàlisi del corpus esperem complir almenys quatre objectius:

- Elaborar una llista dels llibres més importants (una mena de cànon) dels darrers anys, des del punt de vista de la crítica.
- Elaborar una llista de llibres multiculturals per a possible aprofitament didàctic.
- Constatar de quina manera es reflecteix la interculturalitat a la LIJ recent.
- Aplicar la lectura intercultural per tal d'extraure'n un acostament didàctic adequat i en conseqüència definir-ne una metodologia.

Com a objectius generals de la tesi, però, hi podem incloure també aquests altres:

1. Delimitar una definició de literatura infantil i juvenil adequada per al

treball dins de l'àrea de Didàctica de la llengua i la literatura. Aquesta definició haurà de ser tancada per a poder acotar un corpus, però amb la possibilitat d'incloure obres que ajuden a comprendre el fenomen de la LIJ.

2. Analitzar els diferents models de crítica literària aplicables a la LIJ, en especial els models que més rendibilitat tenen en aquesta literatura i aquells que més ens poden servir per a l'estudi de la interculturalitat i la multiculturalitat.
3. Revisar els criteris per a valorar els llibres infantils i juvenils d'acord amb la qualitat, els estàndards dels mediadors i el receptor. Lliguem aquesta lectura crítica amb les dificultats que han trobat sovint els mediadors per a seleccionar, i en conseqüència recomanar, llibres per a infants i joves.
4. Aclarir els mètodes segons els quals la LIJ revela l'autoimatge que la societat vol transmetre. En aquest objectiu es creuen les diverses línies que configuren el corpus teòric d'aquesta tesi i també l'anàlisi del corpus. Si bé ens centrem en la multiculturalitat i interculturalitat, la lectura és extensible a d'altres aspectes.

1.2. Hipòtesis

Les nostres hipòtesis de partida, doncs, estan lligades amb els objectius que ens hem marcat. Encara que la investigació té un component quantitatiu, en realitat és fonamentalment qualitativa, de manera que trobem més adequat formular aquestes hipòtesis en forma d'interrogants que ens plantejem en abordar aquesta temàtica.

Les hipòtesis més concretes que mirarem d'esbrinar al llarg d'aquest treball són les relacionades amb l'educació intercultural. És aquest el punt de partida més important. Així, ens preguntem si existeix una literatura infantil i juvenil catalana multicultural, és a dir, que done compte de la nostra societat diversa i que aporte dades per a la relació intercultural. De la mateixa manera, ens preguntem si la interculturalitat, és a dir, la relació d'igual a igual entre cultures, té una presència important a la LIJ catalana o si és més prompte residual. Aquests dos plantejaments seran el fil conductor de la nostra recerca que aspira així, d'una banda a comprovar si les societats catalanoparlants han reaccionat al debat de la multiculturalitat i la diversitat, i d'una altra a saber com han reaccionat. Com dèiem adés, les particularitats de la LIJ catalana deixen obertes moltes hipòtesis, des d'una presència aclaparadora a causa de la seua identificació amb les reivindicacions culturals, fins a una absència també aclaparadora per reacció als *atacs* d'unes altres cultures. Deixem, doncs, aquesta pregunta en l'aire i mirarem de respondre-la en acabar la nostra investigació.

Enquadrat en aquesta problemàtica, també ens preguntem si la lectura intercultural és un acostament didàctic adequat per a l'educació intercultural. Davant del debat sobre la presència i necessitat d'una literatura que reflectisca la diversitat de la nostra societat, també hi ha la reivindicació d'una lectura literària que reflexione entorn a aquesta diversitat, fins i tot si no és present de manera oberta. Existeix el perill d'identificar literatura multicultural amb exotisme o diferència, en lloc d'identificar-la amb reivindicació de la diversitat.

Uns altres interrogants que volem plantejar en el marc d'aquesta tesi tindrien a veure amb el paper que té o ha de tindre la LIJ en l'educació literària dels infants i

joves. En aquest sentit, serà important detectar a les obres estudiades de quina manera hi contribueixen. També serà important comprovar la idoneïtat de la nostra definició de LIJ per al treball a l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura i per a la delimitació d'un corpus coherent i significatiu.

Un altre interrogant tindrà a veure amb el paper de la crítica de LIJ dins i fora de l'aula. Ens interessa saber si la metodologia que emprarem és adequada i si ens dóna dades rellevants per a l'anàlisi dels llibres tant des del punt de vista de la interculturalitat, com des del punt de vista tan sols literari. Molt lligat amb aquest punt de partida, també caldrà comprovar si els diferents mètodes d'anàlisi emprats, ens condueixen a un cànon així com a les característiques d'aquest cànon, és a dir, el seu abast i funcionalitat.

Finalment, un darrer interrogant que ens suscita aquest treball és si la LIJ catalana és reflex fidel de les societats catalanoparlants o, al contrari, si crea una autoimatge errònia, possiblement, fruit del pensament i ideologia dels diferents agents implicats en la producció: autors i autores en primer lloc, però també editors o crítics.

Resumint, doncs, podríem dir que les preguntes de partida de la nostra investigació són aquestes.

- Hi ha una presència substancial de la multiculturalitat en la LIJ catalana del període estudiat? I de la interculturalitat?
- La metodologia d'anàlisi literària que proposem, en especial la lectura intercultural, és adequada per a l'anàlisi dels llibres des del punt de vista de la interculturalitat? I des del punt de vista literari?
- És possible establir un cànon d'obres multiculturals? I d'obres sancionades per la crítica?
- És la LIJ catalana un reflex fidel de les societats catalanoparlants?

Tractarem, doncs, de respondre a aquestes preguntes i a d'altres que puguin sorgir en la realització de la recerca, a la fi del nostre treball.

1.3. Metodologia

Per a dur a terme l'anàlisi que ens permeta respondre les preguntes abans formulades, caldrà definir la metodologia que emprarem. Com ja dèiem adés, la nostra intenció és fer servir un mètode mixt quantitatiu-qualitatiu, encara que l'enfocament principal de la nostra recerca és sobretot qualitatiu, ja que el treball fonamental és l'anàlisi de les obres seleccionades. Parlarem doncs, en primer lloc, del mètode de selecció del nostre corpus.

El nostre propòsit és aplegar un total de 100 llibres representatius apareguts en col·leccions de literatura infantil i juvenil des de l'any 2002 fins l'any 2006, tots dos inclosos, escrits originàriament en català. La xifra ens sembla bastant rellevant per a poder extraure'n conclusions. Un centenar de llibres significa una mitjana de 20 llibres per any, uns 50 per a literatura infantil (0 a 12 anys) i 50 per a juvenil (12 a 18 anys) o també 20 llibres per franja d'edat (0-6, 7-9, 10-12, 13-15, 15-18), amb la qual cosa podem fer-nos una idea de la repercussió de la multiculturalitat en la LIJ de manera global, i també la seua representació a les diferents edats.

Hem triat aquests cinc anys perquè representen el boom de la immigració a l'Estat espanyol i, si bé no creiem que la immigració siga l'única raó que ens ha de conduir a l'educació intercultural, sí que és un focus que reclama una atenció especial. En el marc d'aquests cinc anys des de la Regularització per arrelament que va promoure el Govern Espanyol del 2001 fins al 2007, la presència d'immigrants a l'estat va quasi quadruplicar-se (de 1.109.060 a 3.979.014¹), data a partir de la qual el creixement de la immigració va començar a minvar (encara que no el nombre d'immigrants). Així aquests anys ens semblen un bon punt de partida per a comprovar l'interés de la LIJ en la multiculturalitat.

La raó de la tria d'autors que escrigueren originàriament en català té a veure amb el fet, que esmentàvem més amunt, que la LIJ catalana compta encara amb pocs estudis (comparat amb els que gaudeixen d'altres literatures). Per LIJ catalana, doncs,

¹ Dades extretes de l'*Anuario Estadístico de Inmigración*
(<http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Anuarios/>)

entenem, no tota la que es publica en català, sinó sols la que publiquen autors i autores catalans, mallorquins i valencians (a la nostra recerca no hem trobat cap obra de Perpinyà o l'Alguer) fent servir el català com a llengua vehicular. No hi incloquem obres escrites per autors d'aquests territoris en castellà, tot i que hagen sigut traduïdes², ni tampoc obres d'autors estrangers. Pensem que aquesta tria, a més de ser la més adequada per a estudiar la LIJ catalana, ens ajudarà a iniciar una mena de canó de llibre infantil i juvenil català.

A l'hora de seleccionar els llibres, però, ens trobàvem amb diverses dificultats. La primera i més evident és la inexistència de bases de dades de LIJ catalana. Les dades sobre LIJ estan esparses en webs personals, projectes inacabats o sense actualitzar i revistes que barregen la difusió amb la crítica literària. La segona és la tendència de les llistes de selecció de literatura infantil catalanes a excloure la literatura duta a terme al País Valencià i les Illes. És el cas de la consolidada i influent selecció del col·lectiu Rosa Sensat que, a pesar de la seua importància, vam descartar com a font a causa d'aquest biaix territorial. La selecció de la revista *Faristol* mira d'evitar aquest biaix, però es tracta d'una selecció anual on s'hi barregen obres originàriament escrites en català amb traduccions, de manera que, encara que ha sigut una font important per a la nostra selecció, no podíem circumscriure la nostra recerca a aquesta publicació. Encara un altre problema, de fet, era la barreja d'autors que escriuen en català amb traduccions (incloses traduccions del castellà), cosa que dificultava la tria ja que alguns autors escriuen tant en castellà com en català.

Una opció que vam barallar consistia a estudiar tan sols els premis literaris però, a més de la desproporció entre premis per a llibres juvenils i llibres, per exemple, per a primers lectors, consideràvem que la selecció podia tindre un biaix massa institucional i que deixaria de banda obres de qualitat, d'autors consagrats i no, que no havien optat a cap premi literari.

Així doncs, vam decidir que la millor opció per a seleccionar el centenar de llibres per al nostre estudi havia de partir del creuament de diverses fonts com eren:

- Premis literaris.

² Tan sols hi incloquem una obra per les raons que assenyalem a la seua fitxa.

- Selecció en llistes d'honor (*CLIJ i Faristol*).
- Ressenyes positives en revistes especialitzades (*CLIJ i Faristol*).

Ens reservàvem la possibilitat de triar algun llibre pel seu interès sempre i quan apareguera en alguns d'aquests tres ítems, però en un principi el corpus es configura amb les obres que compten amb major nombre de reconeixements. Com es podrà comprovar, falta un reconeixement important perquè el corpus fóra complet, es tracta de la xifra de vendes de llibres. Excloure l'èxit dels llibres d'aquesta selecció no ha sigut una decisió senzilla ja que, a pesar que perquè es done aquest èxit influeix de manera notable la xarxa comercial de cada editorial, no creiem que s'haja de menysprear aquest aspecte. Però la reticència de les editorials a donar aquest tipus de dades junt amb la dificultat de trobar les més allunyades en el temps, ens ha dut a renunciar a aquest ítem per tal de fer la selecció. El públic tan sols es troba present en el premi Atrapallibres, però de forma molt parcial com es deduirà de la descripció d'aquest premi (vegeu Annex D). De tota manera, és difícil que una obra molt venuda no tinga cap reflex positiu bé en les recensions de les revistes, bé en la selecció, bé en els premis de la crítica. La seua possible absència, també ens duria a sospitar que l'obra no mereix l'entrada a la llista final.

Així, sense la participació dels lectors, podem dir que la selecció és una selecció bàsicament basada en la crítica especialitzada. Com veurem més endavant en parlar del cànon, això no significa que estiguem parlant dels millors 100 llibres d'aquests cinc anys, sinó d'aquells que la crítica ha destacat. Però considerem que és un bon punt de partida per a la investigació.

Hem d'afegir, a més, que s'ha intentat trobar un equilibri entre les diferents franges d'edat estudiades i també entre els diferents territoris. Aquests equilibris no sempre han sigut possible. D'una banda, hi ha menys ítems de valoració dels llibres per a primers lectors (menys premis i menys recensions); d'una altra, tampoc la distribució territorial no ha sigut del tot equilibrada ja que, els autors i les autores de les Illes Balears i el País Valencià es troben menys representats i no tan sols pel seu menor pes demogràfic.

Respecte dels premis que hem considerat, es troben sobretot aquells que selecciona la revista *CLIJ* per al seu especial de premis, incloent-hi aquelles convocatòries obertes a diverses llengües com el català. Hi hem afegit alguns premis de certa rellevància com el Carmesina, a pesar que no es trobaven en aquesta selecció ja que cal comprendre que *CLIJ* és una revista estatal i no pot reflectir totes les convocatòries en funcionament.

Com es pot comprovar a l'Annex D, no hi ha una definició clara sobre el que les editorials consideren literatura per a infants i literatura per a joves ja que les edats recomanades varien en la franja que va dels 11 als 13. D'altra banda, l'extensió requerida per les diferents convocatòries també varia lleugerament, cosa que ens fa plantejar-nos el fet que, possiblement, es tracta més d'adequació a les pròpies col·leccions que no l'adequació a un cànon sobre l'extensió de les obres infantils i juvenils.

L'ús dels premis com a font per a la nostra selecció suposa la inclusió d'obres sancionades per un jurat habitualment compostat per escriptors, docents, crítics, personal de biblioteques i/o editors. Això fa que els judicis incloguen part dels agents involucrats en la producció i consum de LIJ i que tinguen un reconeixement més o menys independent de les intencions editorials. Tot i així, cal admetre també que no deixen de reflectir l'opinió de 3 o 5 persones sobre un corpus menut d'obres (en els premis a obra original) i que el veredict no sempre concorda amb la qualitat que se li suposa al premi per la seua dotació econòmica i el prestigi de l'editorial que publica l'obra. És important ressenyar que, en un àmbit lingüístic com el nostre, on la professionalització és escassa, els premis permeten a molts autors obtindre ingressos de manera més o menys ràpida, per la qual cosa trobarem autors i autores reconeguts, i fins i tot professionals, que decideixen apostar per alguna d'aquestes convocatòries. Així doncs, l'adjudicació d'un premi – a priori – atorga a aquestes obres un plus de qualitat.

No volem doncs donar als premis literaris un valor que no mereixen, però tampoc llevar-los el que tenen. És per això que ens semblen una bona guia (si bé no definitiva) per a una selecció de llibres.

Una altra font per a la confecció del corpus ha sigut el buidatge de les revistes de LIJ *Faristol* i *CLIJ*.

La revista *Faristol* és publicada pel Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (CCLIJ), secció catalana de l'Organització Espanyola per al Llibre Infantil (OEPLI) al seu temps secció de l'International Board on Books for Young People (IBBY). Aquesta revista conté diversos articles divulgatius sobre LIJ que tracten de reflectir els diferents agents que s'hi relacionen ja que té seccions on els protagonistes són els autors i les autores, el personal de biblioteques, els docents, els llibreters i els infants i joves. També consta d'una secció de crítica on es fan recensions de les novetats. A *Faristol* s'intenta ressenyar totes les novetats en català tal com declara en la mateixa revista el seu equip crític que, a més a més, tracta de formar-se a través de cursos impartits pels experts que hi col·laboren. D'altra banda, existeix la intenció de reflectir la realitat del català amb la inclusió d'obres i crítics dels tres territoris. Les crítiques vessades a *Faristol*, doncs, acostumen a ser molt incisives i amb un aparat crític important darrere. Nosaltres hem seleccionat les obres qualificades amb un 4 (el màxim) i en ocasions amb un 3³.

També hem fet servir la Selecció Anual de *Faristol*, una llista amb els millors llibres de l'any, que sovint coincideix amb les obres qualificades amb un 4, encara que en ocasions incloïa obres valorades de diferent manera per a la seua inclusió a la selecció. Ço és, l'equip de crítica de la revista divergia de l'opinió de la persona que havia fet la ressenya.

La revista *CLIJ* és la més veterana de les publicacions sobre literatura infantil i juvenil a l'Estat espanyol i també tracta de reflectir la realitat d'aquesta literatura donant veu als diferents estaments relacionats amb ella. Malgrat estar escrita en castellà, sempre ha mostrat una gran sensibilitat cap a la realitat multilingüe espanyola i inclou recensions d'obres editades en gallec, èuscar i català. Atesa la seua extensió i les declaracions de la seua directora Victoria Fernández, les recensions que es publiquen al *CLIJ* són ja una selecció de facto ja que la política de la revista és, en lloc de ressenyar negativament una obra, excloure-la de les poques que hi poden

³ El sistema de qualificació va canviar l'any 2004, però el sistema de selecció ha sigut similar.

aparéixer. Aquesta circumstància ens fa deduir que les obres en català ressenyades al *CLIJ* tenen una especial rellevància en el conjunt de les publicacions.

També hem aprofitat la *Lista de honor de CLIJ*, una selecció anual de 100 títols en totes les llengües de l'Estat, incloent-hi traduccions. Com a la revista *Faristol* es dóna el cas d'obres que no han pogut aparéixer ressenyades que, però, figuren en aquesta llista a causa de la selecció per part de l'equip de redacció de la revista.

Hem descartat l'ús d'altres llistes com l'elaborada per Rosa Sensat, per les raons que adduïem adés, o per biblioteques per l'habitual biaix territorial. D'altra banda, hem descartat l'ús de la revista *Lletres valencianes* també per la seua restricció territorial, però sobretot per la manca de professionalitat de la revista que barreja ressenyes professionals amb d'altres que no ho són gens.

Tot i així, considerem que la visió de la LIJ catalana que facilita la nostra selecció, amb totes les seues mancances, és un bon camp d'estudi per a la LIJ i proporciona dades bastant fiables del que és el llibre originàriament en català.

A l'Annex A es pot consultar la llista completa de llibres amb els premis, ressenyes positives i altres distincions.

1.4. La fitxa d'estudi

Per tal de poder aportar dades quantitatives que donen suport a la nostra investigació i també per tal de sistematitzar l'anàlisi dels llibres seleccionats, hem elaborat una fitxa per a cadascun dels llibres. En aquesta fitxa hem intentat reflectir els ítems que més interès podien tindre per al nostre estudi.

Com a punt de partida agafàrem la fitxa que Teresa Colomer va fer servir a *La formació del lector literari*, de manera que el lector hi trobarà moltes semblances. Hi vam incorporar alguns dels ítems de la investigadora catalana que, encara que no semblaven tindre una relació clara amb les variables de la investigació, podien aportar informació suplementària sobre el tipus de llibre que es tractava i, de pas, també sobre determinats aspectes de la multiculturalitat. Parlem sobretot de l'aparició de novetat temàtica o el desenllaç. D'altres ítems els incorporarem també a la nostra fitxa per aquesta raó, però també perquè podien donar idea de la presència de la

multiculturalitat, com era el tipus de protagonistes (animals, humans o fantàstics), l'ofici dels protagonistes, el tipus d'adversaris o el marc espacial.

La resta d'ítems pensem que són fonamentals per al nostre estudi.

Vam pensar de fer l'anàlisi tant del text com de la il·lustració ja que són llenguatges que convergeixen en la creació de la història, encara que no sempre van de la mà. Com a part més qualitativa de l'anàlisi incorporem el lector model (de vegades divergíem en l'apreciació de l'editorial), un resum argumental, i una valoració general que incloïa el tema, l'estructura, el narrador, l'espai i el tractament de la multiculturalitat.

Respecte del text, els ítems que valoràvem amb presència/absència són, a més, la innovació temàtica i el desenllaç que esmentàvem adés:

- Trama relacionada amb alguna de les variables del projecte o no.
- Aparició anecdòtica de les variables del projecte o no.
- Tria dels personatges: reflex de la societat multicultural, tractament diferenciat/integrat, aspectes folklòrics, etc.
- Tractament de la multiculturalitat: el rol dels personatges i les temàtiques presents: aculturació, aporofòbia, assimilació, etc.
- Solucions als conflictes d'exclusió o provinents de la globalització i/o la multiculturalitat que apareixen en la trama, en especial dels encontres amb els altres si existeixen.
- Les situacions familiars, ja que poden, o no, mostrar la diversitat social.

Com hem dit més amunt, aquests ítems no sempre són quantificables de manera que les dades numèriques que n'extraguem hauran de ser matisades amb l'anàlisi dels llibres. Un llibre per a primers lectors que presente una situació familiar de viure sol es pot deure al fet que el protagonista siga un animal que mostre les rutines diàries o que l'autor o autora no ha mostrat la seua família, no sempre està representant una família unipersonal. Un llibre que faça veure els aspectes més folklòrics d'una cultura pot fer-ho a través de l'estereotipació o a través d'un

coneixement profund d'aquesta cultura. Fins i tot, pot fer ús d'alguns estereotips i tanmateix ser molt respectuós amb aquesta cultura i contribuir-ne a la difusió.

Respecte de la il·lustració l'anàlisi és més senzilla i tracta de reflectir:

- Aparició d'estereotips o imatges excloents en el tractament de les il·lustracions.
- Aparició o no del fenomen de la globalització, tant de manera explícita com implícita.
- Aparició o no de la nostra societat multicultural en la tria de personatges, emplaçaments, etc..
- Relació de la imatge amb el text respecte de la tria de l'escriptor/a i la interpretació de l'il·lustrador/a.

No hem inclòs l'anàlisi dels paratextos per dues raons fonamentals. D'una banda, per qüestions d'espai. Amb l'anàlisi dels paratextos, aquest treball podia haver excedit amb escreix l'esperable per a obres d'aquest gènere. D'una altra, vam preferir focalitzar en la producció des de les tries d'autors i autores més que no des de les tries de la munió de persones que intervenen als paratextos: comercials, dissenyadors, fotògrafs... Creiem, a més, que malgrat la importància dels paratextos, la informació fonamental es transmet a través del text i de les il·lustracions. Tot i així, esperem poder donar compte d'aquest aspecte dels llibres en una investigació posterior.

Amb aquests ítems (que es poden veure detallats a l'Annex B i C) pensem que el nostre acostament a les obres ens ajudarà a l'avaluació de la multiculturalitat i interculturalitat d'una manera més sòlida que amb una simple anàlisi.

2. Enfocaments útils per a l'anàlisi de la LIJ

La crítica literària ha tingut una relació ben bé complexa amb la literatura infantil i juvenil. O potser no ho siga tant ja que la teoria de la literatura i la crítica subsegüent senzillament han ignorat aquest tipus de literatura quasi des dels inicis. Deborah Thacker (Thacker 2000) titula el seu article respecte del tema d'una manera molt aclaridora: "Disdain or Ignorance? Literary Theory and the Absence of Children's Literature". En aquesta aportació, Thacker revisa les principals escoles de teoria literària tot lligant la seua relació amb el món de la LIJ. Com diu:

La batalla contra la marginalització de la literatura per a infants en el principal corrent acadèmic és ben vell, i el valor actual de llibres amb títols que uneixen els llibres per a infants i la crítica literària testimonien els atemptats contra el pont del buit de la "seriositat". [...] La transformació de la teoria crítica sobre les darreres dècades ha significat que la teoria *necessita* la literatura infantil. Segons els teòrics, hi ha un moviment des d'un èmfasi en el text cap a la interacció entre el lector i el text i les forces polítiques i socials que hi medien, la part que juguen els textos escrits directament per a infants i les maneres de llegir disponibles per als infants. Tot, imbuït en una xarxa de discursos que encoratgen i controlen les interaccions amb el text de ficció, necessita ser inclòs i examinat. (p.1)

Per a Thacker, la ignorància que professa la crítica al llibre per a infants és ben bé sorprenent ja que, citant a Eagleton's, "tota literatura és intertextual". Tant la consciència de l'infant com a lector com els textos per a infants són crucials per a una comprensió de com és possible per als lectors fer-se càrrec de la responsabilitat creativa que suposa la lectura.

L'absència de la literatura infantil d'una comprensió del grau amb el qual el poder és representat en la construcció social de les interaccions amb el llenguatge devalua i silencia els infants com a lectors amb el divorci de la seua experiència del text de la consciència de la natura de la ficció de la qual deriven les nocions de plaer literari. Exclou la literatura infantil del mapa de la teoria de la literatura, construïda en el corrent acadèmic dominant imposa aquests silencis tot mirant de redefinir un discurs literari sense reconèixer la rellevància d'aquestes experiències formatives (Thacker, 2001:2)

Des d'una altra perspectiva, Hunt, junt amb Chambers (1986) reivindica la LIJ com un terreny important per comprovar teories literàries. El fet d'enfrontar-se a una lectura des d'un altre estatus com a un lector d'una altra categoria, et fa entendre que no hi ha cap manera de llegir que equivalga a una lectura des de la *mateixa categoria* de lector.

Tornarem a aquestes dues postures en parlar de la crítica literària i la LIJ, però

com veiem, la major part de la crítica específica ha partit dels investigadors en LIJ més que no del corrent “adultista” com l’anomena Thacker. Això, si bé des del nostre punt de vista ha suposat un empobriment per a aquesta disciplina, ha comportat una riquesa per a la crítica específica de LIJ que ha aconseguit aplicar sense problemes la pràctica totalitat d’enfocaments crítics existents. Hem de reconèixer que vivim en una època d’un gran eclecticisme metodològic quant a l’anàlisi literària es refereix. Resulta difícil, per no dir impossible, trobar comentaris crítics, estudis o investigacions que prenguen un únic punt de vista per a l’acostament a l’obra literària siga infantil o no. En el nostre cas aquest eclecticisme, a més, s’enfronta amb un corpus heterogeni i en el qual, sovint, s’ha de considerar la il·lustració com un component ineludible que no complementa el text sinó que s’hi imbrica tot creant una significació comuna. Però com dèiem, a l’hora de descriure les escoles de la teoria de la literatura que poden ser més rendibles des de la LIJ el cert és que hauríem de dir: totes. La LIJ s’ha analitzat des de l’estructuralisme més ortodox (Neumeyer 1977), el postmodernisme (Stevenson 1994), el postestructuralisme (Lesnik-Oberstein 2000), la psicoanàlisi (Rose 1984) o fins i tot el deconstruccionisme (Hourihan 1997). Sense anar més lluny Mc Gillis a *The nimble Reader* (McGillis 1996) assaja totes aquestes teories al seu llibre i els creua i entrecreua de manera molt intel·ligent per tal de donar una visió de les diferents lectures de les quals és susceptible el text literari per a infants.

Tot i així hi ha determinades escoles de crítica literària que han sigut més rendibles, o almenys més productives. La principal, donades les característiques de la LIJ, ha sigut sens dubte l’estètica de la recepció o la seua versió americana el Reader-response criticism. No la tractarem ací una altra vegada ja que hem desenvolupat aquestes teories amb anterioritat. Però sí que existeixen aportacions fonamentals per a una crítica específica de la literatura per a infants i joves. Des del nostre punt de vista el *Close reading* del *New Criticism* o els conceptes de paratextualitat de Genette i d’intertextualitat de diversos autors són fonamentals per tal d’enfrontar-se al llibre infantil. D’altra banda, també considerem que l’acostament de la crítica feminista al llibre pot aportar molt perquè totes dues comparteixen la definició a través d’un lector model determinat, encara que segons Thacker (2000:8) aquesta relació ha estat desaprovechada. També l’enfocament comparatista permet una gran versatilitat a l’hora

d'afrontar l'anàlisi crítica d'obres per a infants. Deixarem de banda, però, els altres dos enfocaments que considerem de major productivitat hui dia, com és la lectura des del multiculturalisme i des de la lectura ideològica, que tant ha marcat el llibre per a infants, llevat de la perspectiva marxista que si bé inclou una visió ideològica de la literatura, també aporta una visió de les sinèrgies que actuen en la configuració del text literari plenament aplicable a la LIJ. Així doncs, creiem que és més adequat tractar els enfocaments que bandegem de moment, en parlar de la multiculturalitat i la LIJ.

Ens dedicarem en aquest apartat a desenvolupar tant els conceptes com el corrents esmentats.

2.1 El Close reading

El Close reading o lectura propera, és un acostament a l'anàlisi dels textos literaris desenvolupat pel New Criticism i propugna una lectura atenta i minuciosa que es plasme, tot simplificant un poc, en una parafrasi. Cal entendre que, a pesar que aquest moviment era molt conservador – una de les seues principals motivacions era combatre l'extensió d'una crítica marxista cada vegada més present als EUA – també reaccionava contra els excessos erudits i biogràfics de la crítica del moment. Així, es proposava l'acostament al text en tant que maniobra lectora sense la dependència de les vicissituds biogràfiques de l'autoria sinó més prompte buscant allò que després Barthes anomenaria la *jouissance de lire*.

El New Criticism es va centrar sobretot en el comentari del poema que, paradoxalment, és un dels gèneres menors en la LIJ. En aquests textos la parafrasi amplia el significat i aconsegueix desxifrar els contingut d'una manera més àmplia.

Com diuen Brooks i Warren (1976):

Parlem d'una capacitat d'engrandiment per a l'experiència de la poesia com una fi que s'ha d'aconseguir. Però alguna gent assumeix que no és necessària cap preparació, ni esforç, ni estudi, ni pensament per a aquesta experiència. Aquesta assumpció és tristament errònia, però l'error representa la deformació d'una veritat fonamental. Quan vertaderament prenem contacte amb un poema, quan n'estem profundament afectats, l'experiència sembla eixir amb total immediatesa, amb total naturalitat, sense esforç. Arriba amb la facilitat d'una revelació. (p.15)

Com podem també deduir d'aquesta citació, el New Criticism va derivar cap a una visió també elitista en la qual l'enciclopèdia de l'interpretant mediatitzava unes lectures cada vegada més allunyades del públic. Es va sacralitzar el poema que no havia de significar, sinó ser. Tot i així, no resulta difícil aplicar la metodologia a l'anàlisi de la prosa. I.A. Richards (Richards 1967), per exemple, proposa un acostament al text basat en quatre eixos (p.187) :

- Sentit: parlem per dir alguna cosa. Usem paraules per dirigir l'atenció dels nostres oients cap a un determinat estat de coses, per presentar algunes qüestions a la seua consideració i suggerir-los pensaments que hi tenen a veure.

- Sentiment: també nosaltres sentim alguna cosa al voltant d'aquestes qüestions. Tenim una actitud, adquirim una postura i usem el llenguatge per expressar aquests sentiments. També quan escoltem ho captem bé o malament com a part del que rebem.
- To: el parlant adopta una actitud cap al seu oient. Tria i ordena les paraules d'acord amb els auditoris.
- Intenció: tot això respon a una intenció conscient o inconscient de l'efecte que es proposa causar. Es parla amb un propòsit i aquest propòsit modifica el discurs.

Richards alerta contra el literalisme i la necessitat d'aprofundir en el llenguatge figurat propi de la literatura. Un literalisme a ultrança matarà el text de la mateixa manera que ho farà acudir només al *sentit* i fugir del *sentiment*. Tot seguint aquesta idea fa dues propostes didàctiques, que sorprenen en un teòric de la literatura, com és treballar tots dos tipus de lectura a l'escola. D'una banda el desxiframent, la descodificació del sentit; d'una altra banda treballar de manera separada sobre el sentiment, sobre allò a què apel·la el text literari (ell dirà "el poema"), per tal de propiciar un bon aprenentatge lector amb el sentit i una bona educació literària amb el sentiment.

Per a aquest crític és fonamental també fer menció a i no escapar de la forma del poema. En aquest sentit també fa la proposta, que després ha donat lloc a moviments de defensa de la lectura en veu alta, de fer lectures amb regularitat. D'aquesta manera és pot aprendre i aprehendre millor el per què de les tries dels autors i les autores a l'hora de donar forma als seus textos.

Una lectura propera del text pot originar, a més a més, associacions fora de lloc, ço és, interpretacions que se n'ixen de les normes de lectura convencionals i, de la mateixa manera, reaccions convencionals, és a dir, lectures que són, diguem-ne, previsibles. Richards avança amb la primera idea el que serà després el deconstruccionisme i les seues associacions d'idees motivades per la consciència del lector al temps que s'hi manifesta en contra. Prefereix justificar les reaccions

convencionals, tot i no ser massa literàries en tant que almenys són una reacció al text. Sempre és millor que res.

D'altres aspectes de l'anàlisi que aborda Richards són el sentimentalisme front a la inhibició, la doctrina en poesia i dos més que ens semblen interessants: les pressuposicions tècniques i els prejudicis crítics. Amb la primera fa referència a la ceguesa d'alguns crítics que atribueixen significats atenent tan sols a una anàlisi tècnica. Com diu amb gran claredat:

Si como críticos deseamos escribir algo que el mundo cultivado, però no especializado, considere como prosa tolerable, a menudo nos sentimos forzados a, por ejemplo, decir cosas sobre el poema, o sobre alguna de sus palabras, que son solo verdad en cuanto al efecto del poema sobre las mentes de sus lectores.(p.290)

Així, es cau sovint en prejudicis crítics amb els quals Richards també és especialment dur:

La mayoría de los dogmas críticos, prejuicios del tipo que pueden ser aplicados a la poesía, tienen exactamente el mismo rango intelectual y cumplen el mismo servicio que las primitivas "supersticiones". Descansan sobre nuestro deseo de poseer una explicación, sobre nuestros deseos, nuestro respeto por la tradición, y en un grado muy pequeño sobre nuestro deseo de poseer una explicación, sobre nuestros otros deseos, nuestro respeto por la tradición, y en un grado muy pequeño sobre inducción deficiente. (p.294)

I encara més: "No podemos fiarnos de ninguna teoría, ni descripción, sobre poesía que no sea demasiado intrincada para que pueda explicarse." (p. 296).

La metodologia de lectura que preconitzava el New Criticism ha estat present a les escoles nordamericanes durant ben bé la meitat del S.XX si atenem a McGillis (1996). Amb la seua reducció a uns elements comuns a tota literatura de ficció (personatges, trama, escenari, punt de vista, estil, to i tema) diverses generacions d'estatunidencs s'han format com a lectors. Segons aquest mateix autor, de fet, la millor qualitat d'aquest moviment és la seua facilitat per ser aplicat a diversos nivells de l'ensenyament, des de primària a la universitat. Des del punt de vista estricte de la LIJ, a més, McGillis encara ens llança un altre ham:

Com ja he indicat, el close reading basat en la classificació per gènere i en la identificació de les parts d'una obra literària és familiar per als lectors de llibres per a infants. Per al lector estudiant, la comoditat resideix en un acostament al text que ofereix directrius clares sobre com enderrocar el text per a la seua discussió i que ofereix una creença clara en la comunicabilitat de veritats fonamentals. (p. 32-33)

Més endavant accepta alguns problemes com el fet que es tracta d'ensenyar

les normes de la lectura que ells han d'acceptar. "Més que confiar en els seus propis instints, coneixement i poder imaginatiu, els estudiants miren a un instructor per tal que els desxifre per a ells els misteris de l'objecte sagrat" (p. 40). En tot cas, si evitem aquesta figura del docent com a posseïdor de la veritat, totes dues línies d'interpretació o, millor, de lectura del text literari ens semblen ben bé "ensenyables" i ben profitoses des d'una perspectiva didàctica. Molt més que la teranyina de conceptes teòrics que l'alumnat ha de memoritzar per tal d'aplicar-los després a la dissecció del poema o de la narració. Mc Gillis enumera les seues virtuts

El mètode de lectura del New Criticism és ensenyable⁴ per als infants precisament perquè no demana gran cosa de coneixement extraliterari. I és útil perquè l'èmfasi rau en el llenguatge i els seus matisos, per conèixer alguna cosa del poder del llenguatge, el seu potencial per al ritme, i el seu rang d'usos en diverses figures. És començar a prendre autoritat sobre les nostres principals facultats comunicatives: la nostra habilitat per usar llenguatge [...] Ser capaç de fer una lectura propera és ser un lector competent. És necessària alguna cosa més que simplement aprendre a llegir receptes i declaracions d'impostos en un món on l'intimidador mercat usa tot el poder retòric que pot afectar la ment dels consumidors. Hem d'aprendre més que consumir llenguatge; hem d'aprendre a usar-lo (p. 46-47)

En tot cas, aquest acostament, que rep el nom de Practical criticism, mereix totes les reserves. Com diu Peter Hunt (Hunt 1991) va ser un dels motius que va posar distància entre el públic general i la crítica ja que, d'alguna manera, també du implícita la gran erudició de què parlàvem abans (p.2). De fet, una de les aportacions més sonades del moviment va ser la creació d'una jerarquia de bones obres, un cànon. Frye (citada a McGillis 1996:44) ironitzava dient " el que els crítics tenim hui és un misteri-religió sense un evangeli, i hi ha iniciats que poden comunicar, o barallar-se, només amb un igual". Però, tot i així, creiem que dóna moltes pautes vàlides per a l'anàlisi dels textos literaris infantils i dels textos literaris per part dels infants i joves.

2.2 La literatura comparada

La literatura comparada és una disciplina que compta amb una dilatadíssima trajectòria des dels seus inicis com a tal al segle XIX. Segons Ballester (2007:79), se'n podria parlar fins i tot de l'acostament al gènere que els poetes llatins feren atenent els seus models grecs. Però, com apunta Jordi Llovet (Llovet 2005) el seu periple

⁴ Literalment: "teachable"

formal comença amb el sorgiment dels nacionalismes i el romanticisme. En plantejar-se de primeres com a una forma de comparar literatures *nacionals*, resulta obvi que calia que existiren les nacions que comparar i aquestes es defineixen més o menys amb la forma que les coneixem durant el S.XIX.

La literatura comparada surge como una necesidad de Europa ante su propia transformación y el nuevo régimen de relaciones que se establece entre sus culturas, en el momento de su fragmentación definitiva más allá de los elementos que la habían mantenido cohesionada, unida (p.336).

Al llarg de la seua història es poden comprovar dues línies d'acció que s'oposen ara i adés, encara que també hi ha hagut autors que proposaven mètodes híbrids tant des del punt de vista epistemològic com metodològic. La primera d'aquestes línies feia servir la literatura comparada com una forma de refermar la visió nacional pròpia amb el contrast amb d'altres realitats nacionals alienes i rastrejant les influències que la pròpia literatura havia tingut en les altres literatures. Sovint, aquesta perspectiva desembocava en una anàlisi de tipus positivista que se centrava en les fonts que havien fet servir els autors. En barrejar-se amb els aspectes socials, culturals i artístics esdevenia aleshores en una recerca erudita d'allò que té de negatiu .

L'altra línia de treball, era la recerca d'una universalitat en la literatura. Va ser Goethe el que va encunyar el terme de *Weltliteratur* (o literatura mundial) per referir-se a una disciplina que havia de superar les barreres nacionals, en tant que obsoletes, i enfrontar-se amb el fet literari des d'un enfocament molt més globalitzador. La desaparició del llatí com a llengua franca per als intel·lectuals europeus va suposar un *shock* per a determinats intel·lectuals com Schopenhauer que, com cita Llovet, veia aquesta pràctica com una autèntica desgràcia. Però per a d'altres encapçalats per Goethe era ben bé el contrari:

La desaparición del latín como lengua de cultura no indica una renuncia sino una nueva situación en que la realidad de la diversidad de culturas y lenguas, y la misma definición de cultura, es un hecho con el que se habrá de contar ya para siempre, y por ello plantea esa apertura sin renunciar a intervenir en su configuración. (p.338)

De tota manera parlem d'una Europa que acaba d'eixir de les guerres napoleòniques i que s'enfronta amb d'altres conflictes de manera més o menys periòdica. Són constants les rivalitats, per exemple, entre francesos i alemanys que pugnen per declarar-se el centre d'Europa i aquesta rivalitat es reforça o es difumina

amb la literatura comparada depenent de l'enfocament i la metodologia que es tria. Per a la línia universalista, de fet, aquesta disciplina hauria de servir per tal de facilitar el coneixement entre cultures, cosa que podríem situar als inicis també dels corrents interculturalistes.

La primera definició, però, de literatura comparada com disciplina acadèmica arribaria el 1931 de la mà de Paul Van Tieghem qui diu que "el objeto de la literatura comparada [...] es esencialmente estudiar las obras de las diversas literaturas en sus relaciones entre sí" (citada a Llovet 2005:350). Les propostes d'aquest autor van influir les investigacions comparatistes de bona part del segle XX i incloïen l'estudi de les fonts, fortuna i influències, la figura dels intermediaris, junt amb la distribució en genologia, tematologia, estudi de gèneres i estils i estudi d'idees i sentiments.

Aquest model, però, va entrar en crisi en avançar el segle i difondre's les idees d'altres teòrics de la literatura. Segons Llovet, va ser René Wellek l'encarregat de donar per finalitzada aquesta etapa amb el seu article "La crisi de la literatura comparada" del 1958. Wellek reclamava un enfocament molt més literari i menys erudit i incloïa les contribucions del New Criticism, l'estilística, el formalisme rus, l'estructuralisme txec i d'altres. Una de les aportacions, junt amb Jean-Marie Carré, va ser el de la imagologia, una proposta "encargada del estudio de las ilusiones nacionales y de las ideas fijas que unas naciones tienen de otras, cosa que para Wellek supone, más que extender el alcance de la literatura comparada, diluirlo en psicología nacional, o en la historia de la cultura, a su vez puestas al servicio del mismo patriotismo" (p.363). Seria un poc, com diu Carré, la recíproca interpretació dels pobles, dels viatges i dels miratges, com ens veiem i ens interpretem. Això passa, pensem, pels estereotips i clixés que conformen les nostres visions dels altres, però la imagologia el que pretén es fer palesa la condició *d'imago*, d'il·lusió d'aquests pensaments. També aquest concepte és molt rendible des del punt de vista d'un enfocament intercultural, com és evident.

Així, anys més tard, Wellek definiria la literatura comparada com l'estudi de la literatura independentment de les fronteres lingüístiques, ètniques o polítiques cosa que implicaria l'extensió a diverses metodologies: descripció, caracterització,

interpretació, narració, explicació, avaluació etc. i que implicaria també no restringir-se tan sols a fets històrics. Amb aquest precedent, un altre autor Remak (1989) utilitza el marc teòric que li proporciona Wellek per tal de posar en crisi el mateixos fonaments dels estudis literaris tal com s'entenen tradicionalment. "El nombre de nuestra disciplina és 'literatura comparada', no 'literatura influyente'" (p.90), afirma i afegeix una definició contundent.

La literatura comparada es el estudio de las literaturas más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes [...], la filosofía, la historia, las ciencias sociales [...], las ciencias naturales, la religión, etc. en resumen, es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana. (p.89)

Com afirma Josep Ballester (2007:80) si es vol arribar amb rigor al fons del fet artístic-literari, cal tindre en compte aquesta metodologia. I en parlar de la literatura catalana, encara va més lluny quan diu

[...]com ha apuntat Lola Badia, considerem totalment esterilitzador l'estudi de la literatura catalana limitat rigorosament a allò escrit en català[...]l'estudi de la literatura catalana tancada en ella mateixa tindria el mèrit de constituir una demostració per absurdum del principi enunciat. [...] el comparatisme és una necessitat ineludible entre les literatures i entre les diferents arts. (p.80)

Llovet, de fet, apunta a Bakhtin i el seu dialogisme que reprendrem després en parlar de la intertextualitat, quan fa referència a la qüestió de l'alteritat. Bakhtin considerava que la paraula viu fora de si mateixa, amb la qual cosa fins que el parlant la veu en llavis d'un altre no és capaç d'apropiar-se'n. Així, el procés de formació ideològica de l'ésser humà és un procés d'assimilació selectiva de paraules alienes, un atresorament de fragments de discurs, gràcies a les interaccions comunicatives experimentades, procés que precisa la contractació, el diàleg per tal de concretar-se. Així, el comparatista, segons Llovet "lo que busca [...] no es sus fuentes, sus influencias, sino su otredad sin la cual nunca llegaría a ser" (p.377). La comprensió, doncs, és creativa i ho és gràcies a la seua característica dialògica. A pesar d'aquesta característica, Llovet advoca per no desideologitzar el llenguatge – en nom de la textualitat i de la citabilitat infinita -, ja que considera amb Bakhtin que tot signe és ideològic. L'alteritat, doncs, és fonamental en una concepció oberta de la literatura comparada donat que ningú no pot comprendre's completament sinó és a través de la lectura que la mirada en l'altre li ofereix.

Llovet torna també a la imagologia com a base per als estudis actuals en literatura comparada, però amb un altre objectiu que s'allunya de la visió decimonònica d'aquesta pràctica.

El objetivo actual de la imagología sería revelar el valor ideológico y político que puedan tener ciertos aspectos de una obra literaria en tanto que condensan las ideas que un autor comparte con su medio social y cultural, a mismo tiempo que cuestionan la propia identidad cultural, en una relación dialógica en que identidad y alteridad se presuponen como algo más que un tema. (p. 384)

L'encontre amb l'alteritat i la construcció de l'altre a través de la imatge que se'n fa (o del miratge) seria l'àmbit de la imagologia. Al cap i a la fi la literatura ha sigut un factor fonamental en la construcció de les imatges dels pobles com va demostrar Edward Said el 1978 respecte de l'orientalisme (Said 2003). Pageaux (Pageaux 1994) desenvolupa la idea de la "imatge literària" com un conjunt d'idees sobre l'estranger inscrites en un procés de literaturització i socialització. Per a ell, la imatge és la representació d'una realitat cultural a través de la qual l'individu o el grup tradueixen l'espai social, cultural, ideològic i imaginari en el qual volen situar-se. La idea és llegir la pròpia cultura (la cultura observant) a través de la imatge que es fa de l'estranger, cosa que resulta sovint més senzilla gràcies a aquesta operació. Així, passa a parlar de mirada en lloc d'imatge, però sense abandonar el seu constituent lingüístic. D'aquesta manera, lliga també amb la intertextualitat, ja que aquesta implica una "interrogació imagològica" segons Llovet.

Tornarem també a Pageaux en parlar de LIJ i interculturalitat atés que proposa diverses tasques interessants per a l'anàlisi des d'un punt de vista intercultural. Ara ens centrarem en l'anàlisi de les metodologies que ens proposa la literatura comparada. Seguint Ballester (2007:81) Schmeling proposa cinc tipus de comparació possible:

- Un primer tipus que "es basa en una relació genètica entre dos o més membres de la comparació [...] Busquen el cànon de la lectura de l'autor recipient i el grau de parentesc espiritual de tots aquells factors que posen aquesta binaritat en un context de lleis, en un corrent literari, en una norma estètica, en un desenvolupament biogràfic social" (p.81). Es tractaria de la relació entre dos autors que s'influeixen i s'imiten.

- El segon tipus fa referència a una relació causal entre dues o més obres de distinta nacionalitat centrades en el context històric. Seria la base dels estudis sobre moviments literaris.
- El tercer, es basaria sobretot en contextos extraliteraris comuns als membres de la comparació (històrics, sociològics, polítics, etc.). Obres produïdes amb el mateix tema de fons, o que tracte temes polítics similars.
- El quart pren un punt de vista ahistòric i se centra en l'estudi estructural, lingüístic o psicocrític de les obres.
- El cinquè faria referència a la confrontació de les diferents maneres d'entendre la teoria i la crítica literària, seria més prompte metaliterària. Ballester posa com a exemple la delimitació del mateix concepte de la literatura comparada (p.81-82).

Una altra indicació metodològica ens ve de Claudio Guillén (1985) qui, reprenent algunes de les idees de Van Tieghem, proposa cinc camps de comparació:

- La genealogia, és a dir, l'estudi dels gèneres literaris a través de les constants que els defineixen i també la manera d'evolucionar a través del temps. Aquestes categories són ideals per al comparatista ja que són genuïnament supranacionals.
- La morfologia que permet comparar trets bàsics de la llengua literària i els estils.
- La tematologia o l'estudi dels temes, camp que ha sigut i continua sent molt productiu. La LIJ, de fet, és un dels sectors dels estudis literaris on més treballs podem trobar des d'aquesta perspectiva.
- La internacionalitat o les relacions literàries a nivell supranacional. Com diu Ballester, "l'itinerari de les influències i de les relacions literàries [...] no obeeix a cap ordre de justícia qualitativa" més prompte està mediat per la seua difusió, el coneixement de llengües o la traducció.
- La historiologia que s'estructura amb diverses unitats: períodes, corrents,

escoles, moviments, etc. (p.83).

Ballester fa incidència en un aspecte fonamental en les pràctiques comparatistes com és la traducció. Aquesta significa "comprensió, interpretació i entesa" i "referma la noció de descentralitat" (p.83). Reprenent ell també el concepte de Bakhtin, diu "És una altra porta oberta a la interacció dialògica que ha de caracteritzar la creació" ja que la traducció implica introducció, introducció a la pròpia cultura. És cridaner com les diferents literatures europees han reaccionat al llarg de la seua història a la influència de determinats autors o s'han mantingut completament alienes depenent, de fet, de l'existència o no de la traducció. Un exemple és la difusió tardana de l'obra dels germans Grimm o del mateix Perrault.

La literatura comparada ha guanyat actualitat en les darreres dècades. Com comenten Ballester i Ibarra (Ballester i Ibarra 2008).

En las últimas décadas, la literatura comparada ha recibido diferentes influencias, como las teorías postestructuralistas (deconstrucción, feminismo, marxismo, escuela de la recepción o multiculturalismo), desde las que han partido las nuevas orientaciones de esta disciplina. Así, se ha planteado y reconsiderado el canon literario y los diferentes puntos de vista implicados en la redefinición de conceptos como cultura, identidad, literatura, periodo o historia. (p.13)

Aquests autors també reivindiquen la seua utilització amb finalitat didàctica i enllacen amb els suggeriments d'Antonio Mendoza (Mendoza Fillola 1994) respecte de la inclusió d'un enfocament comparatiu en la didàctica de la llengua i la literatura que considera més que evident en comunitats autònomes com les nostres que participen de dues llengües pròpies. Per a Mendoza no es pot aconseguir una educació íntegrament bilingüe presentant de manera aïllada les manifestacions lingüístiques i culturals ja que, com hem anat veient en els diferents enfocaments que proposa la literatura comparada, formen part d'un tot, d'un conglomerat cultural que no es pot separar de la consolidació de coneixement. A més del fet, gens menyspreable, que aporta actituds positives cap a la cultura compartida.

Més endavant Mendoza (Mendoza Fillola 2008) afegiria:

De una aproximación didáctica en clave comparatista, se esperaría que justifique la viabilidad de planteamientos que ponen en conexión diversas obras, con el fin de señalar algunas de las posibles relaciones culturales, sociales y estéticas, además de poner de manifiesto la recursividad de la creación literaria, hechos que la experiencia del lector en formación debe asumir entre los conceptos de base para su educación estético literaria.

(p.20)

Aquesta aproximació didàctica suposa que “Leer siempre implica saber establecer conexiones” i “[...]el reconocimiento de relaciones –que llevan a los distintos tipos de comparación– habría de servir para asumir que el hecho literario es una manifestación cultural que dialoga con otras manifestaciones y que saber relacionar las obras es formativo para el lector” (p.25).

Coincidim amb aquest enfocament de Mendoza, i també amb Ballester (2007), quan diu;

Nosaltres defensarem la literatura comparada com una pràctica disciplinària que es troba en la frontera, sempre oberta a qualsevol metodologia nova i a qualsevol tipus de discurs artístic[...] Hauria de ser una disciplina que no té un indret fix, fins i tot no hauria de ser una disciplina establerta [...]. Aborda o hauria d'abordar, segons el nostre criteri, tot objecte en una situació dialogal amb un altre objecte. (83)

Per a la crítica literària de la literatura infantil i juvenil, la literatura comparada té una importància cabdal. No tan sols per les bondats intrínseques des de la crítica literària general sinó també perquè permet analitzar determinats fenòmens que es donen més en la LIJ com és la globalització de determinades produccions a nivell internacional (la seua recepció, les seues traduccions, les seues versions) tant de clàssics, com d'obres contemporànies; també permet estudiar el llibre per a infants en tota la seua complexitat quan inclou llenguatges als quals els crítics literaris estan poc avesats, com puga ser la música, els desplegable o la il·lustració; fins i tot, i així entronca amb l'obra de Said, pot estudiar la colonització del món de l'infant des de la literatura.

Metodològicament, com hem vist, ofereix diverses ferramentes per a aconseguir els objectius d'una crítica rigorosa però a més a més, si ens centrem en la lectura intercultural, aleshores la literatura comparada no és tan sols una referència obligada sinó quasi diríem que prescriptiva. Tornarem a aquest enfocament quan parlarem de la interculturalitat i la LIJ.

2.3 La intertextualitat

El concepte d'intertextualitat parteix, com hem comentat, del dialogisme de Bakhtin (1978) tot i que ha sofert una evolució considerable des de les aportacions del crític i filòsof rus. Bakhtin va definir el dialogisme en els termes que comentàvem adés en parlar de la literatura comparada i que fan referència a la condició dialògica del llenguatge. Ens reflectim en els altres i el llenguatge és un exemple d'aquest reflex que dóna lloc a la comprensió. Bakhtin concep l'obra literària com un punt d'encontre entre nombroses veus que s'entrecreuen per tal de formar un llenguatge en conflicte. Així, l'obra literària té una enorme capacitat de convocar la polifonia de veus alternes a la de l'autor. Qualsevol obra és en realitat "*l'orquestració de diferents veus provinents d'altres texts*" (Meseguer i Villanueva 1998) (p. 245). Però hem vist amb Llovet i el comparatisme, que el dialogisme de Bakhtin té un caràcter més prompte ontològic, no es limita a l'obra literària sinó a la pròpia existència. "*Ser significa comunicarse [...] Ser significa ser para otro y a través del otro ser para sí mismo*" (Bakhtin 1978:328). Així Kristeva, més que manllevar aquest terme el que realment va fer és usar-lo com a base per a la seua concepció de la intertextualitat.

Per a Kristeva (1967) "*tot text es construeix com a mosaic de citacions, tot text és absorció i transformació d'un altre text. En el lloc de la noció d'intersubjectivitat s'instal·la la d'intertextualitat i el llenguatge poètic es llig, almenys, com a doble*" (p.440). A pesar de la generalització que aquesta nova conceptualització semblava suposar, Kristeva continuava interessada en la base dialògica del terme de manera que anys després, en comprovar que el terme intertextualitat havia perdut part del seu valor i havia derivat en una "*crítica de las Fuentes*" (Kristeva 1974), va preferir proposar el de "*transposició que té l'avantatge de precisar que el pas d'un sistema significant a un altre exigeix una nova articulació d'allò tètic – de la posicionalitat enunciativa i denotativa*". En tot cas, amb la participació de Kristeva o sense, el terme intertextualitat va continuar i continua utilitzant-se de manera ben productiva.

Va ser Genette qui va traure-li un partit considerable en parlar de les relacions de transtextualitat, és a dir, tot allò que posa en relació, manifesta o

encoberta, un text amb un altre. Aquest concepte, com fa notar Devís (Devís Arbona 1996) va sofrir també una evolució des de les primeres reflexions a la *Introduction a l'architexte* (Genette 1979) en les quals discutia sobre els gèneres aristotèlics i arribava a la conclusió que aquests conceptes no podien cobrir la realitat plural de la història de la literatura. En aquesta obra també manifestava que el text tan sols li interessava per la seua transcendència textual, per allò que el posa en relació, manifesta o encoberta amb uns altres textos. Així, definirà la transtextualitat tot incloent-hi la intertextualitat, la metatextualitat, la hipertextualitat, l'architextualitat i la paratextualitat. El darrer terme canviaria de contingut quan a *Palimpsestes* (1982) el redefineix com a "qualsevol altre signe accessori autògraf o al·lògraf que envolten el text i en alguns casos el comenten de manera oficial o oficiosa" (p.9). També l'architextualitat canviarà. En una primera proposta (1979) correspon al que després serà la hipertextualitat, i posteriorment l'architextualitat farà referència a l'adscripció a un gènere de manera explícita o no (Genette 1982): poesies, assaigs...

Per metatextualitat, Genette entendre la relació que uneix un text a un altre del qual parla sense que l'haja de citar de manera explícita ni nomenar-lo. Seria allò que s'engloba en la crítica literària o els comentaris. La hipertextualitat uneix un text B (anomenat hipertext) amb un text anterior A (anomenat hipotext) mitjançant una relació que no és de comentari, ni descriptiva ni intel·lectual (en aquest cas parlaríem de metatextualitat). Aquesta relació es dona bé per transformació (el text B no fa cap referència al text A, però no podria existir sense ell) ; bé per imitació, s'articula un enunciat B respecte d'un enunciat A en el qual s'utilitza una forma similar però amb diferents resultats. Seria el cas de les obres que imiten o parodien unes altres.

Finalment, els dos conceptes que més ens interessin per a l'anàlisi de la LIJ seran la paratextualitat i la intertextualitat.

Com hem dit el concepte de paratextualitat evolucionà a *Palimpsestes* però va ser a *Seuils* (Genette 1987) que va prendre cos tot el sistema d'anàlisi. Com diu Devís (1996) :

Tots aquests elements han passat pràcticament desapercibuts en la història de la literatura, ja veurem les excepcions més reeixides i, en tant que elements claus de significació, sobretot alguns d'ells, han estat erròniament considerats o, fins i tot,

desconsiderats (p.39).

Per a Genette (Genette 1987), els paratextos són “zones de transició” o “llindars” entre el text i l'extratext “no és ni a l'interior ni a l'exterior: és un i l'altre, està sobre l'umbral, i és sobre aquest lloc exacte que convé d'estudiar-lo” (p.3). Però com afirma Devís (Devís Arbona 1996)“ a nivell genèric els paratextos compleixen una funció de primer ordre des del punt de vista de la pragmàtica textual” (p.47) ja que són part d'una estratègia, d'una acció sobre el públic a qui va adreçat. Els paratextos a la LIJ són la porta d'entrada al llibre per a un públic que se sent cridat per la presentació d'aquest material, presentació en la qual les editorials posen una especial cura: els colors, la grandària, el material, el tipus de lletra, etc. formen part de la pròpia definició del llibre infantil. Els paratextos en aquesta literatura, a més a més, avancen informació, potser més que als llibres per a adults ja que no tan sols informen sobre el contingut sinó també sobre les edats exactes a qui van adreçades les obres, el tema o el tipus (ecologia o aventures, per posar dos exemples) i fins i tot donen pistes sobre quina és la lectura apropiada del llibre (els lemes que figuren a la portada tipus “Fes un colp de peu als teus prejudicis”). També els epitextos, “qualsevol element paratextual que no es trobe materialment adjuntat al text, que no es presente en el mateix volum, però que, d'alguna manera, constitueix una mena d'aura situada en un espai físic i social virtualment il·limitat” (Devís 1996:67), resulten fonamentals en una valoració del llibre per a infants. Hem de pensar que, junt amb el llibre, se solen publicar de forma paral·lela propostes didàctiques que acompanyen, i d'alguna manera condicionen, tant la lectura com també la crítica. Dissortadament, no és tan comú (per no dir gens comú) adjuntar també amb aquestes obres les possibles recensions o presentacions públiques que podrien multiplicar les possibles lectures. La literatura infantil i juvenil continua adreçant-se de manera unívoca al seu lector.

Qualsevol crítica de LIJ que vulga fer una lectura global del llibre ja siga com a producte, ja siga com a obra literària ha de contemplar aquestes zones de llindar i incorporar-les a l'anàlisi.

Respecte de la intertextualitat, Genette la limita tan sols a la citació directa, a la inclusió d'un text en un altre text, però la visió que d'aquest terme més ha

transcendit es troba en la línia del que ha suggerit Riffaterre (1979) amb el concepte d'intertext "la percepció pel lector de les relacions entre una obra i d'altres que l'han precedit o seguit", que Genette anomenaria hipertextualitat. Atés el desenvolupament que aquest darrer terme ha tingut a partir de la irrupció d'internet fa un parell de dècades, preferim reservar-lo per als enllaços que duen d'una pàgina a una altra i el tipus de lectura que determina.

Per a Riffaterre, a diferència de Genette, la intertextualitat està en la mateixa naturalesa de la literatura i prefereix al·ludir a aquesta caracterització més prompte semàntica que a la taxonomia que proposava l'altre crític francès. D'altra banda, Roland Barthes (Barthes 1968) afirmarà que "tot text és un intertext; d'altres textos hi són presents i a nivells variables, sota formes més o menys reconeixibles: els textos de la cultura anterior i aquells de la cultura que l'envolta; tot text és un teixit nou de citacions passades". A través d'aquestes propostes, Antonio Mendoza (Mendoza Fillola 2001) formularà la seua teoria de l'intertext lector al qual li atorga una rendibilitat espectacular per a la didàctica de la llengua i la literatura en general i l'educació literària en particular. Per a Mendoza l'intertext lector és

[...] el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. [...] Estos saberes, estrategias y recursos se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y permiten el reconocimiento y la valoración de usos lingüísticos, literarios y discursivos en relación con otros usos, con otros textos que tienen similares rasgos literarios (p.97).

Aquest intertext és un component bàsic de la competència literària ja que ajuda a identificar els textos literaris però també aquells aspectes que el componen. D'alguna manera ajuda a reordenar els coneixements de la competència literària, a interpretar els buits que, seguint a Iser, Jauss, Eco i d'altres, presenten els textos per tal que el lector els actualitze. És un espai de mediació que permet reaccionar davant dels buits, però també la resta d'indicis: els propis de la comprensió lectora, els paratextos, els indicadors textuais, les intertextualitats, etc.". De hecho, intertextualidad e intertexto se vinculan a través de la relación de la primera en un texto determinado. Si la intertextualidad se manifiesta en la "[...] interconexión de textos y significaciones [...] es obvio que el lector habrá de reconocer el mayor

número posible de estas relaciones" (p.102).

Mendoza determina quatre àmbits d'intervenció de l'intertext lector que li permeten actualitzar els continguts que percep a través de la lectura. El primer és un àmbit fenomenològic i de la recepció que activa l'input amb el qual es reconeix el text com a literari i es relacionen els referents culturals, discursiu, lingüístics, formals, funcionals i literaris que presenta. Les estratègies de descodificació i de comprensió/interpretació seran necessàries en diferents moments del procés de lectura. El segon àmbit és lingüístico-pragmàtic i comunicatiu. Una vegada s'ha activat la competència lingüístico-comunicativa, aleshores entra en joc la competència pragmàtica i comunicativa que permetrà reconstruir la situació enunciativa present al text i identificar les qüestions de convencionalisme cultural que poden donar valor especial a les unitats lingüístiques.

El tercer àmbit és el semiòtic i metaliterari. L'intertext lector també activa els referents que tenen a veure amb els coneixements metaliteraris, metatextuals, semiòtics, les microestructures retòriques, els usos expressius o els coneixements que li permeten identificar les intertextualitats. Finalment, l'àmbit intertextual faria referència a aquest fenomen en concret i serviria per a detectar i identificar les seqüències que remeten a uns altres textos i també aprendre a apreciar el recurs i valorar-lo.

Com veurem a l'apartat de l'educació literària, l'abandó del concepte d'ensenyar literatura comporta desenvolupar estratègies de desenvolupament de la competència literària en la qual l'intertext lector proporciona una mediació entre la competència literària i les estratègies de lectura. Capacitar l'alumnat per a la lectura de textos literaris, doncs, comprendrà també el treball sobre aquest concepte que potser caldrà explicitar de manera més extensa.

Una de les investigacions més interessants sobre aquest concepte és el de Nikolajeva (1996) qui, en la seua cerca dels trets metafictius de la LIJ contemporània apuntava a la intertextualitat com un dels trets més rendibles i el situava en l'òrbita del dialogisme de Bakhtin, és a dir, més que fer servir una metodologia comparatista, el que proposa la crítica sueca és buscar de quina manera els textos *dialoguen* entre

ells. La intertextualitat no veu la literatura com un sistema estàtic de textos complets, sinó com un moviment en el qual la creació d'un text és el moment crucial. De la mateixa manera, la noció de dialògic també emfatitza la intenció dels escriptors i el seu rol actiu en l'acte d'escriure.

De tota manera, podem contemplar d'altres autors com Stephens (1999) o el mateix Nodelman (Nodelman i Reimer 2003) que dediquen bona part de les seues obres a la intertextualitat. Tampoc és estrany trobar a les publicacions espanyoles treballs sobre aquest aspecte; per exemple a Colomer (2010) també se li dedica un capítol sencer. D'alguna manera, la intertextualitat és una part component de tota mena de textos.

2.4 La crítica literària feminista

A pesar de les obres que van anar gotejant al llarg del segle XX, la major part de crítics i crítiques feministes situen l'origen d'aquestes teories a finals dels anys 60 amb l'aparició d'un llibre que va resultar emblemàtic com va ser *Sexual politics* (Millet 1970) de Kate Millet. Aquesta obra s'inscrivía en una trajectòria del moviment d'alliberament de la dona que, des de la consecució del sufragi universal als anys 60, s'havia desenvolupat de manera notable. Toril Moi (Moi 1995) relaciona aquest desenvolupament amb la decepció que suposà per a moltes dones la lluita pels drets civils, que no contemplava a penes les reivindicacions de les dones (p.35-36). Ans al contrari, els participants mostraven actituds ben bé sexistes. Per a Moi la crítica literària no era un factor important en aquestes primeres fases dels moviments de la dona, però comporta una lluita orientada a un canvi polític i social en la qual l'aplicació de determinades orientacions és important. Així doncs, sorgeix una qüestió que continua present en l'actualitat:

Para muchas críticas feministas, el problema fundamental ha sido, pues, tratar de combinar el compromiso político con lo que tradicionalmente se ha considerado "buena" crítica. Como son los establecidos por varones burgueses de raza blanca, resulta poco probable que una crítica auténticamente feminista los satisfaga, puesto que precisamente trata de derrocarlos o cuando menos de desafiarlos. Esta futura crítica literaria feminista

contaba entonces con dos soluciones: o tratar de reformar aquellos criterios desde el interior de la institución académica, elaborando un discurso crítico moderado que consiguiera mantener su feminismo sin contradecir excesivamente a la clase académica, o escribir fuera de los criterios académicos, considerándolos reaccionarios y de poca importancia para su trabajo (p.37).

Al parer de Moi, la tendència més generalitzada ha sigut la primera ja que la major part de les professionals d'aquesta tendència treballen en un marc acadèmic.

Amb aquest marc general, tradicionalment s'ha distingit entre dues escoles d'estudis literaris feministes, l'escola angloamericana i la francesa, encara que com diu Ballester (1999) "Aquestes qualificacions no denoten estrictament demarcacions nacionals, no fan referència al lloc on naix una determinada crítica, sinó a la tradició intel·lectual a la qual s'adscriu" (p.71).

La primera, com esmentàvem adés, s'enceta de manera important amb el llibre de Millet que, oposant-se a la New Criticism, postulava que era necessari analitzar els contextos socials i culturals per tal de poder comprendre en profunditat l'obra literària així, en paraules de Moi

La aportación principal de Millett como crítica literaria es su implacable defensa del derecho del lector a adoptar su propia perspectiva, rechazando de este modo la jerarquía admitida de texto y lector (jerarquía que somete el lector al texto [...] su estudio destruye la imagen común del lector/crítico como receptor pasivo/femenino de un discurso autoritario, y por tanto encaja perfectamente con los intereses políticos del feminismo (p.38-39).

A més d'aquesta aportació de Millet, alguns tòpics que va encunyar, tot i la seua contestació des de la mateixa crítica feminista, continuen bastant vigents. És el cas de la seua definició de política sexual, segons la qual el sexe dominant tracta de mantindre i exercir el seu poder sobre el sexe dèbil, o la crítica a la teoria psicoanalítica freudiana que també ha sigut revisada en nombroses ocasions.

Tot i les crítiques, aquest llibre continua sent un clàssic de la literatura feminista de la mateixa manera que *Thinking about Women* (Ellman 1968) de Mary Ellman qui defenia que el món occidental està impregnat d'un fenomen que anomenava "pensament per analogia sexual" i que donava compte de la nostra tendència a comprendre tots els fenòmens des del punt de vista de les nostres diferències sexuals i classificar la nostra experiència mitjançant analogies sexuals. Ellman també proposa els onze estereotips de la feminitat que han servit per fer

nombrosos anàlisis d'obres de crítics i escriptors: indecisió, passivitat, inestabilitat, confinament, pietat, materialitat, espiritualitat, irracionalitat, complicació i les dues figures bàsiques com són la Bruixa i l'Harpia.

Moi anomena d'altres models de crítica literària que han sigut ben bé rendibles. Un és el de "imatges de la dona" que conté com a orientació bàsica nodrir el nostre enriquiment personal a través d'una vinculació de la literatura a la vida, sobretot a l'experiència pròpia del lector. Així, aquestes crítiques analitzen la imatge de la dona en diferents obres literàries des d'una perspectiva crítica cosa que, com diu Moi, "equivale a estudiar las *falsas* imágenes de la mujer en la novel·la" (p.56). El perill d'aquest enfocament pot radicar a trobar *fantasmes* on no hi ha, sobretot a l'obra literària que és una reconstrucció parcial de la realitat, amb la qual les absències no sempre són justificables fàcilment. Per seguir amb l'exemple de Moi, que una dona no es canvie la compresa en una novel·la pot significar que l'autor o autora no vol mostrar aquesta part de la realitat de la dona o potser senzillament perquè és innecessari per al desenvolupament de la trama i el personatge. En tot cas, coincidim que resulta important ressaltar la natura política de qualsevol discurs crític.

Un altre model que comenta Moi és el de la perspectiva centrada en la dona, com és el cas de les anàlisis que se centren en les obres escrites per dones. Una exponent destacada d'aquest enfocament és Elaine Showalter (Showalter 1979) qui no defenia l'estudi d'aquestes obres perquè hagueren de compartir un estil "pròpiament femení", sinó perquè compartien una història especial que incloïa qüestions com la relació amb el mercat literari, l'efecte dels canvis socials i polítics en la posició de les dones, les implicacions dels estereotips d'escriptora o les restriccions de la seua independència artística. Ellen Moer, hi afegia (Moer 1976) un parell de raons per a defensar aquesta perspectiva. D'una banda el fet que ja es margina l'escriptora sense saber-ho, de manera que no té sentit evitar l'estudi independent al·legant discriminació, d'una altra que permet una major comprensió de l'autèntica natura de la història de les dones. Aquesta història de la literatura de les dones va donar molt de si i va mostrar, per exemple, que el silenciament de les autores d'èpoques passades, ha provocat que cada generació d'escriptores es trobara sense referents, sense

història. D'altra banda, va donar carta d'entrada en la història de la literatura a moltes dones que havien caigut en l'oblit o que havien sigut ignorades.

De tota manera, per a Moi "las críticas feministas angloamericanas se han mostrado por lo general indiferentes o incluso hostiles a la teoría literaria, que han considerado una actividad de "hombres" desesperadamente abstracta". Entre elles destaca de nou Elaine Showalter (1979), qui va aportar una distinció important per al desenvolupament posterior d'aquesta disciplina, com és la diferència entre "crítica feminista", que estudia la dona com a lectora i la "ginocrítica" que tracta de les dones com a escriptores. Aquesta autora reivindica més prompte la segona ja que li permet aprendre allò que les dones han sentit i experimentat, encara que negligeix l'estudi del text com a procés significatiu tot prioritzant les facetes històriques, antropològiques, etc. Showalter, tanmateix, és de les primeres a demanar un cànon distint per a la literatura de la dona, més que no abolir els altres. Una altra de les crítiques més influents, Myra Jehlen (Jehlen 1981), va discrepar d'aquesta idea tot proposant una teoria més prompte comparativista que permetera contrastar amb la literatura feta per homes per tal de poder veure "la totalitat del nostre univers conceptual" (p.576). El títol del seu conegut article "Archimedes and the paradox of feminist criticism" feia referència a la necessitat de les dones de trobar un punt de suport per tal de comptar amb una base. Jehlen, a més a més, defén la separació de la política i l'estètica que permeta avaluar una obra d'art que es considera vàlida des d'una perspectiva estètica amb la qual s'està políticament en desacord. Això la va dur a afirmar que la crítica ideològica era simplista, idea bastant contestada des del mateix feminisme.

De forma paral·lela amb el naixement i desenvolupament de la crítica teòrica a l'àmbit angloamericà, a França també es desenvolupava un corrent crític que, com hem dit adés, se sol anomenar crítica feminista francesa. Aquest moviment compta amb Simone de Beauvoir com a font d'inspiració primerenca tot i que, més que adreçar-se a la crítica literària, feia una anàlisi més prompte filosòfica de la situació i història de la dona amb la tesi principal segons la qual la dona, històricament, ha quedat relegada a un objecte de l'home, és "l'altre" de l'home sense dret a una

subjectivitat pròpia. Així les dones volen passar de la immanència a la transcendència, terreny dels homes, cosa que provoca la resistència d'aquests a acceptar el canvi i, conseqüentment, l'hostilitat. Beauvoir es va inscriure de ple en la filosofia marxista que no ha tingut, al parer de Moi, una gran vitalitat a Europa, encara que els primers grups feministes francesos es van formar en l'ambient polititzat del maig del 68. Això, i el deute francès a la tradició retòrica i filosòfica francesa, sembla haver allunyat aquest corrent de les pensadores americanes. La tradició francesa, a més, amb l'excepció de Luce Irigaray, va apropiarse de la psicoanàlisi com a metodologia d'investigació i no va criticar amb contundència el cànon literari de la gran literatura, bàsicament, masculí, que propugnava l'acadèmia.

Una de les figures que destaquen d'aquesta versió és Hélène Cixous qui va bastir una obra molt personal i amb un punt àcrata que li permetia afirmar coses com que no era feminista o que no havia d'elaborar una teoria. Amb una prosa metafòrica i gens amant de les teoritzacions, Cixous (Cixous 1995) s'oposava als estudis feministes històrics que acabava duent les dones a la mateixa xarxa opressora de la ideologia masclista. Per a ella, les dones, més que demanar poder dins del sistema masclista (raó d'existir del feminisme segons la seua visió) havien de protagonitzar un moviment polític, el moviment de la dona.

Teòricament, va proposar la idea del pensament binari masclista, destapant en aquest binarisme la posició sempre submissa de la dona (com veiem amb Ellman) : activitat/passivitat, sol/lluna, cultura/natura, dia/nit, raó/sentiment, etc. seguint aquesta cadena d'oposicions hi introdueix la idea de *mort* que, seguint aquesta lògica, pertany al lloc de la dona. Així, Cixous denuncia el fet que s'iguale la feminitat a la passivitat i la du a afirmar que "la mujer, o es pasiva o no existe"(Cixous 1995:15). Per tal de fugir d'aquesta dictadura dels oposats, Cixous acudeix a Derrida per tal de reclamar "la lliure combinació de significants", la "differance" que no la "difference", és a dir l'ajornament, la idea que el significat es construeix mitjançant el procés d'al·ludir a tots els significants absents (procés potencialment inacabable). Així es destrueix el significat transcendental ja que aquest és impossible, emmarcat en un procés d'ajornament constant, cosa que per a la crítica feminista, sempre subsumida

en aquestes oposicions binàries, resulta molt productiu.

Però el concepte que més ha transcendit de Cixous ha sigut, possiblement, el d'escriptura femenina molt relacionat amb aquest concepte de l'ajornament. Per a l'autora francesa, la seua arma és el cos femení. Demana que les dones escriguen sobre dones i duguen les dones a escriure a través de l'afirmació de cos femení. Amb l'ús d'aquest cos com a mitjà del discurs, Cixous diferencia l'escriptura femenina de l'escriptura masculina que ha sigut produïda sota l'autoritat patriarcal. Caldrà lluitar doncs contra la lògica fal·locèntrica per tal de buscar un tipus d'escriptura més oberta que no està directament relacionada amb el sexe de l'autor, sinó amb el seu estil. La seua defensa de la bisexualitat s'emmarca de fet, en la necessitat de trencar les fronteres de sexe i d'un "proceso incesante de intercambio de un sujeto a otro". Al cap i a la fi, la dona és bisexual en tant que no renuncia a identificar-se amb l'altre sexe.

Diré: hoy la escritura es de las mujeres. No es una provocación, significa que: la mujer acepta lo del otro. No ha eliminado, en su convertirse-en-mujer, la bisexualidad latente en el niño y en la niña. Femenidad y bisexualidad van juntas, en una combinatoria que varía según los individuos, distribuyendo de manera distinta sus intensidades, y según los momentos de su historia privilegiando tal o cual componente. (P.46)

Aquest punt de vista radicalment utòpic va suposar un canvi de base en la visió del feminisme que reivindicava, de fet, el poder imaginatiu de la dona.

Passarem per alt l'influent obra de Luce Irigaray ja que la seua crítica a la feminitat de Freud va ser molt rebatuda dins i fora de la crítica feminista. Encara que aquest debat estiga més o menys tancat, no es pot negar el valor, la valentia i l'oportunitat d'aquesta visió trencadora de les teories de Freud. Ens centrarem, però, en l'altra crítica francesa que més transcendència ha tingut com és Julia Kristeva de la qual parlàvem en tractar la interculturalitat. De fet, Kristeva, tot i que sovint s'inclou en aquest corrent feminista francès, en realitat va ultrapassar les fronteres del moviment per instal·lar-se en el més alt de la consideració de l'acadèmia.

Kristeva va ser un dels elements més importants de la construcció de la semiòtica amb la qual tractava d'esborrar els límits entre la lingüística, la retòrica i la poètica.

Kristeva desconfia de la identitat i això la du a postular la inexistència de la

condició de “dona” ja que, entre altres coses, el fet de considerar la dona com a tal suposa ja una existència negativa, sotmesa, així prefereix parlar de la dona com allò que no es pot representar, que no es parla, que està fora dels noms de les ideologies. La diferència comença en entrar en l'ordre simbòlic. L'escriptora d'origen búlgar, rebutja l'escriptura femenina amb la convicció que no existeix res que permeta afirmar que existisca un mode d'escriure femení. Si bé no elabora una teoria sobre la feminitat, com diu Moi (p.171), sí que ho fa sobre la marginalitat, la subversió o la dissidència i reclama l'anàlisi de la seua relació amb el poder establert per tal de no ser-ne absorbit.

És especialment important la revisió que el feminisme fa del cànon que es presentava de manera tradicional com una representació *universal* de la *gran literatura*, construïda a través d'aportacions individuals. Com comenta Robinson (1998), tots els elements del procés editor estan connectats i parteixen d'una postura heterosexual, blanca, de classe alta o mitjana alta als EUA i Gran Bretanya. També el feminisme va patir d'aquest biaix de classe i raça, per la qual cosa va sorgir allò que Warhol-Down i Price Herdnl (2009) anomenen “tercera onada feminista”, més atenta a allò que suposava l'alteritat. Així, Showalter al 1980 (Showalter 2009) reformularà la seua divisió primera i afegirà quatre estils de projectes: a) la poètica andrògina, dedicada a esborrar les diferències de gènere; b) la crítica feminista de la cultura masculina; 3) una estètica femenina⁵ (de dona) que celebra la cultura de les dones; 4) la ginocrítica, o l'estudi de la tradició/tradicions de l'escriptura de dones; 5) la ginèsica, o crítica postestructuralista, feminista, que focalitza en “allò femení” com a categoria dins de la cultura i 6) la teoria del gènere definida com l'estudi comparatiu de la diferència sexual. (Warhol-Down i Price Herdnl 2009:7).

Finalment, tan sols citar allò que s'ha anomenat feminisme radical per la seua posada en crisi de bona part dels valors tradicionals. El feminisme radical ha reclamat des de l'androgínia o eliminació de les diferències de gènere, fins el lesbianisme *prescriptiu* per a la crítica feminista (Gruss 2009:7-9). El feminisme radical “pren el gènere per si mateix, el gènere tot sol, per ser la més radical divisió de l'experiència

⁵ Ressaltem ací la dificultat de traduir “female” que en anglés s'oposa a “feminine” mentre que totes dues paraules equivalen al català “femení”.

humana, i una relativament incanviable” (Kosofsky Sedwick 1985 citat a Gruss 2009:7). Al marge de la validesa o l'oportunitat d'aquestes teories, allò cert és que fan trontollar bona part dels valors tradicionals de la nostra societat i ens fan reflexionar sobre els rols de gènere i la solidesa de la nostra sexualitat.

Si seguim el fil d'aquest discurs, és molt fàcil trobar les raons per les quals ens sembla tan interessant i important les aportacions i reflexions de la crítica literària feminista per a la crítica de la literatura infantil. En primer lloc, en paraules de Lissa Paul (1987) “Hi ha una bona raó perquè la literatura infantil s'apropie de la teoria feminista. Totes dues, la literatura de dones i la literatura infantil, estan devaluades i vistes com a marginals o perifèriques per les comunitats literàries i educatives” (p. 186). Totes dues han patit l'encalçament i l'ostracisme a les institucions literàries, i continuen tenint una imatge perifèrica en la nostra societat. Però a més a més, la metodologia de moltes de les autores que hem citat és transposable de manera senzilla a la crítica literària per a LIJ. Si prenem per exemple la idea de les imatges de la dona, veiem que un estudi de les imatges dels infants en la literatura també seria molt rendible tant per a la crítica literària com per a la sociologia o la pedagogia. El debat sobre l'existència o no d'un estil femení, s'enllaça clarament amb el debat i la continua recerca sobre l'existència d'un estil propi de la literatura infantil. També la reivindicació d'autors per a infants oblidats i la dificultat de crear una tradició literària del llibre per a infants i joves connecta amb claredat amb els problemes que presenten les crítiques centrades en les dones. D'altres aspectes més teòrics, com la noció d'imposició de l'ordre simbòlic en l'imaginari (idea lacaniana reformulada pel feminisme), es pot estendre com diu Thacker (2000) “per incloure el procés a través del qual som construïts en un continu procés que comença en la infantesa com a éssers subjectius” (p.6). Sense ànim de ser exhaustius, podem citar per acabar la idea de silenciament, de negació, de minorització de l'infant per part d'una societat de base *adultista*.

És per això que resulta especialment cridaner que la crítica feminista, com d'altres escoles de crítica literària, haja ignorat la literatura infantil. Thacker (2000) addueix diverses raons per les quals s'hauria de donar aquesta relació. D'una banda,

perquè les teories feministes han sigut un gran suport per a bastir un pensament sobre “literatura d’infants”. D’altra banda,

La proximitat de la literatura infantil a l’esfera domèstica, educativa, maternal i, consegüentment, femenina pot ser com un factor contributiu a la marginalització del subjecte en discursos acadèmics. Tanmateix, és aquesta noció de silenciar l’“Altre” bé siguin dones, infants o aquells que són racialment diferents, allò que enriqueix el que és possible dir sobre els texts per a infants i el que porta al procés de canvi que està tenint lloc a hores d’ara (p.3)

I també és possible veure *l’ombra* del feminisme en la necessitat de mirar la LIJ com a part d’un contínuum, ja que aquesta perspectiva “privilegia les relacions amb el poder en el discurs i busca alternatives a les narratives dominants, controladores ‘masculines’” (p.4)

Evidentment, la crítica literària feminista no tan sols serveix com a marc teòric, sinó també com a metodologia per a l’estudi de les obres de LIJ. En aquest sentit destaquen especialment, tant per la seua rellevància social com pel seu abast simbòlic, els estudis sobre la literatura tradicional, en concret els contes de fades que van ser objecte d’una revisió en profunditat a partir dels anys 60. Alguns exemples són Waelti-Walters (Waelti-Walters 1987), Lieberman (Lieberman 1986) o el mateix Zipes (Zipes 2001; Zipes 1986). D’altra banda, els estudis des del punt de vista feminista són ben bé rendibles i són multitud els treballs que analitzen obres, col·leccions, autors o altres des d’aquesta perspectiva. Per citar només alguns en el nostre àmbit, el conegut treball de Colomer (1994) o també (Colomer i Olid 2009), els articles d’Aguilar (Aguilar Ródenas 2006, 2008), el recent llibre de Díaz-Plaja (Díaz-Plaja 2011) o nosaltres mateixos (Mínguez 2012a).

En un altre aspecte, com diu McGillis (1996), “la crítica feminista literària ha obert el, prèviament minso, cànon de llibres per a infants” (p.156) amb la inclusió d’autores poc conegudes, amagades o considerades, amb prejudici, “menors”. Però a més a més, la perspectiva feminista ens atorga una mirada inquisitiva sobre la ideologia en la literatura que s’allarga, com d’altres perspectives postestructuralistes, a d’altres terrenys de l’estudi literari. Tot plegat, la crítica literària feminista ha obert moltes possibilitats d’estudi i anàlisi, tant per a la LIJ com per a la literatura en general.

2.5 La crítica marxista

L'última de les escoles que tractarem, ni que siga succintament, s'emmarca en allò que s'ha anomenat les escoles postestructuralistes, com el feminisme: la crítica marxista. No ens referim, evidentment, a la visió ideologitzada del comunisme soviètic que va provocar pogues o censures com la de Michael Bahktin, sinó la reelaboració que en féu un dels seus exponents principals a occident com és Terry Eagleton als anys 70.

Eagleton (Eagleton 2006) parteix d'un pressupòsit difícil de discutir: "la crítica no és una disciplina innocent i mai no ho ha sigut[...] Té la seua relativament pròpia i autònoma vida, les seues pròpies lleis i estructures: forma un sistema complex articulat a través del sistema literari més que no merament reflexiu sobre ell" (p.17). És a dir, no tan sols en la literatura, sinó també en la crítica literària existeix un component ideològic que condiciona les metodologies, les interpretacions i, òbviament, les conclusions a què s'arriba amb el treball crític.

Per a l'estudiós anglés, la crítica ha intentat eludir el problema de la ideologia com si allunyant-se de l'objecte d'estudi aconseguira posar-se al seu damunt. Però la pròpia separació de la realitat és per a la crítica, un tipus de finta, com un preludi per reunir-s'hi de manera més completa. Per a ell és com una mena de paròdia del coneixement, així és com la crítica s'esborra davant del text i naturalitza de manera vicària el seu propi 'artifici' a través del poder de provocar la seua naturalitat. En una espiral de mutus reforçaments, el text literari naturalitza l'experiència, la pràctica crítica naturalitza el text i les teories d'aquesta pràctica legitimen la 'naturalitat' de la crítica. Així afirma:

Si la tasca de la crítica és polir el problemàtic corredor entre el text i el lector, elaborar el text de manera que siga consumit de manera més senzilla, ¿com es pot evitar interposar la seua pròpia massa desmanegada entre el producte i el consumidor, tot eclipsant el seu objecte en l'acte de, obedientment, encobrir-lo? (p.11).

Eagleton prefereix atorgar a la crítica una funció més social, fornir els termes en els quals el text pot conèixer-se a si mateix, més que els termes en els quals el text que no es coneix, i no pot conèixer-se, poden ser revelats (p.19). La conclusió és que

la crítica no és més que el reflex del seu moment ideològic i està lligada a l'estètica. De fet, la seua eficàcia ideològica és una eficàcia estètica i en això subjau el seu poder: és gràfica, immediata i econòmica, i treballa amb profunditats instintives i emocionals, entrelaçant-se amb les qüestions de l'experiència espontània i els arrels de la llengua i els gestos. És per això que resulta tan ideològicament innocent, tan natural.

Eagleton, doncs, proposa sis categories per a una crítica materialista:

1. El mode general de producció. Aquest es caracteritza per la unitat de certes forces i relacions socials de la producció material. Ell parla, sobretot, del mode dominant.
2. El mode literari de producció.

Es tracta de la unitat de certes forces i relacions socials de producció literària en una particular formació social. En tota societat literata hi haurà un nombre de diferents modes de producció literària, un dels quals, normalment, serà dominant. Aquest mode s'articularà en relacions d'homologia, conflicte i contradicció. Cada mode literari de producció està constituït per estructures de producció, distribució i consum. Les forces de la producció literària consisteixen en l'aplicació de la força de treball organitzada en certes relacions de producció, en certs materials de producció mitjançant certs instruments de producció. Tot això s'unifica a través de les relacions socials específiques de producció literària. Allò important és que

[...] el caràcter d'un mode literari de producció és un significant constituent del producte literari mateix. No estem tan sols preocupats ací per les qüestions sociològiques externes del text; ens preocupa més prompte com el text arriba a ser el que és per les determinacions específiques dels seus modes de producció (p. 48).

Resulta evident com aquest punt de vista es relaciona molt amb la LIJ i els seus modes de producció.

3. La ideologia general.

La ideologia, a més de donar lloc en determinades etapes històriques a una sèrie de modes literaris de producció, un mode general de producció també genera una formació ideològica dominant.

Aquesta està constituïda per un set de discursos de valors, representacions i creences que, realitzats en certs aparats materials i relacionat amb les estructures de la producció material, reflecteix les relacions d'experiència dels subjectes individuals a les seues condicions socials per tal de garantir les percepcions errònies d'allò real amb les quals contribueix a la reproducció de relacions socials dominants. (p.54)

O dit d'una altra manera, la ideologia general impregna els aparats de producció de manera que fa veure que reflecteix la vida real dels subjectes individuals de manera natural. És allò que s'ha vingut a anomenar també la ideologia inconscient. De fet la ideologia general d'un text literari es percep no tan sols en com empra el llenguatge sinó també en com l'empra. Així la literatura és tant agent com efecte de les baralles entre poderosos i subjugats, és un mecanisme crucial per a l'establiment de l'hegemonia de la classe imperialista.

4. La ideologia autorial.

Per ideologia autorial, Eagleton, entén l'efecte de la modalitat d'inserció biogràfica de l'autor en una ideologia general, una modalitat d'inserció sobredeterminada per una sèrie de factors: classe social, sexe, nacionalitat, religió, regió geogràfica... No es pot tractar mai de manera aïllada de la ideologia general, sinó en l'articulació amb ella, ja que es poden donar relacions d'homologia, disjunció parcial i contradiccions severes.

És important no confondre la ideologia autorial amb la ideologia del text. Aquesta no és una expressió de la ideologia autorial sinó més prompte la manera com es viu la ideologia general treballada i representada des d'una posició sobredeterminada. No té molt de sentit centrar el text en el subjecte individual que el produeix, però tampoc és pot eliminar de l'anàlisi introduint-lo en l'estètica i les ideologies generals.

5. La ideologia estètica.

En aquest cas parlem de regions estètiques específiques, articulades en relacions de dominància i subordinació, determinades en última instància pel mode general de producció. Conté diversos subsectors del qual el literari n'és un, encara que especialment complex ja que es divideix en diferents nivells: teories de la literatura, pràctiques crítiques, tradicions literàries, gèneres, convencions, etc.

Per a Eagleton el Mode General de Producció genera una Ideologia General que contribueix a reproduir-la; també genera un Mode Literari de Producció dominant el qual reproduceix i és reproduït pel Mode General de Producció, però que també reproduceix i és reproduït per la Ideologia General. Així, la ideologia del Mode Literari de Producció estaria inclosa en la Ideologia estètica.

6. El text.

El text literari és el producte d'una conjuntura sobredeterminada específica d'elements o formacions, que s'han exposat amunt. No és un producte tan sols passiu. El text és constituït per la seua conjuntura i també determina activament els seus propis determinants: una activitat que és més òbvia en la seua relació amb la ideologia.

Amb la formulació d'aquestes categories, Eagleton pretén mostrar el text com a productor d'ideologia. També, amb la distinció dels diferents elements que conformen la producció del text literari, revela o, millor dit, denuncia la visió romàntica de la creació literària com a producte del geni de l'autor. En la LIJ és fonamental tindre en compte el mode de producció per acabar entenent bona part dels productes que no s'adiuen a un mode de producció, diguem-ne, tradicional. És el cas de la paraliteratura, per exemple, on l'autor desapareix sovint i és l'editorial qui es fa càrrec de la proposta com als llibres de Geronimo Stilton o també en les produccions de baix cost que abunden a les grans superfícies. Però també, com hem vist adés, la complexa relació entre editorial, escola, autor i infant és fruit d'un conjunt de factors que sovint resulten difícils de destriar. Fins a quin punt és l'autor qui inclou determinades concessions didactistes si sap que un sector de l'escola les agrairà, amb la qual cosa l'editorial facilitarà la publicació de l'obra?

D'altra banda, aquest enfocament resulta molt rendible per tal de traure a la llum la ideologia que subjau als textos i que, molt sovint, abracen una ideologia general habitualment conservadora, fins i tot, en casos en què els autors i les autores se'n volen distanciar.

3 Conceptes clau en la crítica literària i la LIJ

A l'hora de delimitar quin és el marc de la Literatura infantil i juvenil sorgeix la necessitat d'esmentar quins seran els patrons teòrics que ens ajudaran a moure'ns en aquesta selva de problemes que comentàvem en l'apartat anterior. En realitat, tota teoria literària, bé siga per definició bé siga per contrast de la investigació, podria aplicar-se al camp de la LIJ sense dificultat i això ens ho mostra la productivitat dels i les investigadores que han aplicat des de les teories feministes, fins el deconstruccionisme, passant per la psicoanàlisi o el paradigma genetià. Ens cenyirem, però, als conceptes i teories que més útils han resultat per a la definició i la delimitació de la LIJ. Així doncs, veurem els conceptes que des de la sociologia de la cultura (o de la literatura) ens proposa Bourdieu. En estreta relació, les aportacions d'Even Zohar també resulten molt importants i les veurem totes dues juntes ja que ambdues ajuden a col·locar la LIJ en un lloc determinat al si de la cultura i al si també de la institució literària. D'altra banda, en definir-se la LIJ de manera predominant pel seu destinatari, abordarem també les teories que tenen a veure amb la recepció, com puguen ser l'estètica de la recepció o les aportacions d'Eco respecte del lector model. Finalment, ens acostarem a algunes propostes d'anàlisi literària que pensem que poden donar de si aplicades a la nostra disciplina.

3.1 Conceptes útils respecte del concepte de cultura i literatura

3.1.1 El camp literari de Pierre Bourdieu

Molts autors (Borda Crespo 2002, Colomer 1998, Nodelman 2008, Zipes 2001) coincideixen que el concepte proposat pel sociòleg francès Pierre Bourdieu de camp literari (Bourdieu 1991, Bourdieu 2006), va ajudar a introduir els estudis de LIJ en el debat literari general. En realitat, allò que aportava Bourdieu respecte d'altres crítics anteriors, era la superació de la concepció de la literatura centrada de manera exclusiva en el text, concepció que des del formalisme, sobretot el rus, era més o menys imperant en la crítica prèvia als anys 70. Evidentment, Bourdieu també s'oposava a l'enfocament positivista focalitzat sobre la vida de l'autor/a per reduccionista, i a l'enfocament marxista per determinista. Bourdieu col·loca la literatura al bell mig de diversos camps de força amb els quals l'obra s'ha de relacionar i que la condicionen. Així, extrau la literatura d'una concepció autorreferent per tal de situar-la en la societat, però amb una visió àmplia i no "reduïdes a algunes propietats esquemàtiques, seleccionades per les necessitats de la causa" (Bourdieu 1991: 15).

Aquest enfocament resulta d'una gran utilitat per als estudis de la LIJ, encaçada pel formalisme que mai li haguera donat carta d'entrada a la institució per les seues mancances des d'aquest punt de vista. Però intentem definir amb més precisió la proposta d'aquest sociòleg.

Per a Bourdieu el camp literari (o qualsevol altre camp com pugua ser l'artístic, el científic o el filosòfic)

és un camp de forces que actua sobre tots aquells que hi entren, i de manera diferencial segons la posició que hi ocupen, al mateix temps un camp de lluites de competició que tendeixen a conservar o a transformar aquest camp de forces. (p.4)

Amb aquest concepte aspirava a incloure també en l'anàlisi de la producció artística els agents que contribuïen a produir les obres culturals: editors i autors, però també galeristes en el cas de les belles arts, i d'altres. Així, existeix un camp de poder al si del qual el camp literari ocupa una posició dominada, en el qual els diferents agents i institucions miren d'aconseguir el capital necessari per aconseguir un lloc

dominant. Entén el capital, no tan sols com aquell acumulable en diners o possessions sinó que també d'altres capitals no necessàriament materials: el capital simbòlic, aquell que fa referència a l'honor, honradesa, solvència, etc.; el capital cultural interioritzat, aconseguit en la família o en una institució prestigiosa; el capital cultural objectivat, en aquest cas en objectes com obres d'art o similars; el capital cultural institucionalitzat, com poden ser els títols i diplomes; o el capital social, que s'aconsegueix a través de la xarxa de relacions que estableix l'agent pel camp. De fet, Bourdieu mostra interès per l'art en general i per la literatura en particular perquè la devoció que se li deu no té una contrapart econòmica en la major part dels casos sinó més prompte en alguns d'aquests capitals que els artistes valoren amb la dissimulació que no tenen un valor econòmic. Tot i així, distingirà entre un art autònom “art per l'art”, “l'interés en el desinterés”, que actua al marge dels poders econòmics i institucionals amb unes regles particulars molt interessades a marcar la pertanyença o no pertanyença al grup, i un art heterònom, molt proper a les fonts del poder i, més obertes a la negociació de significats i continguts. En literatura trobaríem en els dos extrems les avantguardes més radicals d'una banda i, d'altra, els autors i les autores de best-sellers insubstancials, sovint en perfecta consonància amb les doctrines que emanen del poder. De tota manera, aquests dos principis de jerarquització es troben sempre en conflicte. Des del nostre punt de vista, hui dia l'ús generalitzat de les TIC porten a un grau inimaginable l'autonomia del camp literari ja que no resulta imprescindible per al contacte amb el públic la mediació amb la qual cosa l'heteronomia de què parla Bourdieu pot reduir-se al mínim; no desaparèixer perquè, com veurem tot seguit, les forces que actuen no són tan sols econòmiques o de poder.

En tot cas, Bourdieu tria la literatura com a territori on desenvolupar la seua teoria, precisament perquè és on millor apareix aquest desinterés per la qüestió econòmica: és “un autèntic desafiament a totes les formes d'economisme” (p. 5). No és que els escriptors no tinguen interès en els diners, sinó que no és la principal força que els mou a escriure ja que molt poca gent és capaç de viure d'aquesta activitat. Bourdieu també fa referència a aquesta circumstància que provoca que la major part d'escriptors que no aconsegueixen una professionalització (és una de les institucions

que menys professionalització contempla) solen treballar en tasques relacionades amb l'escriptura, al "cor del mitjà, allà on circula la informació que forma part de la competència específica de l'escriptor i de l'artista" (p.14) : assessors, periodistes i altres, cosa que sovint els ajuda a adquirir llocs de poder específic: editors, directors de revistes, d'obres col·lectives, cosa que incrementa el seu capital específic.

Amb tot, l'autonomia del camp es pot mesurar gràcies a un altre concepte com és el de refracció, refracció (que no reflex, per poder "caçar els esperits del model" (p. 7) de les influències exteriors. També es pot mesurar amb les sancions negatives (descrèdit o incomunicació) que s'infligeixen a les pràctiques heterònomes com pugen ser la submissió directa a directives polítiques o a demandes estètiques o ètiques. Aquest aspecte no és encara dominant en la LIJ, sobretot a causa de la constantment denunciada falta de crítica específica. En ser els agents educatius aquells que podrien col·locar en posicions de poder les obres, per exemple amb l'adequació dels continguts que se sol demanar des de l'escola i altres, no hi ha denúncia dels llibres que compleixen amb aquest requisit. Un ús del didactisme rara vegada és denunciat per iguals o per aquests agents. La denúncia es contempla, de fet, a les veus de la crítica com pugen ser les recensions a revistes com *CLIJ* o *Faristol*.

Com veiem, el concepte de camp serveix per posar sobre la taula les diverses lluites entre les forces diferents que actuen, en el nostre cas, en la definició de literatura. Precisament, Bourdieu col·loca la definició del terme com la forma que pren la lluita pel monopoli del mode de producció cultural legítim. Ací, cadascú mira d'imposar els límits del camp, és a dir, allò que entra dins de literatura (en el nostre cas) i el que no.

La definició més estricta i la més restringida de l'escriptor (etc.) que nosaltres acceptem hui dia com ben bé òbvia [...] és el producte d'una llarga sèrie d'exclusions o d'excomunion, vertaders assassinats simbòlics adreçats a rebutjar l'existència en tant que escriptors vertaders a tota mena de productors que podrien viure com a escriptors en nom d'una definició més àmplia i més laxa de la professió. [...] Un dels objectius centrals de les lluites literàries és el monopoli de la legitimitat literària, és a dir, entre altres coses, el monopoli de poder dir amb autoritat qui està autoritzat a dir-se escriptor; o si es prefereix, el monopoli del poder de consagració dels productors o dels productes. (p.12)

Per a Bourdieu, doncs, la qüestió de la definició de l'ofici d'escriptor i, per extensió, de la literatura depén d'aquestes lluites, és més, anomena "un decret

arbitrari de la ignorància” (p.13), les definicions operatives que responen a una definició històrica i que defugen fer referència a aquestes lluites pel poder. Així, trobem que segons aquesta teoria, els grans capgiraments provenen de la irrupció de nous nous que, pel sol efecte del seu nombre i de la seua qualitat social, importen innovacions en matèria de productes o de tècniques de producció i tendeixen, o pretenen imposar-se, en un camp de producció. Aquest és sens dubte el cas de la Literatura Infantil i Juvenil que amb la seua irrupció fora de la marginació històrica, toca a les portes de la literatura en general demanant la seua quota de participació en la construcció del camp. A més a més, les innovacions que aporta la LIJ en el terreny estètic la fan sospitosa d'atemptar de vegades contra la institució literària: els àlbums, els desplegable, el creuament de gèneres i fronteres d'edat provoquen la perplexitat en molts crítics literaris que sovint, com vèiem al capítol anterior, reaccionen negant-li el dret a formar-ne part.

La permeabilitat o impermeabilitat del camp té també molt a veure, segons aquest sociòleg, amb la institucionalització del camp. El camp literari, en realitat, es caracteritza pel seu baix grau d'institucionalització si el comparem, per exemple, amb l'acadèmic, on hi ha determinades condicions sine qua non per formar-ne part: uns títols determinats, unes proves o un nombre de publicacions. És aquesta flexibilitat la que atrau i acull un nombre ben diferent d'agents. I és aquesta flexibilitat la que provoca les lluites de què parlàvem en major mesura que en altres camps. Al cap i a la fi, amb només “existir” ja es produeixen efectes al camp; només per discutir amb aquells que hi volen entrar, ja se li està donant als aspirants dret a l'existència. Només per criticar la LIJ ja es reconeix que aquesta és un fenomen que mereix atenció.

Bourdieu distingeix en els camps dos jocs de forces principals: les posicions i les preses de posició. Les posicions són relacions objectives entre els agents o institucions que s'interdefineixen per la distribució del seu capital específic. Així, una posició pot ser el concepte de novel·la o en altre ordre de coses, una revista o un cenacle literari, en tant que emblema d'un grup de productors. Les posicions es defineixen per les propietats dels seus ocupants ja que, com dèiem adés, hi ha una escassa institucionalització del camp literari (Bourdieu rebutja parlar d'institució en

lloc de camp literari precisament perquè aquest darrer està ben poc institucionalitzat). I a aquestes posicions hi corresponen preses de posició homòlogues, sobretot obres literàries o artístiques, però també actes i discursos polítics, manifestos o polèmiques. D'aquesta manera, a una posició com pugua ser la novel·la infantil es corresponen preses de posició com puguen ser la publicació d'una novel·la infantil, la ressenya o difusió de novel·les infantils o l'estudi d'aquestes. El que és important és que

cada presa de posició [...] es defineix [...] amb relació a l'univers de preses de posició (corresponent a les diferents posicions) i amb relació a la *problemàtica* com a *espai dels possibles* que s'hi troben indicats o suggerits; rep el seu valor distintiu de la relació negativa que l'uneix a les preses de posició coexistents a les quals s'hi refereix objectivament i que la determinen i la delimiten. (p.18)

És a dir, les preses de posició es defineixen més en relació al seu propi univers que en relació amb d'altres paradigmes. D'ací podem també extraure el que Hunt (1991) suggeria amb la crítica *childist*, ço és, que la literatura infantil i juvenil defineix les seues preses de posició, el seu paradigma en relació amb si mateixa. Tractar d'analitzar un llibre infantil amb les eines de l'anàlisi d'una novel·la medieval resulta si més no ridícul. Tot i que també ho és analitzar una novel·la contemporània amb les mateixes eines. Conclou aquest apartat amb la següent afirmació:

[...]la ciència de l'obra d'art té, doncs, per objecte la *relació entre dues estructures*, l'estructura de l'espai de les relacions objectives entre les posicions dins de l'espai de producció (i entre els productors que les ocupen) i l'estructura de l'espai de les relacions objectives entre les preses de posició dins de l'espai de les obres. (p.20)

Encara voldríem comentar dos dels conceptes que encunya Bourdieu i que ens ajuden a definir el camp literari. Un és el concepte d'*habitus*, al qual també Zipes (2001:64) dedica unes pàgines, i un altre el d'*illusio*. La *illusio* és una mena d'inversió en el joc que el dota de significat, la convicció que mereix entrar en aquest camp i que el capital que s'aconsegueix és desitjable, més encara en un camp com el literari compost bàsicament d'elements simbòlics i amb una també simbòlica recompensa econòmica. Així és important ser conscient que:

El productor de valor de l'obra d'art no és l'artista sinó el camp de producció en tant que univers de creença que produeix el valor de l'obra d'art com a fetitxe tot produint la creença en el poder creador de l'artista. [...] la ciència de les obres té per objecte no solament la producció material de l'obra sinó també la producció del valor de l'obra o, el que ve a ser el mateix, de la creença en el valor de l'obra. (p.21)

És per això que cal tindre en compte a l'hora d'estudiar les obres, no tan sols els productors directes, sinó també tots aquells agents i institucions que participen a la producció de la creença en el valor de l'art en general i del valor distintiu de les obres en particular. Aquesta circumstància, que en les belles arts es manifesta en la presència del mercat d'obres amb les subhastes i la cotització (amb un alt component subjectiu) d'obres i autors, es dóna de manera similar a la literatura on són els agents (crítics, acadèmics, altres escriptors) els que atorguen el valor a les obres i els autors. En la LIJ caldrà tindre en compte, especialment, els agents educatius com comentàvem al capítol anterior. Aquesta reducció (o ampliació, segons es mire) té sentit perquè el públic és un públic en formació i l'entorn que els envolta és sobretot un entorn de caràcter educatiu.

Finalment, cal parlar de l'*habitus*, una mena de subjectivitat socialitzada. Aquest terme entronca amb el seu origen etimològic de “costum”, ja que té a veure amb la manera com interioritzem determinats costums de tipus cultural. Amb l'*habitus* es generen pràctiques que tenen com a límit les condicions socials on s'hi recolzen i es graven en la nostra persona tot formant les estructures de la nostra subjectivitat. D'alguna manera, amb el concepte d'*habitus*, el que vol Bourdieu és fer convergir la societat i l'individu. D'una banda és el resultat d'allò que hom ha assimilat i d'una altra la voluntat de voler modificar-ho. En l'àmbit del camp, l'*habitus* fa referència a la integració de les regles implícites del camp que ens permet jugar més o menys de manera natural al joc que comporta. És a dir, si la illúsió és la fe en el camp literari, l'*habitus* serien les disposicions que el fan possible, les normes que permeten jugar tot i que no impliquen necessàriament un condicionament. L'individu, amb el coneixement i la interiorització de l'*habitus*, pot moure's amb certa llibertat pel camp. Ell el defineix com a (Bourdieu 1991):

La necessitat interioritzada i convertida en una disposició que genera pràctiques significatives i percepcions que donen significat; és una disposició general, transposable, que comporta una aplicació universal – més enllà dels límits del que ha sigut directament aprés – de la necessitat inherent en les condicions d'aprenentatge (p.22).

Al cap i a la fi, hem d'aprendre a posicionar-nos i interioritzar grups de gustos, codis i valors si volem assumir un rol particular o una funció en una institució social, classe o grup. Ens ajustem a pràctiques i formes de vida pròpies de grans grups (o

menuts) i formem habitus que ens identifiquen de la mateixa manera que nosaltres mirem d'identificar-nos. Així, l'habitus estarà format pels nostres actes, les nostres tries i gustos en la nostra relació quotidiana amb els altres.

Com dèiem, Zipes (2001) aprofita aquest concepte per situar els crítics i acadèmics de LIJ en una posició de poder per tal de crear una mena de matèria distinta en les pràctiques sistemàtiques en les quals usem el nostre coneixement acumulat sobre la literatura per a infants com a capital cultural. Així, lliga aquesta pràctica, aquest habitus dels especialistes, tot mostrant la dialèctica amb les condicions que transformen la distribució de capital, l'equilibri de les posicions en una relació de poder. La crítica de LIJ pren cos, en tant que els que se n'ocupen creen capital cultural: saber de LIJ et col·loca en una posició de poder dins del camp de la LIJ. No ens detindrem ara en aquest aspecte ja que hi tornarem en parlar de la crítica literària i la LIJ. Voldríem citar, en canvi, allò que ha d'incloure segons aquest autor el camp de la literatura per a infants i joves; segons Zipes, doncs:

El camp de la literatura per a infants ha d'incloure les interrelacions entre infants, professorat, bibliotecaris, pares, editors, llibreters, venedors, corporacions de negocis, els *mass media* i les seues diverses pràctiques de producció i consum de llibres entesos per al jove com a productes (p.71-72).

Nodelman (2008:118) hi afegeix d'altres camps amb els quals es relaciona el camp de la LIJ, com per exemple la literatura per a adults, les produccions cinematogràfiques i televisives per a infants i joves, com encaixa en el total de la producció literària, cultural, econòmica o els camps del poder. També reflexiona entorn de quina estructura hauria de tindre aquest camp i com s'hi organitza i difon el poder (influències, directrius o relacions entre agents). Tot i atribuir aquestes reflexions al camp de la sociologia, Nodelman emfatitza el fet que la contribució de Bourdieu (la seua "contextualització radical") revela com la dispersió i l'organització del poder en el camp governa la natura dels textos que es produeixen i lligem (p.119). Ser part d'aquest camp és ocupar una posició de poder (major o menor), de fet, els mateixos textos, la seua pròpia natura (presentació, temes, llenguatge, edició, o d'altres.), inclouen ja una presa de posició, de la mateixa manera que contenen (o pressuposen) els habitus que s'hi relacionen. Nodelman il·lustra aquesta darrera afirmació amb l'anàlisi del contingut d'un llibre que s'escriu, edita o il·lustra seguint

una sèrie de preses de posició en el camp de la LIJ, en part ja definides per aquest camp, en part també definides pel mateix llibre. En *Allà on viuen els monstres* de Maurice Sendak (Sendak 2000) l'autor va decidir incloure una sèrie de monstres, cosa gens comuna a l'època (1963) i que va suscitar un debat al voltant de la conveniència de mostrar aquest tipus de violència. Com diu Nodelman, si bé l'habitus de l'època no contemplava aquesta possibilitat, Sendak sabia que era possible, que podia arribar a entrar en el camp. És d'aquesta manera que es produeixen els canvis en el sistema literari.

En resum, amb aquesta teoria, Bourdieu pretenia superar una sèrie d'oposicions "todas igualmente ruinosas" (1990:14) que resumeix en aquestes quatre:

- Les interpretacions internes vs les interpretacions externes de les obres.
- Les interpretacions d'obres particulars vs els partidaris de la intertextualitat.
- L'oposició entre individu i societat.
- L'oposició entre el discurs normatiu i el discurs positivista.

Al marge de si ho aconsegueix plenament o no, el cas és que, com dèiem al començament, desplaça el centre de l'atenció de l'obra al camp. Com il·lustra de forma correcta Johnson (citada a Nodelman 2008)

L'explicació completa de l'obra artística no es troba ni al text mateix ni en camp mena d'estructura social determinat. Més prompte es troba en la història i l'estructura del camp mateix, amb els seus múltiples components, i en la relació entre el camp i el camp de poder. (p.124)

També posa al descobert el funcionament, per un costat endogàmic i per altre ple de conflictes de la institució (amb permís) literària, i dóna entrada a l'estudi d'obres no considerades canòniques que, però, ajuden a la constitució d'aquest cànon directament o indirectament.

Totes tres conclusions tenen conseqüències directes per a l'estudi de la LIJ. D'una banda, la superació del formalisme implica que les obres no s'han de considerar

literatura tan sols perquè complisquen determinades condicions de qualitat. Com comenta Colomer (1998:46) amb la consideració de la LIJ com a camp literari específic, es va abandonar la recerca d'aquesta qualitat diguem-ne immanent i es va passar a tractar de definir els trets literaris específics d'aquesta literatura. D'altra, la visió de la institució literària com un camp de forces en conflicte permanent suposa que la LIJ entra en aquest joc de forces i reclama el seu espai. I finalment, el fet que propose l'estudi de la literatura d'una manera més global, implica no deixar de banda aquesta franja de producció per als més joves que suposa la seua entrada al món de la literatura.

3.1.2 La teoria dels polisistemes d'Even Zohar

L'altra aportació important per a l'estudi de la LIJ és, sens dubte, la teoria dels polisistemes encunyada per Itamar Even-Zohar a l'any 1979⁶ (Even-Zohar 2005). A pesar de tindre una relació molt òbvia amb les idees de Bourdieu (1990), aquest darrer marca diferències quan diu:

Por no considerar nada más que el sistema de las obras, es decir, la "red de las relaciones que se establecen entre los textos" [...] y las relaciones [...] que mantienen con los otros "sistemas" que funcionan en el "sistema-de-sistemas" de la sociedad [...], esos teóricos de la semiología cultural o de la culturología se condenan a hallar en el sistema literario mismo el principio de su dinámica: cuando hacen del proceso de "automatización" y de "desautomatización" la ley fundamental del cambio poético y, de manera más general, de todo cambio cultural[...] olvidan que la dialéctica de la ortodoxia [...] y la herejía no se desarrolla en el cielo puro de las ideas, ni en la confrontación entre los textos "canonizados" y los textos "no canonizados" [...] olvidan que la existencia, la forma y la orientación del cambio dependen no solo del "estado del sistema" [...] sino también de la correlación de fuerzas entre los agentes sociales que, teniendo intereses del todo vitales en las diferentes posibilidades propuestas como cosas en juego, se dedican, mediante toda clase de estrategias, a hacer triunfar unas u otras. (p.7)

No queda clar del tot si Bourdieu inclou a Even-Zohar en aquesta nòmina de formalistes o no. Des del nostre punt de vista, el crític israelià s'allunya prou d'aquesta visió en incloure en una xarxa social la producció de significat cultural. Allò que més li interessa és acceptar el caràcter dinàmic del fet cultural i, per això, fa referència a les diferenciacions tradicionals entre sincronia i diacronia. Segons ell, tant la sincronia com la diacronia són històriques, i no es pot acceptar que s'identifique exclusivament la darrera amb la història. D'altra banda, la sistematicitat i l'estructuració no tenen perquè identificar-se amb l'homogeneïtat. De fet, és molt rar trobar un sistema únic que funcione autònomament, sinó que trobarem polisistemes. Un polisistema és doncs

Un sistema múltiple, un sistema de diversos sistemes els quals es creuen els uns amb els altres i se sobreposen en part, usant diferents opcions al mateix temps, i encara funcionant com a un tot estructurat, els membres del qual són interdependents (p.40).

La proposta, doncs, dels polisistemes és fer explícita la concepció d'un sistema dinàmic i heterogeni en oposició a l'enfocament sincrònic. Així, mira d'emfatitzar la multiplicitat d'interseccions i amb ella la major complexitat que suposa l'estructuració. De manera molt important, des del punt de vista de la literatura, fa

⁶ Utilitzarem ací la versió revisada que va publicar a l'any 2005.

incidència en el fet que per a que un sistema funcione no és necessari postular-ne la uniformitat. Això suposa que l'anàlisi exhaustiva estarà, òbviament, més limitada. Com diu Even-Zohar cal donar més espai al "desordre" i a la noció de "sistèmic" més que no a la de sistemàtic; perquè allò important és poder entendre la natura i la funció de qualsevol secció aïllable de la cultura sempre en correlació amb d'altres seccions.

Aquesta postura permet incloure en els estudis culturals els elements culturals que no gaudeixen de prestigi per la mateixa raó que els incloïa Bourdieu, perquè són necessaris per entendre el funcionament general del sistema.

L'estudi històric de fenòmens com a polisistemes no pot confinar-se als segments prestigiosos, fins i tot si algú podria considerar-los com a *raison d'être*, en primer lloc, de l'estudi rellevant (com als "estudis literaris"). Aquest tipus d'elitisme esbiaixat no pot ser compatible amb l'estudi cultural de la mateixa manera com la història general ja no pot ser la vida de reis i generals. (p.41)

Amb aquest raonament, des del nostre punt de vista ben bé contundent, Even-Zohar no tan sols legitima l'estudi dels elements culturals que han quedat tradicionalment en la perifèria del sistema sinó que, en realitat, reclama la necessitat inevitable d'aquest estudi per poder configurar una visió més realista dels fenòmens relacionats amb la cultura. Si posem per exemple la història de la literatura en general, no podria entendre's sense moltes obres de LIJ que han ajudat a crear referents que es traduiran, adaptaran i reescriuran amb d'altres patrons literaris (els de la literatura per a adults). Trobem nombrosos exemples en la literatura de tradició oral, però també en clàssics com *Peter Pan* o *Alicia al país de les meravelles*. En la literatura actual el fenomen crossover o literatura de pont que comentarem més endavant, dóna compte del que Zohar Shavit (Shavit 1986) anomenava "ambivalència dels textos" (p.63).

Even-Zohar continua amb la seua reivindicació del polisistema argumentant que l'heterogeneïtat és reconciliable amb la funcionalitat si assumim que més que relacionar-se de manera individual entre ells, els ítems mantenen més d'un set de relacions sistèmiques, que constitueixen sistemes parcialment alternatius d'opcions simultànies. La literatura infantil és literatura, és un producte adreçat a la infantesa, és un instrument formador des del punt de vista lingüístic, és un instrument formador des del punt de vista ciutadà o social o literari. La novel·la negra és literatura, és un

reflex del sectors més desfavorits de la població, és un instrument polític, és un entreteniment. Totes aquestes característiques pertanyen als dos gèneres però rara vegada de manera exclusiva. Un llibre per a infants sol contindre elements formadors des del punt de vista lingüístic, social i literari. De vegades, el contingut social és reemplaçat per una fabulació literària però continua tenint un efecte en la formació literària del lector. Even-Zohar parla d'un moviment centrífug vs centrípet ja que les posicions marginals s'espanten cap a una posició central i a l'inrevés. Però "hom no ha de pensar en termes d'un centre i una perifèria, ja que s'hipotitzen moltes posicions d'aquesta manera" (p.42). Es tracta de centre-perifèria, però també perifèria-perifèria, perifèria d'un sistema al centre d'un altre, centre d'un sistema a perifèria d'un altre, etc.

La tendència històrica ha sigut identificar el sistema amb les opcions centrals mentre que les perifèries s'han concebut com a extra-sistèmiques. Aquesta actitud segons l'autor ha tingut nombrosos problemes. En primer lloc, la manca de consciència respecte de les tensions entre estrats dins d'un sistema, amb la qual cosa el valor d'una varietat d'ítems no es podia detectar. En segon lloc, el procés de canvi no es pot tindre en compte perquè els canvis s'explicaven contínuament en termes d'invençions o imaginacions de ments individuals o com a resultat misteriosos d'influències de fonts externes o de respostes a "l'esperit de l'època". Fins i tot aquells interessats en els processos i no en la constitució "actual" d'un producte cultural no poden evitar tindre en compte l'estat del polisistema amb el qual tracten aquests productes.

Per a Even-Zohar aquesta configuració de perifèria i centre del polisistema comporta una tendència que els components d'un repertori cultural s'agrupen entorn a determinats estatus socials. Les diferents institucions (i ací trobem una diferència amb Bourdieu que evita el terme institució) tracten sempre de promoure els seus repertoris preferits tot titlant els altres productes com a inferiors i directament denegant-los qualsevol tipus d'estatus (no podem evitar la referència a la no-existència de la LIJ). Aquesta tendència, en tot cas, dóna lloc que hi haja una divisió entre allò que s'anomena obres canonitzades (Even-Zohar cita Sklovski com al primer

a encunyar aquesta oposició quan va conceptualitzar les distincions socioculturals de la producció de textos en termes d'estratificació) i obres no canonitzades. Les primeres són acceptades com a legítimes pels grups dominants en la institució literària (i se situen al centre del polisistema) i les segones són rebutjades com a il·legítimes. Així:

Des d'aquest punt de vista, la canonicitat no és, doncs, un tret inherent de cada activitat de cada nivell, sinó el resultat de les relacions de poder en un sistema. (p.44)

Tornarem a aquestes reflexions quan parlarem del cànon literari encara que voldríem consignar ací una altra reflexió d'aquest autor quan diu:

La tendència a veure la cultura oficial com a l'única acceptable en una societat donada ha comportat una compulsió cultural massiva que afecta nacions senceres a través d'una maquinària educativa centralitzada que feia impossible, fins i tot per a estudiants de cultura, operar a l'interior d'aquesta cultura per al seu manteniment eficient. (p.44)

Per a Even-Zohar la necessitat d'existència d'aquestes tensions al si d'un polisistema és tan important que arriba a afirmar que quan no hi ha existència efectiva de "sub-cultures" o quan aquesta pressió no es permet, hi ha poques possibilitats que existisca una cultura estàndard amb vitalitat. Sense l'estimulació que suposa, la canonització acaba esdevenint petrificació.

La teoria dels polisistemes, però, mira d'anar més enllà d'aquestes relacions intra-sistèmiques per parlar també de relacions que s'estableixen amb d'altres polisistemes adjacents; bé amb d'altres més grans que pertanyen a la mateixa comunitat, bé amb d'altres pertanyents a d'altres comunitats, siguen del mateix ordre o no. Resulta interessant la primera possibilitat en tant que intrínseca a qualsevol sistema, ja que sempre existirà un sistema cultural major en el qual s'hi inscriurà (els gèneres a la literatura, la literatura a les humanitats, les humanitats a l'art...). També trobem interessant el fet que establisca com una prioritat entre els objectius de la teoria dels polisistemes tractar de les condicions segons les quals una determinada cultura pot rebre interferències d'una altra cultura per la transferència de repertoris d'un polisistema cultural a un altre. Seria el cas de les colonitzacions culturals, però també seria el cas dels sistemes perifèrics que ataquen un sistema central afeblit i que acaben adquirint-hi posicions de prestigi com poden ser les avantguardes de començament del S.XX. Resulta inevitable, a més a més, perquè els repertoris es

regeixen seguint la llei de la proliferació que implica que aquests creixen amb continuïtat i ofereixen, òbviament, opcions alternatives. Si bé això no significa que la inestabilitat siga desitjable o normal, tampoc significa que la inestabilitat s'identifique amb el canvi i l'estabilitat amb la petrificació. Una cosa és que els repertoris canvien i un altra de molt diferent que canvien els sistemes. Que *Peter Pan* entre a l'Olimp de les obres canòniques no suposa que la LIJ entre en aquest paradís que només mereixen les obres institucionalitzades, tot i que ajuda a permeabilitzar el sistema.

Aquesta és a gran trets la teoria dels polisistemes que ha resultat d'una gran productivitat en el camp dels estudis culturals i socials. La revista *Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne de Littérature Comparée* de març de 1997, de fet, li dedicava un número íntegre, i ací Even-Zohar (Even-Zohar 1997) aprofita per desenvolupar un aspecte més d'aquesta teoria comparant-ne els components amb els components de la teoria de la comunicació de Jakobson. L'esquema resultant ve a ser aquest:

		Institució		
		Repertori		
Productor				Consumidor
		Mercat		
		Producte		

Aquest marc, segons diu aquest autor, a priori no requereix jerarquies respecte de la importància entre els factors, basta amb reconèixer que és la interdependència entre aquests factors que els permet funcionar en primer lloc. Així, un consumidor consumeix un producte produït per un productor, però per tal que el dit producte siga generat i després consumit apropiadament, cal que existisca un repertori. La seua facilitat d'ús ve limitada, determinada o control·lada per algunes institucions d'una banda i un mercat on aquesta mercaderia es pot transmetre d'una altra. Cap d'aquests factors pot ser descrit aïlladament. (p.19-20)

Aquest esquema és molt profitós també per analitzar el context de la LIJ (bé directament, bé indirectament) i trobem esquemes semblants a Lluch (Lluch 1998) o Ewers (Ewers 2009). Resulta inevitable hui dia referir-se a la literatura sense fer esment a les condicions de producció a pesar que hi haja determinades postures, sobretot de tipus canònic, que tracten de justificar les seues tries basant-se exclusivament en la qualitat dels productes culturals que propugnen. Pensem que després de les aportacions de Bourdieu i Even-Zohar aquest acostament resulta extemporani i poc fonamentat, sobretot si el comparem amb les teories d'ambdós autors.

Al camp de la LIJ, possiblement siga el treball de Zohar Shavit (Shavit 1986) el que més ha desenvolupat la teoria dels polisistemes adaptant-la a les peculiaritats d'aquesta literatura. En un capítol dedicat a la imatge pròpia de la LIJ conclou que el seu estatus dins de la cultura com un tot i del polisistema literari és inferior d'una manera similar a la literatura no canònica per adults, sobretot en alguns dels patrons de comportament com la tendència als models secundaris, a l'autoperpetuació, i fins i tot a l'estratificació no tan sols per gènere sinó també per temes i lectors (la divisió entre literatura per a homes i per a dones, per exemple, o respecte del gènere d'aventures, detectius, per posar alguns exemples). Shavit amplia aquesta condició fins i tot a la mateixa imatge de l'escriptor de literatura per a infants que "rarament es considera a si mateix com a part de l'establishment literari" (p.37).

En tot cas, coincideix amb Bourdieu quan diu que

D'alguna manera, les actituds externes cap a la literatura per a infants contribueixen per igual a la seua pobra auto-imatge i al mateix temps la creen. La literatura per a infants, així, es privada de tots els símbols d'estatus. (37)

Però continuant amb l'aplicació a la LIJ de la teoria dels polisistemes, parla de l'estatus difús d'aquests textos ja que es tracta amb un grup de textos que solen pertànyer al sistema dels infants encara que la seua lectura per part d'adults és una condició sine qua non per al seu èxit. És per això que reivindica el concepte dinàmic del sistema literari. Es remunta a Tynjanov, al mateix Jakobson (a Even-Zohar, és clar) però també a Lotman i la seua noció d'ambivalència. El darrer, a pesar de reconèixer la utilitat del terme, no pot deixar de constatar la seua excessiva amplitud. Per a Lotman

(citat a Shavit 1986) hi ha tres tipus diferents de textos:

- Els que han sobreviscut diversos períodes literaris tot funcionant de manera diferent en cadascun d'aquests.
- Els textos que han canviat el seu estatus al polisistema literari i que han sigut moguts de la perifèria al centre i a l'inrevés.
- I els textos que poden ser desenvolupats simultàniament de dues maneres diferents pel mateix lector en el mateix temps per tal de ser desenvolupats de forma completa.

Així, insisteix, Lotman es refereix a un ampli ventall de texts amb la qual cosa pràcticament qualsevol text contindria aquesta ambivalència. Personalment, tampoc ho veiem un problema ja que, en realitat, tot text literari conté una ambivalència en tant que depèn de les lectures per tal d'actualitzar-se i aquestes lectures són, inevitablement, diverses per diversos lectors. De tota manera, Shavit prefereix proposar una reducció per parlar d'ambivalència només per aplicar-la als "textos que sincrònicament (també dinàmicament, no estàticament) mantenen un estatus ambivalent al polisistema literari". Amb aquesta reducció, elimina la perspectiva històrica que, particularment, ens sembla molt rendible i il·lustrativa del funcionament de la institució literària al llarg del temps, amb les seues vacil·lacions, el seus encimbellaments artificials i les seues ocultacions.

Però Shavit desenvolupa el concepte d'ambivalència dins de l'àmbit de la LIJ. Per exemple, parla de la dificultat que troben els textos univalents que es basen en nous models per accedir al centre del sistema. Per a ell, rara volta aconsegueixen el seu objectiu. En canvi

[...] l'estatus ambivalent permet l'escriptor, des del punt de vista del sistema, produir un text compost de nous models i així trencar les normes prevalents que ocupen el centre del sistema. D'aquesta manera, l'escriptor és capaç de canviar les normes existents en el sistema dels infants sense arriscar el seu estatus i l'estatus del text. En realitat, l'escriptor del text ambivalent pot usar el text com a clau per al seu èxit i reconeixement. (p.68)

Atorga, doncs, a la qualitat d'ambivalent de determinats textos la capacitat per entrar al sistema canònic de la literatura infantil, d'alguna manera per preservar allò que està ben establert. Amb aquesta acceptació, i des d'un punt de vista històric,

aquests tipus de text esdevenen models d'imitació i obrin nous períodes en la història d'aquesta literatura. De tota manera, els adults accepten les obres com a “bon llibre per a infants”, és a dir, no arriben del tot, segons Shavit, a trencar les fronteres del text canònic adult. Per a il·lustrar aquestes idees, l'autor utilitza l'anàlisi d'*Alicia al país de les meravelles* i les tres versions que Lewis Carroll va realitzar i a les quals va atorgar tres estatus diferents.

En tot cas, amb aquest capítol preteníem donar compte de dues teories que considerem cabdals per a una teoria de la LIJ: el camp literari i la teoria dels polisistemes. Totes dues comparteixen un tret fonamental que ha canviat en bona mesura la concepció del fet literari com és situar-lo al bell mig d'un sistema no exclusivament literari sinó també de producció, de recepció, de consum com ja anunciaren també les escoles marxistes, en especial la francesa. La literatura, doncs, no es defineix pels seus trets formals (encara que siguin aquests els que ajuden a identificar-la) sinó per la seua sanció per les institucions (o pel camp literari). En aquest camp o polisistema, es veuen les tensions entre les obres que aspiren a ser canòniques i les que ja es consideren canòniques. Però també, i això és ben bé important per a la LIJ, es veuen les obres que circulen a la perifèria del sistema literari institucionalitzat o consagrat i que configuren el seu propi sistema o camp. Com hem vist amb Shavit, també a la LIJ poden contemplar aquestes tensions entre obres que volen ocupar el centre d'aquest subsistema i obres que campen còmodes al mateix centre. I de la mateixa manera, trobarem obres que no aspiren a ocupar un lloc canonitzat ni tan sols al centre del subsistema de la LIJ.

Tot plegat, doncs, podem afirmar que la LIJ disposa d'un espai propi.

3.2. Conceptes útils respecte de l'espai del lector

En aquest apartat mirarem de parlar d'alguns dels corrents més influents que han tractat el paper del receptor del missatge literari. D'una banda ens referim a l'estètica de la recepció, que va aglutinar bona part de les teories que circulaven amb anterioritat i va atribuir al lector i a l'acte de llegir un rol fonamental en el procés de comprensió i re-creació de l'obra literària. D'una altra, parlarem del concepte de lector model encunyat per Umberto Eco que va ajudar a donar forma a un concepte cabdal en la definició de la LIJ i per a la teoria de la literatura. Totes dues sorgien d'alguna manera com a superació de la definició de la literatura en termes interns. La literatura no podia considerar-se ja un fi en si mateixa perquè es donava al si de la societat (com vèiem amb Bourdieu i Even-Zohar) i perquè havia d'atendre al que suposava la lectura anticipant-la d'alguna manera. Amb aquestes aportacions, resulta més senzill parlar d'un tipus de literatura definida, sobretot, pel seu lector model.

3.2.1. L'estètica de la recepció

Rep aquest nom un moviment que va estar lligat a la universitat alemanya de Constanza, de fet també s'anomena de vegades l'Escola de Constanza. Tenia com a senyal distintiu mirar de concretar les funcions que compleixen els receptors en el procés de la creació literària o, encara més com diu Fernández Redondo (Gómez Redondo 1996), aclarir de quina manera la recepció propicia uns constituents formals que s'immisceixen en el desenvolupament de la textualitat (p.235). Junt amb els problemes que planteja aquest enfocament respecte de la temporalitat i la historicitat que converteixen l'obra literària en un conjunt variable al llarg del temps, el més important per a aquest moviment va ser l'estètica de l'efecte receptiu i quin és el paper del lector en aquest efecte.

El primer a fer incidència en el rol del lector va ser Jauss (Jauss 1976) en la seua coneguda lliçó inaugural a la Universitat de Constanza l'any 1967, que duia per nom "La literatura com a provocació a la teoria literària" (entesa la paraula

“provocació” també amb el sentit de “desafiament” o “repte”). Per provocació entenien Jauss “enfrontar-se de nou amb el problema de la història de la literatura tot partint de la disputa establerta entre els mètodes marxistes i els formalistes” (Jauss 1976:13). Aquestes perspectives presentaven el problema de tancar la literatura en una estètica de la producció i la representació, amb la qual cosa la literatura es quedava immersa en una única dimensió en què el lector ocupava un espai bastant minso. Així, Jauss afirma que la història de la literatura es funda en primer lloc sobre el continu diàleg entre l’obra literària i el públic dels lectors que esdevenen així un component actiu i determinant en el procés de recepció de l’obra literària, de la qual cada generació de lectors estableix el significat històric i el rang estètic. S’enfronta així amb aquestes visions que consideraven l’obra artística com un monument de naturalesa atemporal amb la imatge d’una partitura que sempre està lligada a la ressonància d’una nova lectura. Per a Jauss

La vida històrica de l’obra literària no resulta imaginable sense aquesta participació activa dels seus destinataris. Car només a través de la seva mediació penetra l’obra en l’horitzó canviant d’una experiència contínua en la qual es duu a terme, constantment, la transformació d’una recepció simple i passiva en una de crítica i activa, d’unes normes estètiques ja conegudes en altres de noves que sobrepassen les anteriorment produïdes. (p.14)

Però allò que més ens interessa de la visió de Jauss és el concepte d’horitzó d’expectatives. Aquest concepte que apareix en Gadamer, és desenvolupat des d’una altra perspectiva per Jauss qui l’emmarca en un sistema:

Una obra literària, fins i tot quan acaba d’aparèixer, no es presenta com una novetat absoluta enmig d’un buit informatiu, sinó que predisposa el seu públic mitjançant avisos, senyals explícits i latents, distintius familiars o indicacions implícites, a una determinada manera de recepció. Desvetlla records de coses ja llegides, duu el lector a una determinada disposició emocional i dóna peu amb el seu començament a expectatives sobre la part del mig i la de l’acabament”, les quals, segons les regles de jocs imposades pel gènere o el text en qüestió, es confirmaran o desapareixeran a mesura que es progressi en la lectura, desorientaran o fins i tot s’esvaniran irònicament (P.17).

És a dir, per a Jauss resulta cabdal determinar les condicions de recepció que vénen determinades per aquest horitzó que crea l’obra i que després destruirà progressivament. Així parlarà de tres pressupòsits genèrics a través dels quals es pot objectivar l’horitzó d’expectatives. Per una part amb les normes conegudes o de la poètica pròpia del gènere. Per una altra amb les relacions implícites amb obres conegudes de l’entorn històric-literari. I finalment pel contrast entre ficció i realitat i

entre la funció poètica i col·loquial de la llengua. Com diu “aquesta reconstrucció de l’horitzó d’expectatives d’una obra permet de determinar el seu caràcter artístic per la mena i per la mesura de l’impacte causat sobre un públic concret” (p. 18).

Lligat a l’horitzó d’expectatives, Jauss afirma que el caràcter artístic d’una obra literària ve determinat per la distància entre aquest horitzó i l’obra, entre l’experiència estètica i el canvi d’horitzó. Si aquesta distància és massa curta, aleshores ens trobarem amb obres poc atractives des del punt de vista artístic, en tant que previsible. Si en canvi les expectatives es trenquen amb la trobada amb l’obra, i és després que es comprén i es gaudeix l’obra, aleshores estarem davant d’allò que acostumem a anomenar clàssics. En tot cas, és el públic que l’ha de rebre qui crea aquest horitzó junt amb les circumstàncies que esmentàvem adés. Al nostre cas si es tracta d’un infant o un jove qui crea aquest horitzó d’expectatives, és evident que ho farà seguint un criteri ben diferent que si el que crea és un adult, donada la seua manca d’experiència lectora.

Jauss distingia entre un horitzó d’expectatives literari i un altre que associa a la praxis vital històrica que “anticipa possibilitats encara irrealitzades, eixampla el limitat espai de jocs del comportament social cap a nous desigs i obre, en definitiva, nous camins a noves experiències” (p.31). Més endavant, reconeixerà la dificultat per objectivar aquest darrer horitzó d’expectatives ja que resulta més difícil de tematitzar. Per superar aquesta dificultat, centrarà la història de la literatura en la figura del lector.

Tornarem a Jauss en parlar de l’experiència estètica. Tractarem ara de definir el que el seu company d’universitat Wolfgang Iser va dur a terme en parlar del procés de lectura. Aquest crític no coincideix del tot amb Jauss, ja que avalua el text només en funció de les relacions que manté amb el lector tot seguint una perspectiva fenomenològica que done importància als actes de la recepció. Parla, doncs, de dos pols que constitueixen l’obra literària: l’artístic, creat per l’autor, i l’estètic, que és la concreció realitzada pel lector. L’obra literària, aleshores, no es pot identificar ni amb el text ni amb la seua concreció, és a dir, el lloc de l’obra d’art és la convergència entre text i lector. La ficció, doncs, més que ser el contrari de la realitat, el que fa és

comunicar-nos alguna cosa al voltant de la realitat.

Iser, a més a més, s'enfronta amb la formulació d'un problema respecte de la indeterminació dels textos literaris, seguint l'enfrontament de Jauss amb els formalismes. Afirmar que si un text literari fóra reduïble a un significat determinat, aleshores seria expressió d'una altra cosa, ço és, d'aquest significat l'estatus del qual es caracteritza pel fet d'existir al marge del text, amb la qual cosa el text seria la il·lustració d'un significat donat prèviament. Sense negar el substrat històric que ha suposat que els textos s'hagen llegit d'aquesta manera en determinades èpoques, l'autor emfatitza el paper del lector en tant que les obres s'actualitzen mitjançant la lectura. El text ha de garantir un cert espai per al joc de possibilitats d'actualització, òbviament, encara que aquesta actualització sembla predominar sobre el contingut que, al seu moment històric, es va voler transmetre.

Així, mira de descriure la relació entre lector i text en tres passos. D'una banda tracta de delimitar l'especificitat del text literari en relació amb d'altres tipus de textos. En aquest sentit, atorga al text literari la qualitat d'indeterminació que, segons ell, li és pròpia perquè aquest tipus de text no produeix objectes reals, sinó que guanya la seua realitat perquè el lector compleix les reaccions previstes per ell. Iser, doncs, considerarà que els textos literaris estan radicats en el procés de lectura. També el diferencia de l'experiència real del lector ja que obri enfocaments i perspectives segons les quals el món conegut per l'experiència apareix d'una altra manera. Conclou que l'especificitat del text literari es caracteritza per una oscil·lació entre el món dels objectes reals i el món de l'experiència del lector. Amb cada lectura es fixaran les configuracions oscil·lants del text en significats, produïts normalment en el mateix procés de lectura.

El segon pas de què parla tracta de descobrir els principals condicionaments formals que produeixen indeterminació en el text i formula la tesi dels llocs buits que existeixen al text literari i que, més que un defecte, són un punt de suport per a la seua efectivitat. Amb la lectura, el lector bé ompli aquests espais buits o bé en prescindeix. En el darrer cas, mira d'establir pel seu compte les relacions entre les perspectives que no han sigut formulades pel text. Aquests espais buits són

especialment importants ja que la seua absència comporta el perill “d’avorrir el lector” perquè aquest s’enfronta a un text determinat en progressió creixent. Un cas curiós que es presenta al text literari són els comentaris dels autors dins del text que, a priori, podrien suggerir que aquest s’immisceix en la interpretació de l’obra. Però per a Iser, el comentari actua de dues maneres. D’una banda en evitar una valoració unívoca dels successos crea llocs buits que permeten ser omplerts, però en oferir possibilitats de valoració procura que aquests llocs no siguin omplerts arbitràriament, és a dir, permet la participació de lector també en la valoració dels fets de l’obra. Si el narrador valora les accions d’un personatge, no sempre implicarà que el lector valore les accions de la mateixa manera.

El tercer i darrer pas fa referència a un fenomen històric amb el qual la indeterminació dels textos literari ha anat en augment des del segle XVIII. Per a provar-ho analitza tres obres de la literatura anglesa de tres segles diferents (Iser 1989) per comprovar com la visió del món que presenten guanya en riquesa quan es multipliquen les perspectives que s’ofereixen als lectors. *L’Ulisses* de Joyce, com a exemple final, amb la minuciositat de la seua exposició, augmenta la indeterminació cosa que fa mobilitzar el lector a la recerca de sentit (p.138).

En aquest mateix article conclou, doncs, dient que el coeficient d’indeterminació de la prosa literària és el principal element de la mutació entre text i lector. La indeterminació funciona com a commutador en la mesura que activa les representacions del lector per a la co-realització de la intencionalitat disposada al text. En aquest procés, els llocs buits del text constitueixen el pressupòsit central. Aquest llocs buits fan adaptable el text i possibiliten al lector, amb la lectura, convertir l’experiència aliena dels textos en experiència privada. Com diu a *El acto de leer* (Iser 1987).

Espacios vacíos describen menos una carencia de determinación del objeto intencional o de las perspectivas esquematizadas que más bien la capacidad de ocupar un espacio determinado del sistema en el texto por medio de las representaciones del lector (p.280).

La lectura, doncs, és un procés d’un efecte canviant, de caràcter dinàmic entre text i lector. Els signes del text o les seues estructures, insistim, adquireixen la seua finalitat en tant que són capaces de produir actes en el desenvolupament dels quals

té lloc una traduïbilitat del text en la consciència del lector.

Iser distingeix amb Husserl entre protencions, els indicadors semàntics dels enunciats individuals que suposen una espera orientada al que ve, i retencions que són les mirades cap enrere que faciliten la comprensió del que ve. La descripció del procés de lectura, doncs, seria similar a aquest. Cada correlat individual d'enunciat prefigura un horitzó determinat sobre el qual es projecta el correlat següent, amb la qual cosa l'horitzó, òbviament, es modifica. Aquest horitzó contindrà sempre elements indeterminats per la seua pròpia naturalesa, de la mateixa manera que cada correlat consisteix al mateix temps en intuïcions satisfetes i representacions buides. Davant d'un nou correlat, ens podem trobar amb dues possibilitats. D'una banda que se suprimisca la indeterminació, és a dir, que el text done tota la informació necessària per omplir les inferències del lector. Amb aquesta opció, es satisfarà l'espera i els buits i incerteses desapareixeran. Es tracta del que ocorre als textos que descriuen objectes.

D'altra banda, quan els correlats defrauden les expectatives, és a dir, no satisfan les incerteses, la indeterminació que hi naix desperta l'atenció pel que vindrà amb la qual cosa buscarem enrere, hi haurà un efecte retroactiu sobre allò llegit. Resulta impossible copsar un text de manera total en un instant, cosa que sí succeeix amb la imatge, així doncs la tornada enrere és inevitable encara que esdevé un marc general per als continguts de les retencions en el record. Però l'actualització es projecta en un nou horitzó que no existia quan s'havia aprehés. És a dir, quan llegisc que un personatge està deprimat elabore un contingut semblant a "X està deprimat". Un capítol després s'explica la causa de la depressió i la retenció m'ajuda a comprendre el moment en què s'explica la causa "Y crea depressió", recupere la informació sobre el personatge i cree un nou horitzó que seria una cosa així que "X està deprimat per Y". Aquesta simplificació no mostra, com és evident, la multiplicitat de l'actualització.

El que resulta important és que

No es el texto el que ordena por sí mismo tales modificaciones de las esperas ni esas relaciones de lo recordado. Es un producto resultado de la tensión descrita como dimensión virtual del texto. Su particularidad radica en que lo suscita el lector aunque es

un objeto potencial de la obra. (Iser 1989:152)

D'altra banda, quan es produeixen trencaments de consistència (cap succés pot ser contat exhaustivament), quan s'interromp el flux d'enunciat s'obri un espai de joc per establir connexions als llocs que el text ha deixat sense determinar. Això ocorre també quan les connexions significatives dels correlats no han cristal·litzat o quan no s'ha formulat l'entrellaçament de successos. Es pot dir, doncs, que la forma de la lectura dels textos literaris discorre com un continu procés d'opcions mitjançant les quals es realitzen de manera selectiva les possibilitats de connexió. És així que la lectura mostra la inesgotabilitat del text, "el potencial del texto excede toda realización individual en la lectura" (Iser 1989:153).

Iser lliga de manera contundent la lectura a un fet d'experiència ja que en llegir un text literari hem de formar sempre imatges mentals o representacions perquè els aspectes esquemàtics del text es limiten a fer-nos saber en quines condicions ha de ser constituït l'objecte imaginari. De fet són les implicacions no presents lingüísticament, les indeterminacions i els buits els que mobilitzen la imaginació per tal de produir l'objecte imaginari. Utilitza aquesta idea per explicar la decepció que suposa la representació cinematogràfica d'una obra literària. Des del seu punt de vista, en llegir creem la significació d'un personatge, no el creem físicament com ho fa la imatge. La versió filmada d'una novel·la, diu, neutralitza l'activitat de composició pròpia de la novel·la.

Continuant amb el procés de lectura, Iser entén el text com un conjunt de senyals de manera que al text s'ha de donar un agrupament continu en una activitat elemental d'estructuració. De tota manera, aquests agrupaments i les configuracions que suposen són una operació desencadenada pel text en el qual influeixen diversos factors que en són aliens com poden ser: les disposicions individuals del lector, els seus continguts de consciència, les seues intuïcions, la història de les seues experiències... Parla de la il·lusió que crea el lector com una cosa connatural a la lectura ja que sense el procés de formació d'il·lusions, "el mundo ajeno y lejano del texto quedaría en una distante trascendencia" (p.157). Les il·lusions, però, també creen associacions "alienes", de vegades no triades i que, fins i tot poden arribar a

dificultar la creació de significat. En tot cas, el lector oscil·la sempre entre l'engany de la il·lusió i la seua observació “se abre a un mundo extraño sin quedar en él prisionero” (p.158).

Es tracta d'una paradoxa que es resol d'alguna manera distingint amb Ritchie (citat a Iser 1989:158) entre frustració i sorpresa. La primera bloqueja l'activitat, ens obliga a trobar noves orientacions i abandonar l'objecte frustrant per tornar a l'activitat. La sorpresa, en canvi, ens incita a contemplar i observar més intensament, només ens fa parar temporalment.

Resumeix les seues conclusions amb tres aspectes que serviren de fonament a la relació entre text i lector:

- En desplegar-se la lectura mitjançant previsions i retroaccions, adquireix el caràcter d'un esdeveniment, cosa que fa que captem el seu sentit com una realitat.
- Un esdeveniment ve determinat per la seua apertura que obliga el lector a un procés continu de formació de consistències que discorre com un procés en el qual hi ha continues decisions que fan sorgir la implicació del lector.
- La implicació, doncs, significa que cal actualitzar el text amb la qual cosa les orientacions que actuen durant la lectura es van traslladant al passat.

Però per a Iser, aquesta teoria té una conseqüència encara més important des del punt de vista ontològic:

La constitución de sentido que ocurre en la lectura de un texto literario significa por eso no solo [...] que se descubre lo no formulado en el texto para ocuparlo por los actos representativos del lector; la constitución de sentido significa además que en tal formulación de lo no formulado radica también la posibilidad de formularnos a nosotros mismos, descubriendo así lo que hasta entonces parecía sustraerse a nuestra conciencia. En este sentido la literatura ofrece la oportunidad de formularnos a nosotros mismos mediante la formulación de lo no formulado (p.164).

El teòric alemany hi afegeix també un component pragmàtic amb l'al·lusió i aplicació de la teoria dels actes de parla d'Austin i Searle. Recordem que l'acte de parla, segons aquests autors, és una unitat central de comunicació, la qual cosa implica que la frase en una expressió verbal té sentit pel seu ús en context, és a dir, el

contingut d'una seqüència sempre està contextualitzat. Però el text de ficció desborda sempre el text establert per tal de poder situar el destinatari en relació amb les realitats extratextuals. L'enunciat del locutor ha de referir-se a una convenció acceptada pel seu destinatari cosa que implica que s'han de seguir certs procediments acceptats. Si els participants en un acte de parla estan disponibles per a comprometre's és que perquè hi ha una situació definida. Així doncs, seguint a Iser, Austin constata que l'enunciació queda garantida per l'exactitud de la declaració, ço és, les implicacions sobreenteses per les enunciacions incorporen ja les condicions de la seua comprensió, l'acte és un procés productiu. I a més, "la univocidad a la que tiende el enunciado no queda suficientemente garantizada solo por el lenguaje" (p. 171). En el cas del discurs de ficció, com dèiem, aquestes condicions són diferents, ja que porta implícita la contextualització en el propi text (la literatura no pren cos en relació a la realitat sinó en relació a si mateixa). Com que no es refereix a objectes donats, el discurs de ficció es refereix al propi discurs. Es pot caracteritzar com a representació de l'enunciació lingüística ja que comparteix l'ús del símbol, però no la referència empírica a objectes.

Iser anomena aquest potencial d'actuació estratègia del text i correspon als procediments acceptats de l'acte de parla, encara que se'n distingeixen perquè les seues combinacions inverteixen les expectatives establitzades o en curs d'establització. Mirem l'exemple que cita del mateix Austin: "quan el sant va batejar els pingüins...". Austin es pregunta si és nul perquè els pingüins no es bategen o perquè no hi ha cap procediment per batejar algú que no siga humà. Però en la literatura una frase com aquesta pot tindre sentit si, per exemple, s'inclou en una faula, en una paròdia o en una narració fantàstica. En aquest cas es tracta d'estratègies diferents a les que seguiríem en llegir un text històric. Si llegim el text sense haver invertit les expectatives que tenim, no l'entendrem.

La teoria dels actes de parla entronca a la perfecció amb la visió d'Iser de l'estètica de la recepció i també és molt útil per tal d'explicar la recepció de la LIJ. Com diu Iser (1989)

El deseo de llegar a un destinatario por un acto ilocutivo o perlocutivo se manifiesta en la

elección del léxico, la sintaxis y la entonación y en otros diversos signos, así como en la referencia, la proposición y el predicado en los que se funda la enunciación [...] En tanto que enunciados establecen una relación dialógica que hace posible la comunicación entre locutor y destinatario. (p.173)

La literatura, doncs, ha de comptar amb tots els elements que permeten la constitució d'una situació comuna entre text i lector. Ha de contindre procediments i convencions. Al conjunt de convencions necessàries per establir una situació l'anomenarà repertori, els procediments acceptats seran les estratègies i encara aportarà el terme realització per tal de parlar de la participació del lector. Al repertori inclou les convencions, però també els coneixements previs, els referents a les normes socials i històriques i el context sociocultural "aquella parte constitutiva del texto en la que se supera la inmanencia del texto"(Iser 1987:117). Les estratègies per la seua banda, organitzen el text, la previsió del tema del text i les seues condicions de comunicació de manera simultània "en ellas coincide la organización del repertorio inmanente al texto con la iniciación de los actos de comprensión del lector"(p.143). Les estratègies, però, no esgoten les possibilitats de lectura o interpretació del text ja que això suposaria que els textos són unívocs. És el que succeeix de vegades amb els comentaris crítics, que sembla que no deixen res al lector.

Amb l'estètica de la recepció ens acostem com més va més a la semiòtica. Conceptes com el de repertori recorden el d'enciclopèdia d'Eco i la noció de lector implícit prepara el camí al seu lector model. Des de la nostra perspectiva, les aportacions de l'estètica de la recepció són cabdals per entendre la concepció mateixa de la LIJ. Donar el protagonisme al lector implica que l'obra literària pren vida amb les diferents lectures i que, més que atorgar al llibre una qualitat immanent, aquesta es manifesta en l'acte de llegir. Això ajuda a explicar com la lectura per part d'un infant o jove reconstrueix l'obra literària a la seua mesura. El lector, que encara no compta amb suficient competència literària, omplirà els espais buits de la lectura amb els seus propis repertoris i amb les estratègies de què dispose. Aquestes augmentaran de forma gradual si gaudeix d'una educació literària adequada i també amb la mateixa lectura. Des d'aquest punt de vista, és normal pensar que un jove, que ja té una competència lectora elevada, és a dir, que pot descodificar la major part de textos pugua accedir a obres per a adults. Hi aplicarà, com dèiem, el seu repertori i les seues

estratègies encara que possiblement pugui omplir molts menys espais buits i/o els òmpliga d'una manera que no li permeta accedir a significacions més profundes del text. D'una altra banda, també es pot explicar el perquè de les lectures per part dels adults de llibres per a infants i joves. Aplicant el repertori i les estratègies pròpies d'una competència literària madura, els espais buits poden oferir una multiplicitat de significacions que convertisca la lectura en una festa literària. Si pensem per exemple en un clàssic de la LIJ com *El petit príncep* (Saint d'Exupery 1943/1998), veurem que les lectures que es fan als 11, 15, 18 i 40 anys, per posar uns quants exemples oferiran impressions ben diferents d'acord amb les experiències vitals, la capacitat de interpretar i reinterpretar metàfores i d'altres aspectes del desenvolupament de la competència literària personal.

Com diu Mc Gillis (1996) parlant de David Bleich i el seu enfocament subjectivista:

Molt d'això és atractiu, i especialment per als mestres i docents de literatura infantil. Al capdavant, la major part estan d'acord que els infants han d'aprendre sobre ells mateixos i sobre les seues relacions amb el món i que han de madurar la seua comprensió i ús del llenguatge; és reconfortant comptar amb una afirmació autoritzada com és la de la literatura en aquest procés de desenvolupament. (p. 181)

Amb l'estètica de la recepció (o la seua versió americana, el Reader Response Criticism) també la crítica s'enriqueix, ja que apel·la a l'experiència personal del lector amb la qual cosa com diu Steig (Steig 1989) "una de les coses que ha succeït en ensenyar a través de la Reader response és que els estudiants, en considerar i objectivar les seues pròpies respostes, presentaran formes de mirar l'obra que dependran de les seues experiències individuals i que al mateix temps sembla que tindran poder d'obrir una nova vena de possibilitats en llegir per a altres", és a dir, aconseguiran compartir amb altres les lectures.

D'altra banda, com comentàvem, la teoria dels actes de parla ajuda a explicar i justificar les variacions formals que ha d'incorporar l'obra adreçada a infants i joves pel principi cooperatiu que desenvoluparia Grice (Grice 1975) però que pren d'Austin i Searle les seues bases. Aquest principi de cooperació en la comunicació implica que és absurd adreçar-se a un receptor en uns termes que aquest no sabrà desxifrar si el que volem és comunicar-nos, és clar. Així si el desig per arribar al destinatari "se

manifesta en la elecció del lèxic, la sintaxis y la entonació y en otros diversos signos, así como en la referencia, la proposición y el predicado en los que se funda la enunciación” la LIJ fa les tries adequades per tal d’arribar al seu lector model; una altra opció trencaria el principi de cooperació i faria impossible que es donara la comunicació.

Les obres d’Iser i Jauss van provocar diverses reaccions en un sentit i un altre. Ens limitarem a comentar molt succintament, la que ens sembla més útil des del punt de vista de la LIJ com és el plantejament d’Stanley Fish (Fish 1989) qui va situar les seues reflexions en el camp de les reaccions que el text suscita en el lector i la manera com aquest s’ha d’anar adaptant a la càrrega de significacions amb la qual l’obra el sorprèn; tot i que per a Fish les estratègies que fa servir el lector del text literari no són diferents de les que fa servir en qualsevol altre context lingüístic. Fish, des d’unes posicions que entronquen amb el Reader-response criticism, va encunyar el terme “comunitats interpretatives” per donar compte de com la interpretació d’un text depén de la pròpia experiència subjectiva del lector en una o més comunitats, cadascuna de les quals es defineix com una “comunitat”. Fish assumeix alguns dels patrons de la lingüística generativa ja que pretén subordinar la competència lingüística d’un lector informat amb la competència literària (de fet és dels primers autors que nomena aquest concepte) que ha d’adquirir el lector. Aquest lector “informat” serà capaç de generar respostes interpretatives. Per a Fish, el lector que pot construir un sentit complet és aquell que aconsegueix fer-se conscient en el major grau possible del procés de lectura. Es tracta de lectors competents, que estudien lingüística, semàntica i desenvolupen al màxim les seues habilitats lingüístiques.

Com dèiem adés, aquests treballs es relacionen directament amb el concepte de lector model i d’altres que tractarem al següent apartat.

3.2.2. El concepte de lector model d’Eco

El primer que va utilitzar un terme per fer referència al lector que l’autor d’un text anticipa va ser Wayne Booth al 1961 qui parlava de l’autor implícit com un autor textualitzat, la imatge de l’autor que projecta una obra determinada o la que es dedueix a través de la lectura de l’obra (Booth 1991). De la mateixa manera, parlarà

també de lector implícit com la imatge del lector que suposa aquest autor. Iser arreplega aquest concepte per tal de definir-lo en aquests termes: un text conté un conjunt d'estructures que permeten que siga llegit d'una manera determinada, que el seu significat potencial ja aparega d'alguna manera organitzat i personificat en un model. Aquest lector implícit, òbviament, no és un lector real sinó que està idealitzat per tal que servisca de guia per a l'escriptura i la lectura.

En tot cas, com comenta Lluch (1998)

la primera d'aquestes línies remet sobretot als assaigs de *Communications 8* (1966) on Barthes parla d'un autor material que no s'ha de confondre amb el narrador, Todorov evoca la parella "imatge del narrador-imatge de l'autor" i Genette deixa entreveure el que després serà les teories de les veus i les focalitzacions. Tot això, passant per algunes indicacions de Kristeva sobre "la productivitat textual" (*Le text du roman*, 1970), el concepte d'arxilector de Riffaterre (*Essais de stylistique structurale*, 1971), fins a la noció d'autor i lector implícit de Maria Corti (*Principi della comunicazione letteraria*, 1976) i de Seymour Chatman (*Story and Discourse*, 1978), i la noció de lector model d'Eco proposada a l'assaig *Lector in fabula* que tants punts en comú té amb el concepte de lector proposat per Iser. (p.20)

Aquesta citació ens ajuda a sintetitzar un parell de dècades d'investigació i propostes al voltant d'aquest lector implícit o lector model que, sens dubte, ha canviat el panorama de la crítica literària. Lluch també sintetitza la trajectòria d'Umberto Eco fins que dóna una definició més o menys definitiva de lector model a l'obra *Lector in fabula*, tot i que ell mateix cita els autors precedents com a pràcticament equivalents (p.66). Si amb *Opera aperta* (Eco 1976) comença les seues preocupacions sobre com l'obra ha de preveure el seu lector, a *La struttura assente* (Eco 1968) comenta com "una obra preveu un sistema d'expectatives psicològiques, culturals i històriques per part del receptor i institueix un ideal reader" (p.20).

És a *Lector in fabula* (Eco 1979) quan l'autor italià dóna la definició que més ha transcendit de lector model quan diu:

El Lector Model és un conjunt de *condicions de felicitat*, establertes textualment, que han de satisfer-se perquè el contingut d'un text quede plenament actualitzat (p.62)

Eco feia referència a un conjunt de competències a les quals l'autor ha de referir-se i que són les mateixes a les quals es refereix el seu lector. És així com preveu un lector que pot cooperar en l'actualització textual que ell ha previst i que és pot moure en la interpretació de la mateixa manera que ell s'ha mogut en generar el text

(p.55). Es veuen amb claredat els vincles amb la teoria de la recepció, però també amb el concepte de competència literària del qual parlarem més endavant, i amb el principi de cooperació de Grice o la teoria dels actes de parla d'Austin i Searle. Sense una cooperació entre autor i lector l'actualització de l'obra és impossible.

Eco posa diversos exemples d'aquesta previsió del lector model:

- La tria d'una llengua (que exclou aquell que no la parla).
- La tria d'un tipus d'enciclopèdia.
- La tria d'un patrimoni lèxic determinat.
- El subministrament de senyals de gènere que seleccionen l'audiència per edat, camp geogràfic, etc. (p.56).

És a dir, "preveure el lector model no significa tan sols "esperar" que existisca, significa també moure el text de manera que es construïska. Un text no només reposa sobre, sinó que contribueix a produir una competència" (p.56).

Alguns anys més tard, insistirà en aquesta idea a *Els límits de la interpretació* (Eco 1991) on apunta a la consciència de l'autor el qual és conscient que serà interpretat segons una complexa estratègia d'interaccions que implica la competència de la llengua com a patrimoni social. Aquesta competència inclou tant les regles gramaticals com les convencions culturals que aquesta llengua ha produït i la història de les interpretacions precedents de molts textos, inclòs el text que està llegint.

I encara més, a les seues particulars lliçons americanes (Eco 1994), insisteix en aquesta idea.

En tal sentit parlaré de lector model no sols per textos oberts a múltiples punts de vista, sinó també per aquells que preveuen un lector cabut i obedient; en altres paraules, no existeix només un lector model per al *Finnegan's Wake* sinó també per a l'horari ferroviari, i el text espera de cadascun d'ells un tipus divers de cooperació (Eco 1994:21).

En acostar-se al text el lector ho fa amb uns condicionaments determinats per les circumstàncies enunciatives del text, és a dir, amb una informació que li és subministrada per allò que Genette anomenarà peritextos (informació relativa al text) i paratextos (informació inclosa al format a la presentació del text). Així és com el lector realitza hipòtesis sobre assumptes tan diversos com el gènere del text, la

necessitat d'adaptar el seu punt de vista a les condicions de producció del text (en el cas, per exemple, de textos antics), la història que se li presenta, etc. Durant la lectura aquest lector ajustarà la seua visió prèvia a l'actualització que li ofereix el text ja que tot text és incomplet fins que s'actualitza. D'una banda perquè cap text té significat fins que és relaciona amb el seu contingut convencional (és el destinatari l'encarregat de fer aquesta operació) ; i d'una altra banda perquè tot missatge postula una competència gramatical per part del destinatari.

Aquesta operació es deu a allò que anomena “no-dit”, que implica que no és manifest a la superfície i que, en conseqüència, ha de ser actualitzat a nivell del contingut. En qualsevol manifestació lingüística hem de fer determinades pressuposicions ja que l'explicitació absoluta és impossible. En el text escrit, a diferència de l'oral en què l'emissor se sol trobar present, “és un producte el tipus interpretatiu del qual ha de fer part del propi mecanisme generatiu” (p.54), idea també formulada per Iser.

Però a Eco li preocupa quins són els senyals que dóna el text al lector per tal que ell reconstruísca el tòpic, com s'orienta aquest lector. Per a això reprén el concepte d'isotopia de Greimas i l'aplica a aquesta teoria. Greimas (Greimas 1973) afirmava:

Por isotopía entendemos el conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible la lectura uniforme del relato, tal como resulta de las lecturas parciales de los enunciados y de la resolución de sus ambigüedades que es guiada por la investigación de la lectura única (p.222).

Aquestes isotopies, doncs, són paral·lelismes o repeticions de determinats fenòmens lingüístics (fònics i sèmics) que permeten establir aquests contextos coincidents que atorguen al text la seua consistència i la seua coherència significatives. Com va desenvolupar posteriorment François Rastier (Rastier 1972), les isotopies poden ser seqüències lingüístiques majors o menors que l'oració ja que poden aparéixer en qualsevol nivell d'un text. Són isotopies les al·literacions, els paral·lelismes o les rimes d'un poema, però també l'aparició de personatges recurrents a diferents capítols d'una novel·la, un color predominant i significatiu en una pel·lícula (el roig a la versió cinematogràfica de *Il Gattopardo*, per exemple) o

acabar o començar cada conte d'un recull amb la mateixa estructura.

Eco, per la seua banda, amplia el seu sentit dient que fa referència a la constància d'un trajecte de sentit que un text exhibeix quan és sotmés a certes regles de coherència interpretativa. Gràcies a aquestes isotopies, el lector pot, a través d'una sèrie de macroproposicions, sintetitzar parts senceres del discurs. És allò que anomena les estructures narratives. Per tal d'avançar en la comprensió del text les estructures narratives es redueixen, cosa que permet fer inferències que es projecten en el text que va actualitzant-se mitjançant la mirada del lector. És a dir, tot i que l'autor presenta la faula com acabada, a ulls del lector aquesta és reconstruïda a poc a poc, per parts. De tota manera, la reconstrucció és guiada tant pel tòpic com pels senyals. Un concepte interessant en aquesta descripció del procés de lectura és el de móns possibles, una construcció cultural que depèn de certs esquemes conceptuals i amb unes propietats lligades als tòpics textuals. Els móns possibles són les inferències, les hipòtesis que crea el lector quan aventura la interpretació.

És aleshores, quan ja s'han actualitzat les estructures narratives i és possible fer previsions sobre els estats de la faula, quan el lector pot abstraure una mica més i proposar allò que Eco anomena papers actorials o funcions narratives, en les quals entra en joc la competència ideològica. Seria com un darrer estadi de lectura que comporta també una interpretació.

Òbviament, aquestes operacions demanen del lector una sèrie de competències que abracen des de les bàsiques que fan possible la descodificació, fins aquelles que permeten la codificació retòrica del text, el coneixement dels escenaris compartits per una comunitat, els intertextuals o la visió ideològica.

En altres produccions posteriors, Eco proposa encara dos nivells de lector model. Un "que desitja saber (i justament) com acabarà la història" però un altre "el qual es pregunta quin tipus de lector li demana esdevenir aquesta història i que vol descobrir com procedeix l'autor model que l'està instruint pas a pas" (Eco 1994: 33). És el que anomenarà lector ingenu i lector crític (Eco 1987) o, d'una manera més elaborada (Eco 1976), interpretació semàntica i interpretació crítica o semiòtica. La primera ompli de significat la manifestació lineal del text mentre que la segona

s'intenta explicar per quines raons estructurals el text pot produir aquestes interpretacions semàntiques.

La rendibilitat d'aquest concepte des del punt de vista de la LIJ és més que evident. En primer lloc, com l'estètica de la recepció, col·loca el lector en primer terme de la producció i la recepció literària de manera que condiona les condicions de producció. Un lector infant, doncs, condiona la producció. En segon lloc, permet definir o almenys etiquetar la literatura d'acord amb aquests lectors models. Hi ha literatures “adreçades a...”, és més, TOTA literatura és adreçada a un lector model explicat o no. Com esmenta Bottigheimer (Bottigheimer 2003) al llarg de la història de la LIJ aquest adreçament explícit ha anat reduint-se per limitar-se a l'àmbit dels paratextos. De la mateixa manera, històricament, la literatura ha anat desplaçant l'explicitació dels seus lectors però no els ha fet desaparèixer. Una obra poc sospitosa d'atemptar contra el cànon literari establert com és *Evast e Blanquerna* (Llull 1238-1982) contenia al seu pròleg una clara al·lusió als lectors als quals anava adreçat:

comença Lo Llibre d'Evast i d'Aloma e de Blanquera son fill; lo qual és fet per intenció que los hòmens hagen d'amar, entendre, recordar e servir a vós com a ver Déu, comença Lo Llibre d'Evast i d'Aloma e de Blanquerna son fill; lo qual és fet per intenció que los hòmens hagen d'amar, entendre, recordar e servir a vós com a senyor i creador que sou de totes les coses (p. 19).

També ho veiem a un altre clàssic, en aquest cas castellà com *El conde Lucanor* (Don Juan Manuel 1330-1990).

Este libro fizo don Johan, fijo del muy noble infante don Manuel, deseando que los omnes fiziessen en este mundo tales obras que les fuessen aprovechosas de las onras e de las fazendas e de sus estados, e fuessen más allegados a la carrera porque pudiesen salvar las almas (p.69).

Com diu Devís (1996) “una de les funcions bàsiques dels pròlegs és la d'aconsellar la lectura que presenten” (p.167). Com que són molt sensibles als canvis socials, hui dia no abunden tant com, per exemple, abans del 80 en què el pròleg servia de justificació cara a la censura. També han sigut substituïts per les recensions que molt sovint també anticipen els lectors models que compliran “les condicions de felicitat” necessàries i, fins i tot, els recomanen la lectura d'acord amb la seua presumpta adequació.

D'altra banda, Eco a l'igual que Iser, en preveure unes competències

determinades en els lectors, també permet deduir que aquestes competències s'han de desenvolupar i que variaran de lector a lector. Com afirma: “la competència del destinatari no és necessàriament la de l'emissor” (p.53). Més encara, quan aquests lectors es defineixen, precisament, pel fet de trobar-se en l'estadi de desenvolupament de les seues competències lectores (i altres).

Fins i tot, com afirma Gómez Redondo (1996) referint-se a l'actualització dels textos a través de la cooperació textual:

Éste ha sido el camino que le ha llevado a Eco a interesarse por las formas más variadas de la literatura de masas (folletines, novela rosa, novela policiaca) puesto que es en esa paraliteratura en donde se percibe, con mayor eficacia la estructura interpretativa que constituye el “lector modelo” (p.260)

Aquests textos, que ell considera més “tancats”, són més resistents a l'ús lliure (a lectures alternatives, diríem) ja que tenen un lector model més definit i “en l'intent d'adreçar de manera repressiva la cooperació deixen espais d'ús bastant elàstics” (p. 60). Des d'aquesta postura, els textos pertanyents al corpus de la LIJ, en tant que definits pel seu lector model, permeten lectures de diferents tipus mentre que els textos més canònics se'n resisteixen més. Com diu Eco respecte d'un intent de lectura d'*El procés de Kafka* en termes d'una història policíaca, aquest produiria un resultat poc interessant: “Tan s'hi valdria usar les pàgines del llibre per embolicar-se cigarretes de marihuana, s'hi trobaria més gust” (p.60).

A més d'aquestes deduccions de la teoria d'Eco, el concepte de lector model permet una aplicació a la comunicació literària que ajude a definir tant el lector com l'autor dels textos. És el que fa Lluch a *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. L'autora valenciana fa servir el concepte de lector per tal d'estudiar-lo en textos específics com són els propis de la narrativa oral i dels textos paraliteraris. Respecte dels primers arriba a la conclusió que el receptor “no esperarà novetats, està acostumat a la repetició d'uns mateixos temes i a la repetició d'unes mateixes fórmules, però textualitzat de manera distinta” (p. 37). Mentre que el receptor dels textos paraliteraris mai es troba decebut ja que es repeteixen els motius, les trames i bona part de la resta de continguts esperables del gènere..

També aplica l'esquema a l'autor, com dèiem, i aleshores distingeix entre tres

tipus d'autor. Una distinció que reprendrà recentment amb les mateixes característiques (Lluch, Chaparro i Fundalectura 2010).

El primer és l'autor-instructor, és a dir, aquell autor o autora que escriu les seues obres pensant en l'àmbit privat, fills o amics de la família, que, però, transcendeix aquest àmbit per fer-les públiques i arribar a d'altres lectors. Són autors identificats amb un instructor o un progenitor proper al lector “amb la finalitat d'educar o d'entretenir en els moments d'oci” (p.54). És el cas d'*Alícia al país de les meravelles*, *L'illa del tresor* o *Struwwelpeter*.

El segon tipus d'autor és el que ella anomena autor-política educativa. En aquest cas és l'autoria que esborra la seua imatge per la imposició d'una política educativa. Els autors, més que tractar de crear una obra literària sòlida, allò que pretenen és aconseguir objectius polítics i socials. Són els casos de Carles Riba al noucentisme, però també l'editorial La Galera dels anys seixanta que

es manifesta com un aparell productor definit principalment per una política educativa explicitada tant en els diferents nivells textuais [...] com en els paratextuals [...] i també en els epitextos públics. L'autor es fa garant d'aquesta política o ideologia davant, no de les institucions, sinó del primer receptor del text [pares o mestres] (p.55)

El darrer tipus d'autor és l'autor actual que Lluch caracteritza com un autor que s'acosta molt a l'autor del mass media, és a dir, un autor que s'esborra, desapareix abduït pel seu propi producte. En aquest sentit no podem estar d'acord amb l'autora ja que si bé existeix aquest autor subsumit a les exigències editorials, a la política educativa o que té com a punt de partida una relació familiar amb la seua obra, també trobem les obres d'autors i les autories compromeses amb l'obra literària. És més, quan es parla de LIJ, es fa crítica de LIJ, es fan monografies són aquestes obres d'autor les que es prenen com a model, com a cànon per a l'estudi. Creiem que és important esmentar perquè junt amb obres “fortament unificades i codificades” (p.57) cada vegada més trobem apostes més valentes i decidides. Totes dues caminen a l'uníson, fins i tot des de les mateixes editorials, i totes dues conformen un corpus molt heterogeni com és la LIJ.

4. Teoria literària i la LIJ

Una teoria de la LIJ ha de començar per la seua definició i aquesta obvietat, en la nostra disciplina, resulta francament complexa. En un altre lloc (Mínguez 2010a) comentàvem els principals problemes que suposa una definició de LIJ que aconseguís respondre totes les preguntes i atendre tots els debats que en demana. Vèiem que hi havia diversos problemes que englobaríem en cinc.

- A. D'una banda l'existència o no de la LIJ, enfocament en el qual distingíem un enfocament estéticoessencialista, segons el qual la LIJ no podia existir per les seues característiques que no permetien considerar-la literatura. I un altre alliberador de l'infant que considerava que la divisió d'aquesta literatura negava l'accés a la literatura per a adults als infants.
- B. D'un altra banda, lligada amb aquesta idea, la prioritat de dur a terme un enfocament holístic o bé de cenyir-se a l'existència i necessitat d'adaptació al lector model.
- C. També discutíem la consideració de la LIJ com a paraliteratura i les connotacions negatives que comportava, al marge que, part de la LIJ (com part de la literatura en general) es pot encabir en aquesta marca.
- D. Un quart problema per definir la LIJ feia referència al doble receptor de la LIJ, és a dir, l'existència imprescindible de mediadors que posen en contacte l'infant amb el llibre.
- E. I finalment, fins a quin punt la LIJ construïa la infantesa que s'hi veia reflectida o bé, reflectia la infantesa que existeix realment.

Coincidim amb Jones (2006) que algunes d'aquestes dicotomies en què s'ha vertebrat el debat sobre la LIJ han sigut "en última instància enganyoses i inútils" (p.290). A pesar d'això, cal reconèixer-los el que Sánchez Corral (Sánchez Corral 1995) anomenaria la seua productivitat hermenèutica, ço és, a través del debat sobre aquests doblats, el concepte de LIJ va aclarint-se cada vegada més.

Desenvoluparem ací dues de les qüestions primordials per a una definició de la LIJ com és la qüestió del doble receptor i els mediadors i la construcció de la infantesa

a través de la LIJ.

4.1. El doble receptor i els mediadors

Una de les característiques de la LIJ és la impossibilitat dels infants d'acostar-se sols a la literatura, cosa que provoca l'aparició del que s'ha vingut anomenant tradicionalment com els mediadors. Cerrillo, Larrañaga i Yubero (Cerrillo, Larrañaga i Yubero 2002) parlen dels mediadors en la promoció de la lectura i en l'animació a la lectura

[...] papel que, en esas edades suelen cumplir adultos con perfiles específicos (padres, maestros o bibliotecarios, aunque, en buena lógica, deberíamos considerar también como tales a los editores y a los librerías). El mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos. (Pàg. 29)

En aquest mateix text els autors parlen també de la conveniència o no que existisquen els mediadors ja que “la decisión final en la elección de un libro la debe tener siempre el lector”.

Lluch (Lluch 2003) atorga als mediadors un paper social i els relaciona amb els agents que controlen la formació de l'infant. Proposa diferenciar entre tres tipus de mediadors:

- El mediador institucional, que prescriu les característiques que ha de tindre un llibre adreçat als infants, funció que s'ha exercit durant tots els períodes històrics. Ací inclou les institucions educatives que s'encarreguen de vetlar per la idoneïtat dels llibres. Com a exemple de la incidència actual d'aquests mediadors suggereix l'aparició de determinats temes als llibres que van ser propiciats per la creació dels temes transversals en la LOGSE.
- El mediador editorial, al seu parer, seria aquell que es dedica a seleccionar els originals, fabricar el llibre, promoure'l i distribuir-lo.
- El mediador educatiu, finalment, són aquells exclusius de la literatura infantil i exerceixen el seu poder a través de canals de difusió de les seues idees respecte de l'educació dels infants i dels llibres que han de llegir.

Nosaltres ens quedaríem amb la proposta de Cerrillo, ja que considerem que el mediador és una persona. Les categories a les quals fa referència Lluch podrien

estar reservades més per a institucions que podríem englobar en agents educatius o institucions que afecten al llibre infantil i juvenil. Atesa la difusió del terme *mediador* en els termes que esmenta Cerrillo considerem més convenient continuar amb aquesta terminologia (tot i que no és estrictament incompatible amb la de Lluch).

Creiem que l'existència dels mediadors és, com hem dit adés, imprescindible en edats primerenques perquè els infants no tenen lliure accés al llibre, llevat dels casos en els quals la família o l'aula tinga una gran biblioteca de literatura per a infants. Algú, doncs, ha de posar a l'abast dels lectors els llibres fins i tot físicament. De quina manera el mediador mediatitza, és un altre tema del qual parlarem tot seguit, però aquesta funció d'interlocutor o, com diuen els autors esmentats abans, pont o enllaç, resulta difícil d'evitar.

Això sí, si bé la mediació en infants queda fora de quasi tota discussió, en la literatura juvenil aquesta figura quedaria més en entredit. Com dèiem adés, l'adolescent pot acostar-se de manera autònoma a llibreries i biblioteques per tal de triar els llibres que li interessin. En les societats avançades aquesta franja de població compta amb els seus propis ingressos (bé de treballs esporàdics, bé de les aportacions dels pares) i són també objectiu del màrqueting de les editorials que miren de captar lectors i compradors per als seus productes. Hem pogut comprovar com alguns best-sellers han funcionat de manera espectacular entre els adolescents que no necessitaven mediadors per tal d'aconseguir determinades obres.

Tanmateix, com a individu en formació en tots els aspectes no queda tan clar que l'adolescent conega ni tots els mitjans, ni totes les vies d'accés als llibres, ni totes les possibilitats que aquests li ofereixen. En aquest sentit, un jove que no comptara mai amb la mediació d'un adult a l'hora de triar les seues lectures, seria un adult sense una competència literària plena ja que mancaria, entre altres, d'un coneixement ampli del món literari, de la informació respecte de la gran diversitat de gèneres existents, d'uns instruments que li ajudaren a decodificar textos molt complexos o plurisignificatius, i d'altres components propis de la competència literària.

L'educació literària, igual que qualsevol altre aprenentatge, precisa de temps,

d'una gradació de la dificultat, de la presentació de reptes assolibles. Per això considerem que el mediador resulta una figura imprescindible també durant l'adolescència.

Ewers (2009) parla del mediador com un “reenviador” del missatge literari. Un reenviador que habitualment du el missatge literari a un cercle de receptors que considera adequat per a la recepció del missatge. Per a Ewers, és condició indispensable per a ser considerat mediador que adrece el missatge a un grup específic de receptors.

Els mediadors literaris construeixen un pont entre dos costats: el subministrament de literatura disponible en un costat i les demandes dels lectors en l'altre. Per dur aquest treball adequadament els mediadors han d'estar familiaritzats amb tots dos: han de tindre una idea clara de quina literatura està disponible, i de totes les preferències i interessos dels lectors als quals volen readreçar el missatge literari. Com a resultat, la seua tasca es defineix en dues direccions: busquen receptors apropiats per a ofertes literàries particulars i simultàniament, busquen material apropiat per a grups particulars de lectors. (p. 26)

Bassa (Bassa i Martín 1995) no parla de mediadors ja que adopta una perspectiva pedagògica però el seu capítol sobre les agències educatives ens pot ajudar a entendre millor aquest concepte. Segueix Castillejo en definir aquestes agències educatives com a “estructures dinàmiques d'intervenció directa del sistema informal en el procés educatiu” que fan servir determinades modalitats d'intervenció per tal de complir amb el seu objectiu educatiu. Així, fa una llista d'agències com són:

- Biblioteques.
- Editorials.
- Llibreries.
- Els autors (escriptors i il·lustradors).
- Les entitats i els organismes públics i/o culturals.
- Els premis i concursos literaris.
- Els especialistes.

D'aquesta llista, els tres primers s'associarien amb allò que hem anomenat mediadors: posen en contacte els infants amb el llibre. Els altres quatre són

importants per a la configuració del llibre i també per a la configuració del cànon tant merament literari com també merament educatiu, és a dir, com veurem, la LIJ té una funció educativa innegable i aquesta funció educativa s'explicita de diferents maneres. Una d'elles és la prescripció de determinades obres per les entitats i els organismes públics i/o culturals (campanyes centrades en llibres, autors o temàtiques concretes), una altra és la selecció de llibres a través dels garbells de la crítica directa en revistes especialitzades o de forma indirecta a través dels premis i concursos literaris. D'altra encara, seria l'objectiu dels autors que, en major o menor mesura, de manera més o menys explícita transmeten missatges mitjançant les seues obres. Però serien mediadors? O més prompte mediatitzadors?

Un especialista en LIJ, posem un col·laborador en una revista especialitzada, compliria la funció de mediador secundari en tant que transmetria informació als mediadors primaris per tal que pogueren recomanar llibres al seu alumnat, usuaris de biblioteca, clients o fills. Aquesta mediació secundària, tanmateix, no és del tot innocent ja que se sap important per a la selecció final de les lectures que es proposen als infants i joves, és a dir, el mediador secundari participa també de la mediació final però més amb un paper prescriptor que amb un paper mediador.

Volem dir amb això que els mediadors que acaben tenint un paper prescriptor ho fan immersos en un sistema que configura el producte final que arriba a les mans dels infants en últim terme. D'aquesta manera la visió negativa del mediador com un element distorsionador del producte que s'ofereix a l'infant, com una mena de traïdors que seleccionen les obres de manera sospitosament didàctica, se'ns apareix un tant esbiaixada. El llibre infantil està de per se immers en una cadena de producció que funciona com una agència educativa. El docent tria un llibre perquè ha llegit una bona recensió, perquè li l'ha recomanat el comercial de l'editorial, perquè parla de temes que li interessin per a la classe o altres raons diverses. Rara volta aquest docent s'acostarà sense cap guia a la llibreria per tal de comprar un llibre del qual no té cap referència.

Veiem, per exemple, els factors que esmenta Bassa a partir dels quals es pot deduir i analitzar la concepció ideològico-educativa d'una editorial:

1. Les col·leccions, amb l'observació i anàlisi del seu contingut.
2. Títols triats dins o fora de col·leccions.
3. Autors que publica.
4. Temàtiques de què tracta i especialització.
5. Especialització en llibres infantils o inclusió d'altres títols.
6. Premis que promociona i/o publica.
7. Línia editorial i àrees d'intervenció socio-educativa en les quals participa.
8. Anàlisi dels llibres i la seua línia intervencionista.

Aquests factors condicionen els títols que ixen al carrer i que són promoguts tant per la pròpia editorial com pels agents educatius o, com anomenàvem nosaltres, els mediadors secundaris. La inauguració per part d'una editorial d'una col·lecció sobre el medi ambient amb relats que tinguen un rerefons ecologista compta amb una intenció didàctica per part de l'editorial, però possiblement respon a una demanda del mercat que es detecta a través de les visites a escoles, els comentaris de la premsa especialitzada, etc., ço és, si bé és obvi que la mediació interfereix en la recepció de la literatura, també és cert que resulta inevitable, ja que parlem d'un col·lectiu molt protegit per les institucions i un producte (la LIJ) que es configura com a tal gràcies a les agències educatives.

Ewers (2009) ho diu en altres paraules:

Si els llibres del camp de la literatura per a infants tenen alguna possibilitat d'èxit com a lectures escolars depèn del concepte d'educació literària predominant entre les autoritats educatives i els professors. (p. 72)

Així doncs, creiem que a més d'insistir en la idea dels mediadors com un element configurador de la LIJ, haurem d'afegir un altre rol en aquesta cadena com seran els prescriptors. Si un mediador és aquell que ajuda a posar en contacte els llibres amb els infants i joves, un prescriptor recomana o obliga a llegir determinats llibres en base al seu sistema de valors literaris i educatius. Tots dos rols no són excloents i es dona molt sovint que un mediador esdevé en un moment donat

prescriptor i viceversa. Seria el cas del docent que acostuma a parlar de llibres a les seues classes i que tria una lectura obligatòria per a una avaluació o bé el bibliotecari o bibliotecària que, a més d'atendre el seu públic comentant-li o oferint-li les novetats, en fa una tria i la destaca per sobre la resta. Voldríem comentar l'entramat ideològic que subjau en una operació tan senzilla com la del personal de biblioteques que prescriu un llibre, ja que aquest personal s'enfronta amb la tasca de respondre les demandes del públic, amb la qual cosa en les seues tries abunden els títols comercials, però també, com a personal format també és capaç de detectar obres que superen l'interés comercial amb la qual cosa la seua tria, les seues prescripcions, esdevenen un exercici d'equilibri literari ben bé interessant. Ewers (2008) de fet, parla d'una superposició entre les accions d'una i l'altra institució (p.73).

També fa una divisió més acurada del rol del mediador i parla d'un mediador neutral i un “mediador que pren decisions, influencia i intervé d'una manera formativa” (p. 28). Serien el nostre mediador i prescriptors, tot i que hauríem de matisar que un mediador rarament i difícilment pot ser neutral. D'altra banda distingeix també entre mediadors professionals i no professionals, que es defineixen pel temps que han dedicat a aquesta tasca. Més interessant encara que aquestes definicions és la consideració de la qual parlàvem adés en altres termes, del missatge literari per a infants com un missatge de natura doble amb destinataris oficials i no oficials (el doble receptor en la nostra terminologia). Així, “els emissors de missatges literaris per a infants són forçats a arribar a acords amb els mediadors amb antel·lació; han d'assenyalar que el missatge literari ompli àmpliament els criteris que els mediadors han establert en la seua posició de guardians de la comunicació literària per a infants” (p. 29). La literatura infantil ha de tindre aquest caràcter doble per necessitat i ha de ser sempre una literatura per a mediadors, és més, abans d'arribar als seus receptors, ha de provar la seua validesa com a literatura per a mediadors.

4.2 L'infant construït o l'infant constructiu

El debat sobre el concepte d'infant, construït o constructiu, no ha tingut gaire

ressò a casa nostra. Tan sols Teresa Rovira esmenta a la seua *Història de la Literatura Catalana* (Rovira 1984), el fet que el concepte Literatura infantil és recent i relacionat amb conceptes com infant, literatura o cultura. (p.421). També Sánchez Corral (Sánchez Corral 1995) parla a la seua obra de la necessitat d'inserir el subjecte (l'infant) al si del discurs, un subjecte històric i concret, social i individualment ben determinat, de la qual cosa podem deduir que defensa més prompte un infant fruit de l'època més que no un infant en essència.

Allò cert és que Rose (1984) va posar el dit en la nafra en denunciar que la literatura per a infants i joves era un frau. D'una banda, la imatge de l'infant té a veure amb la que els adults volen donar de la infantesa amb una clara intenció de controlar-lo. D'una altra, la relació entre infant i adult és impossible (com diu el títol del seu llibre *The case of Peter Pan, or, The impossibility of children's fiction*): mai podrem saber com llig l'infant.

Peter Pan roman en la nostra cultura com un monument a la impossibilitat de la seua pròpia demanda – que representa l'infant, parla als i pels infants, se'ls adreça com un grup reconeixible i que existeix per al llibre, tant com el llibre (segons avança la demanda) existeix per ell [...] *Peter Pan* no ha sigut mai, d'una forma senzilla, un llibre per a infants per a res, però la qüestió que ens llança és si hi pot existir una cosa similar. [...] La ficció per a infants és impossible, no en el sentit que no es pot escriure (cosa que no tindria sentit), sinó que s'aferra a una impossibilitat amb la qual rarament s'atreveix a parlar: la impossible relació entre l'adult i l'infant . (p.1)

Davant la possible resposta que l'infant forma part del llibre, encara afegim una interpretació que quasi podríem qualificar de maliciosa.

Dir que l'infant hi és dins del llibre [...] és caure en una trampa. És confondre la intenció de l'adult d'accedir a l'infant amb l'infant que representa. Si la ficció per a infants construeix una imatge de l'infant a l'interior del llibre, ho fa per tal d'assegurar-se l'infant que hi ha fora del llibre, el que no cau tan fàcilment a les seues urpes. (p.2).

Amb aquestes afirmacions, Rose obria la caixa de Pandora d'una disciplina que ha emprat bona part de les seues energies a defensar la LIJ i, sobretot, el tipus de comunicació que proposa. Al cap i la fi és cert que sempre es tracta d'un adult que escriu per a un infant. És més, aquesta literatura s'escriu, es publica, se selecciona, es critica, es compra per un adult perquè un infant, a tot estirar, el llija. Així, segons l'autora, la LIJ ajuda a perpetuar la construcció de la infantesa seguint uns paràmetres colonialistes. Aquesta perspectiva recorda el debat sobre la existència o no de la LIJ i

el que nosaltres anomenàvem la postura alliberadora de l'infant. La diferència rau, al nostre parer, que així com Carandell o Rico advocaven per la destrucció de l'edifici literari bastit al voltant de la LIJ, Rose només vol denunciar el que hi ha darrere amb la intenció també de reflexionar sobre la pròpia naturalesa de les relacions adult-infant i de la construcció de la idea d'infantesa.

Lesnik-Oberstein (Lesnik-Oberstein 2000) seguiria l'estela de Rose en evidenciar les contradiccions d'una gran part de la bibliografia sobre LIJ que manejava conceptes d'infància poc contrastats o, fins i tot, adaptats en cada moment als propòsits que cercaven els diferents investigadors. Com afirma:

Potser el més fascinant i problemàtic aspecte de les afirmacions d'aquests autors és que estan basats no en *coneixements*, sinó en *creences* (p.7)

Els crítics de la Literatura per a Infants[...] habitualment mostren una urgència de creure, presentada com a coneixement, que està relacionada de manera complicada amb la necessitat en les societats occidentals de capturar, definir, controlar i alliberar l'"infant" (p.8)

Així, la postura de l'autora és més prompte afirmar que l'infant en essència, aquell que crítics, editors, escriptors i educadors tracten de captar, en realitat no existeix ja que és una creació de la societat i, com dirà més endavant, també de la mateixa literatura ja que en adreçar-se a un infant model, està creant aquest infant model. Per a Lesnik-Oberstein la literatura per a infants basa la seua validesa, la seua mateixa existència, en una relació entre l'autor o el llibre i l'infant, una relació que postula de diferents maneres, les emocions, consciències i moralitat dels infants.

Repassa la coneguda obra sobre la infantesa de l'autor francès Philippe Ariès (Ariès 1987) defensant la seua postura en el sentit que, no és que no hi haguera infantesa a l'antic règim, sinó més prompte que cal parar atenció al desenvolupament de les complexes xarxes de significat afegides a la idea d'infantesa.

És només una comprensió de la complexitat d'aquesta construcció de significat la que permet un examen més detingut del desplaçament del cos d'aquests significats, o per a una exploració de les motivacions que subjauen en aquestes construccions de significat. (p.11)

El raonament és semblant al que farà Foucault referent a la bogeria ja que, tot i que el concepte d'infantesa no carrega amb el mateix significat negatiu que la bogeria, no deixa de tractar-se de la negació de l'edat adulta o de la raó. (p.26). Recordem que Foucault (Foucault 1972) afirmava a la seua obra que el fet que no se li

anomenara bogeria, no significa que no existira abans d'encunyar el terme. Lesnik-Oberstein compararà aquesta sensació de segment minoritari amb el que representa el feminisme. De la mateixa manera que existeix unes circumstàncies biològiques que defineixen les dones, el que tracta de contrastar bona part del feminisme és la visió de la dona en tant que discurs construït. Això és, no hi ha una intenció per part del feminisme de negar la noció de dona, igual que no hi ha intenció de negar la noció d'infant, però se li atribueixen significats de diferents maneres i cal intentar separar “significar” de “ser” (p. 29). Al cap i a la fi “La ciència, respecte de les dones o dels infants, no ens pot proveir de l'absolut, de “l'objectiu” fonamental” (p. 30).

En realitat, tal com diu més endavant Lesnik-Oberstein, la literatura per a infants va ignorar la construcció de l'infant i, amb això, va ignorar també la lectura en tant que construcció de significat i d'interpretació i, fins i tot, la construcció global de la comprensió. Segons l'autora és fonamental comprendre el procés de comprensió, com construïm el significat, ja que per a molts crítics de literatura infantil no construïm el significat, sinó que rebem el significat de “l'infant real” (és una constant que tothom en el món de la LIJ afirma parlar en nom dels infants). I cita Bruner (Bruner 1986) per afegir que les idees sobre la lectura estan íntimament connectades amb les idees amb les quals coneixem el món en el seu sentit més ampli. També afegeix el punt de vista de Cassirer (1944) per afirmar que la lectura també està relacionada amb la identitat i la consciència, i per reflexionar al voltant del fet que aquests conceptes són, al mateix temps, centrals en la construcció de conceptes com “infantesa” o “edat adulta” (p.24).

L'obra d'Ariès és el punt de partida per al debat entre infant construït i infant real que arriba fins els nostres dies. Entre altres coses perquè també interroga el crític sobre la mateixa història de la LIJ. Morgenstern (Morgenstern 2001), de fet, critica amb fermesa la postura d'Ariès i els estudiosos que l'han pres com a punt de partida per a negar l'existència de la LIJ abans del S.XIX. Morgenstern cita diversos autors per tal de defensar d'una banda que hi ha hagut diferents actituds envers la infantesa des del 1500 fins l'actualitat, que les xifres de lectors prèvies al S.XIX eren majors del que s'acostuma a afirmar, que hi havia una preocupació al voltant de la formació dels

infants també abans d'aquest segle i que, d'alguna manera, parlar de l'infant com un ens construït no deixa de ser una altra forma d'idealisme. Recuperarem la postura de Morgenstern en parlar de la definició de la LIJ, encara que aquesta visió tan crítica cap als seguidors d'Ariès no deixa ningú indiferent. Morgenstern argumenta amb passió aquesta defensa de l'infant tot i que reconeix que el S.XIX sí que representa un canvi substancial respecte dels segles anteriors, en la concepció de la infantesa. D'una banda l'alfabetització *institucionalitzada* canvia la realitat social dels infants. D'una altra, la natura de la subjectivitat de l'adult va canviar en el moment que s'obrí un forat entre l'alfabetització dels adults i la dels infants, és a dir, quan els adults milloraren les seues destreses lectores de manera massiva, es va comprovar que les seues lectures no eren adequades per als infants, malgrat que durant segles – sempre segons Morgenstern – hagueren compartit lectures, donada l'escassa capacitat lectora de la major part dels adults.

Jack Zipes (2001:39-60) encara reprendrà aquest punt de vista en afirmar novament que la literatura infantil no existeix. Utilitza, com esmentàvem adés, l'ambigüïtat del genitiu saxó que implica pertinença. Així, per a aquest autor “el terme “children’s literature” s'utilitza per tal de distingir o projectar distinció en els adults que prenen posicions de privilegi en determinar el valor de la literatura per a joves lectors” (p.40). Zipes fa referència a la literatura infantil com a institució i lliga l'escriptura per part de l'adult, com faran també Rose, Lesnik-Oberstein i Hollindale (Hollindale 1992) a la construcció d'un infant que reescriu el seu passat i hi projecta la seua visió de la infantesa. Com d'altres autors, fa l'efecte que utilitza la *boutade* “la literatura infantil no existeix” per tal de reflexionar al voltant de les condicions de producció, distribució i recepció de la LIJ, amb la qual cosa aquestes declaracions (les de Rose, Lesnik-Obersteins i Zipes) ens recorden la postura alliberadora de Carandell (1977) o Rico (1986) o altres, tot i que amb dues diferències fonamentals: a) la reflexió es fa des de dins de la crítica de la LIJ per autors que coneixen de prop la matèria i que són capaços de desenvolupar una teoria sòlida al voltant de les seues idees; b) la maquinària crítica que utilitzen aquests tres autors serveix per reforçar l'estudi de la LIJ més que no per destruir-lo.

Així les coses, David Rudd féu una revisió d'aquesta polèmica el 1999 que posteriorment reeditaria al 2005 (Rudd 2005). Rudd s'oposa a aquestes visions exclusivistes de la infantesa que, segons el seu punt de vista, han dut a terme dos històries de la LIJ diferents. Una que començaria al S.XVIII i que fa incidència en la tensió entre la formació i el gaudi (*Alicia al país de les meravelles* suposaria l'alliberament de l'infant) i una altra que la situaria més enrere, fins i tot a la civilització sumèria, ja que considera que, d'alguna manera, sempre ha existit LIJ. Tractar de posar ordre entre aquestes dues versions d'un mateix fet, implica, segons l'autor, fer un recorregut entre, d'una banda, les concepcions sobre que hi ha un infant "essencial" subjacent, la natura del qual podem conèixer, i d'altra la noció que l'infant no és més que el producte d'un discurs adult. Ell suggereix des d'un inici que cap de les dues posicions és defensable ja que la problemàtica de la literatura per a infants jau precisament en el buit entre l'infant construït i el constructiu, en el qual ell troba una zona fronterera, "híbrida" de gran riquesa creativa. (p.16)

Esmenta la ironia, citada per molts autors, que a pesar del vincle entre literatura i "per a" infants, allò cert és que els infants mai n'han sigut posseïdors d'aquesta literatura i esmenta el treball de Rose (1984) qui afirmava que els adults evocuen aquesta imatge de l'infant per als seus propis propòsits, cosa que ens fa pensar en determinades formes de literatura escrita per a infants que tenen com a destinatari més prompte els mateixos adults. Aquesta postura és semblant a la que sostenia Lesnik-Oberstein quan deia que l'infant no té veu entre les jerarquies de la nostra societat perquè els adults la silenciaven o creaven aquesta veu (p.187). Tots aquests autors miren de defugir el tòpic del xiquet desvalgut manipulat i dirigit pels adults, encara que no sempre ho aconsegueixen.

Per resoldre aquesta disjuntiva, Rudd acudeix també a Foucault, reelaborat per Stainton Roger (1992, citat a Rudd) i la seua concepció del poder segons el qual no és tan sols repressiu sinó també productiu. Existeixen certes relacions discursives entre les parts implicades en el binomi control-controlats. En el cas dels infants, a pesar que puguen ser construïts com a objectes mancats de poder provinent d'un discurs adult, també tenen posicions al seu abast que es resisteixen a aquest moviment. El

trencament de determinades normes socials que transcendeixen el binomi infant-adult (Rudd posa l'exemple de l'exabrupte que un xiquet llança a una professora i que trenca el seu estatus a l'aula), el diferent estatus de l'infant en diferents cultures o el fet que el cos per ell mateix també influeix en com parlem i no tan sols a través de les metàfores que tendeix a generar, li permeten recolzar aquest punt de vista i posar en crisi tots dos models (p.18).

Tampoc és cert que l'infant no tinga veu en la LIJ. Al cap i a la fi, com diu Rudd (2005):

Els infants produeixen literatura en vastes quantitats, oral i escrita, a partir de treball individual i esforços col·laboratius i en una gran varietat de formes: rimes, bromes, cançons, etc. (p.19).

Aquesta visió de Rudd ens fa redimensionar la presència de l'infant a la LIJ. De fet, ens atreviríem a afirmar una font fonamental d'inspiració i de recursos dels que escriuen per a infants, es nodreix d'aquesta literatura que, així, pot veure la llum en un format més estàndard. Afegiríem ací una reflexió de Jones (2006:290) qui diu que al cap i a la fi, si seguim els postulats de l'estètica de la recepció, els infants *construeixen* el text amb la seua lectura, de manera que mai poden estar fora d'aquest procés de construcció, ni de les obres ni de la pròpia concepció d'infantesa.

L'opció de Rudd per trencar aquesta disjuntiva entre infant construït i constructiu és, com dèiem adés, la de buscar una via entre tots dos. La fórmula de l'hibridisme inclou segons ell, l'ambivalència al voltant de les relacions entre l'edat adulta i la infantesa esmentada per multitud d'autors i dóna compte de la gens fàcil transacció entre les fronteres. En realitat, el que fa amb la paraula aquest grup amorf, socialment construït, depén del destinatari dels textos. Però, com diu Rudd

la clau és que la paraula no està *posseïda* per cap part, no està allotjada ni a l'interior dels adults ni dels infants. Més prompte, la paraula constitueix una "zona de frontera" (Volosinov 1973:86) en la qual els destinataris –els infants en aquest cas– s'orienten precisament en la via en la qual ells "deixen de banda" el seu propi set de "mots de resposta" (Volosinov 1973:102) ; en aquest procés ells –els infants– només poden ser *constructius*. En la "realitat pràctica", aleshores, només pot haver postures construïdes: l'infant construït pel text, i la resposta (construïda ella mateixa) des de l'infant construït, amb un producte necessàriament realitzat en co-autoria. (p.23)

I afegim que:

Sense el reconeixement d'aquest "algun altre" que mig-posseeix les paraules, és a dir, per

necessitat, la literatura per a infants serà impossible, una joguina per a adults que satisfà els seus desitjos per a un punt d'estabilitat, amb l'infant, per contra, com una categoria "buida", efectivament emmudida. (p.25)

Creiem que amb aquest lúcid article aquesta disjuntiva queda bastant tancada ja que no resulta viable una literatura per a infants que ignore l'infant real "essencial", per exemple en allò que toca a la capacitat de comprensió o els interessos, és a dir, en tant que necessita el seu lector model. Però al mateix temps, part d'aquest infant teòricament real està construït pel propi text socialment i també culturalment. No hi ha més que veure, per posar un exemple, la diferència d'extensió entre les novel·les per a infants a Alemanya o Japó i les produïdes a l'Estat espanyol.

En tot cas, com argumenta amb contundència Bottigheimer, el problema no ateny només la LIJ ja que

La seua legítima objecció [de Rose] pot ser utilitzada en moltes àrees d'humanitats, ja que els acadèmics, per necessitat, construeixen i proposen entitats i identitats habitualment en el seu esforç de comprendre allò que essencialment no es pot conèixer (p.124).

Reduint-ho a l'absurd, tampoc es podria analitzar la literatura per a adults, ni per a dones, perquè al cap i a la fi també són constructes que es creen amb el propi exercici de la literatura. Sí és cert que la postura de Lesnik-Oberstein ens alerta de fer afirmacions com que la LIJ són els textos que "realment" interessen els infants o que "atenen les seues necessitats", ja que tant l'interés com les necessitats sovint són les que els escriptors i/o mediadors adults els preveuen i consideren més. De fet, tan sols amb una mirada a la crítica, formal i no, del llibre per a infants veurem que diferents autors i autores, des de postures de major o menor autoritat solen pontificar sobre allò que *realment* interessa, convé o importa per a l'infant. Caldria, si més no, posar-ho tot en dubte.

Així doncs, com veiem, per fer una definició satisfactòria de LIJ hem de tractar amb problemes que tenen a veure amb els dos principals conceptes implicats: literatura i infant; però també amb d'altres com puga ser el seu recorregut històric o la seua repercussió social.

4.3. Teoria de la LIJ: definició, característiques, perspectives

En aquest capítol intentarem fer una proposta de definició que mira de distingir allò que és la definició que més s'adiu amb el que habitualment s'estudia sota aquesta marca i amb els camps d'estudi que ha englobat i que continuarà englobant. Trobem que la confusió entre una i altra cosa ha propiciat nombroses contradiccions que entrebanquen el progrés en el coneixement i l'estudi de la LIJ. A més a més, per tal de dur a terme la nostra investigació, necessitem una definició que ens ajude a diferenciar amb claredat l'objecte d'estudi.

Si seguim Abellan, Ballart i Sullà (1997)

Teoritzar, efectivament vol dir abstrure, obtenir una síntesi que mostri el més substancial i invariable de tot un conjunt de particularitats i detalls, d'ocurrències diferents d'un mateix fenomen (p.14).

De manera que la nostra definició de LIJ haurà d'aspirar a mostrar "el més substancial i invariable" de la LIJ, aquelles característiques immutables des que es va tractar de definir el concepte. No volem, però, caure en la ingenuïtat de pensar que es pot fer una definició definitiva. En aquest sentit citaríem també una reflexió d'Ewers (2009):

Estem tractant amb definicions històriques, i deu ser erroni treballar amb un concepte de literatura infantil etern i universal. Des del meu punt de vista no haurien d'assumir ni tan sols que hi ha conceptes de literatura infantil que són vàlids més enllà del període de la seua creació (p.123).

Si bé no compartim aquesta visió sincrònica tan radical, que apareix també a Hunt com veurem més endavant, ens sembla fonamental la idea d'un concepte dinàmic, com els elements que hi entren en joc: literatura, infantesa, educació, cultura, societat...

Així les definicions que s'han proposat al llarg dels anys miraven de resoldre els dilemes que plantejàvem abans amb diferents enfocaments. Si veiem, per exemple les definicions citades per Valriu (1994) a la dècada dels 80, s'intentava incloure un gran nombre de produccions agrupades en termes intencionadament ambigus com "obra estètica", "acte de comunicació de caràcter estètic" o "totes les manifestacions i activitats". Hem de tindre en compte que ens trobem amb un moment de particular expansió del llibre infantil que comporta la multiplicació de les manifestacions

artístiques que inclouen l'infant: teatre, dramatització, animacions lectores, etc. Sense dubte aquests acadèmics no volien deixar cap creació d'interés fora de l'àmbit d'estudi de la disciplina. El mateix Cervera (Cervera 1991: 193-219) va afegir un apartat sobre joc infantil a la seua *Teoría de la literatura infantil*.

Tots incideixen en el fet que la LIJ ha d'interessar l'infant. Encara que alguns autors trascendeixen el concepte de lector model per tal d'anar directament al mateix lector model interrogant-lo sobre la seua resposta. Per a que la LIJ siga LIJ ha d'agradar al seu destinatari, arriba a dir Perriconi. Com si una novel·la negra haguera d'agradar als lectors de novel·la negra per tal que es considere com a tal, al marge de les seues característiques o la intenció de l'autor.

Finalment, el tercer component que apareix de manera cíclica en totes les definicions, és el seu caràcter educatiu. La LIJ és una literatura amb objectius (Perriconi, citat a (Valriu i Llinàs 1994)), amb funcions (Colomer 1999; Del Amo 2003), no és una literatura sense més. És, en paraules de Sánchez Corral (1995:97) un discurs persistentment moral.

Encara que des d'enfocaments bastant diferents, creiem que podem distingir en aquests intents (i en molts altres) tres idees fonamentals: la qüestió literària, la qüestió del destinatari i la qüestió educativa. Aquestes tres idees es repeteixen en major o menor mesura sempre que es tracta de dur a terme una definició de LIJ. Fins i tot en definicions més recents i més obertes com la de Colomer (1999) "entendemos este tipo de literatura como la iniciación de las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria" (p.9) es desenvolupen els objectius educatius que ha de complir (p.15-42 però també 107-114) i es valora l'adequació al lector model (p.182-190).

Reduir a aquest triangle les característiques de la LIJ no pretén excloure d'altres perspectives també interessants, com els intents de definir la LIJ a través del llenguatge (Nodelman i Reimer 2003), de la forma (Moreno 2003) o dels temes (Borda Crespo 2002), sinó que tracta d'anar a l'arrel mateixa del concepte, a un mínim comú que ens permeta caracteritzar aquest tipus de literatura al marge del desenvolupament d'àrees concretes com puguem ser, precisament, l'estil, el llenguatge

o l'ús de la fantasia. Afortunadament, el fet de tractar-se d'un objecte artístic comporta també que tracte d'escapar als motles en què els crítics volen encabir-lo i així, les anàlisis formals o temàtiques no tenen mai rang universal, sinó més prompte s'adeqüen al corpus i les intencions de cada recerca.

Mirem ara amb atenció aquests tres vèrtex del triangle.

4.3.1. La literarietat de la LIJ

La qüestió literària té diversos vessants que es concreten, novament, en debats que inclouen la literarietat de la LIJ, la qualitat dels llibres infantils, la seua inclusió en la literatura en general o la seua relació amb el cànon literari. Nodelman i Reimer (2003) inicien el seu llibre amb una sèrie de premisses assumides pel crítics però que no deixen de ser discutibles. Una primera és què és possible diferenciar entre bona literatura i literatura dolenta ja que aquesta és inherentment i permanentment bona o dolenta. Si això fóra així, repliquen, no s'explica perquè tanta gent, inclosos els mateixos experts, no es posen d'acord per valorar les obres. En la mateixa línia resulta ben bé difícil, si el valor d'una obra és un assumpte tan lligat a la pròpia opinió, com saber quins texts estudiar i quins no. Sembla que, com que la bona literatura és font de saviesa, estudiar-la hauria de tindre el propòsit d'introduir l'estudiant a grans idees però, que potser la literatura és només important per les idees que transmet i pels seu valors estètics? La literatura va nàixer com a font de plaer i així s'ha mantingut durant els segles al marge que determinats estudiosos volgueren aprofundir-hi des d'altres perspectives. De fet a partir dels anys 80, a l'etiqueta "funció estètica" atorgada a la literatura, es va començar a afegir "lúdica" donant a entendre que una de les funcions fonamentals de la literatura és entretenir. El lector del S.XXI no pot gaudir sense més d'aquesta funció recreativa i estètica de la literatura?

El focus està en les preguntes més que en les respostes. Hi ha un consens creixent que les circumstàncies específiques dels lectors actuals [...] s'han de tindre en compte en desenvolupar les interpretacions del text. Però les múltiples preguntes que els acadèmics de la literatura estableixen ara no permeten amb facilitat l'establiment de respostes fixades (p.3).

Per tal de buscar les diferències entre la LIJ i la literatura per a adults comparen la lectura de dos poemes, un de canònic i un d'infantil. I, al marge dels coneixements lingüístics i del món que necessitaria el lector d'un i un altre poema, afirmen amb convenciment:

Però els lectors no poden tindre una experiència satisfactòria de tots dos poemes de no ser que estiguen disposats i siguin capaços de prendre el rol de lectors específics que cadascun n'implica i per al qual estan dissenyats per tal de fer prendre aquest rol. I els lectors no poden entendre cap dels dos de no ser que els lectors puguin mantindre's allunyats de l'experiència que se'ls ha oferit i exploren què se'ls ha demanat saber i fer. Els dos poemes són igualment "literatura" i per tant, similarment, ofereixen aquests plaers comuns a tota literatura. [...] Encara que ens concentrem en la manera com la literatura infantil és distinta d'uns altres tipus, ho fem amb la creença que les diferències són menys significatives que les semblances, que els plaers de la literatura infantil són, essencialment, els de tota la literatura (p.22).

Quan es tracta de definir la literatura per a infants i joves des de la perspectiva literària es barreja, i s'ha barrejat molt sovint, la definició de la disciplina, que comporta una acotació del corpus que s'ha d'estudiar, amb la crítica dels llibres infantils i juvenils. Un exemple d'aquesta barreja, al nostre parer, la compondria la condició de selectiva encunyada per Cervera (1991:10) però que ha sigut seguida de prop per altres autors com Del Amo (2003:18) o Sánchez Corral (1995). Des del nostre punt de vista, la qualitat d'un llibre no pot ser una condició per a la seua inclusió en una definició. Parlem, evidentment, de la qualitat que es mesura de manera subjectiva per tal de categoritzar una obra, no de la qualitat que comporta la seua inclusió en un determinat cànon. És a dir, si una obra compleix les condicions de literarietat, adequació al lector model i biaix educatiu, hauria de ser considerada LIJ sense més. Una altra cosa és si tractem d'establir una història de la literatura per a infants i joves amb les obres més representatives de l'època o si tractem de proposar algun tipus de cànon. En aquest cas, òbviament la qualitat de l'obra seria una condició sine qua non per a la seua consideració. D'altra banda, la relació amb la literatura en general pensem que està ben desenvolupada en les teories que vèiem al capítol 3 d'Even Zohar (2005), Shavit (1986), o Bourdieu (1990). Conceptes com el del polisistemes dels primers, o el del camp literari del darrer donen compte de la volubilitat del concepte de literatura que inclou al centre del sistema obres que poden eixir i tornar a entrar depenent de diversos factors no sempre fàcils de determinar.

Shavit (1986:63-71) parla de l'estatus ambivalent del text. Segons aquest autor el fet que hi haja un doble receptor implícit a les obres de LIJ du els autors a mirar de superar les restriccions que suposa a través de dues solucions: una rebutjant els adults i una altra adreçant-se als adults usant els infants com a una excusa més que no com a destinataris reals. Així

la major part de textos literaris mantenen un estatus inequívoc en el sistema; uns altres textos, tanmateix, mantenen un estatus que no pot ser descrit com inequívoc sinó més prompte com difús. (p.64)

Evidentment, aquests textos dels qual parla Shavit són en especial els adreçats a infants i joves.

Un altre concepte que dóna compte d'aquesta ambivalència i, per conseqüent, d'aquesta volubilitat de la qual parlàvem adés és el de la *Crossover Literature* (Beckett 2009; Falconer 2004), és a dir, les obres infantils i juvenils que passen a ser consumides massivament per adults i viceversa. Falconer (p.557) insisteix a parlar de la *Crossover Literature* (que traduirem de manera provisional com a literatura de pont, manllevant el terme a l'editorial La Galera) "com una cosa distinta d'escriure 'per a totes les edats'". Falconer atribueix aquest fenomen a la irrupció del lector en les lectures:

Si pensem en la narrativa no tan sols com alguna cosa construïda per un autor, mitjançant un narrador, sinó també com a un guió o un resultat que s'activa per la participació del lector, resulta evident com de potent és el fenomen de la literatura de pont, com d'intimament està connectada temporalment amb les obres narratives (p.559).

La consistència d'aquest concepte i la seua dependència de les variables econòmiques i de mercat, ens fan posar-lo en dubte. Basta pensar amb la pràctica inexistència d'aquest fenomen en la literatura catalana, en part, per l'escassetat de títols de fantasia èpica i *fantasy* en general que hi ha en la nostra llengua i que suposen la major quantitat de transvasaments d'un sector a un altre. Tot i així, la literatura de pont posa en entredit algunes de les reticències que existeixen sobre la LIJ i la seua pertinença a la literatura en general.

Així doncs, creiem que un dels eixos que ha de vertebrar el concepte de Literatura infantil i juvenil és el literari. Això implica que serà considerada LIJ aquella obra que pugui ser considerada literària. És obvi que amb aquesta definició tautològica

sembla que desviem la problemàtica de la definició cap a un altre camp com és el de la teoria literària en general, però les reflexions d'acadèmics com Salvador (Salvador 1994) ens donen a entendre que és més fàcil establir la literarietat d'una obra que la literarietat en si. A més a més, la irrupció, sobretot a partir de la dècada passada, de les TIC en general i Internet en particular, han canviat la nostra relació amb la lectura (i la canviaran més en el cas dels joves) però també amb el mateix cànon com apunta McGillis (McGillis 2003):

la web permet fer accessible una gran varietat de textos i una encara major varietat de comentaris de textos. Amb tantes veus parlant amb franquesa, establir un cànon específic serà difícil si no decididament impossible. Massa gent té massa nocions diferents del que és literatura i del que fa i del que és "excel·lent i important".(p.40)

En una línia similar, Peter Hunt (Hunt 1991) planteja la necessitat de reorientar la definició de literatura tal com és definida per l'"establishment" cultural, tot i que, precisament una de les característiques d'aquest establishment és la reticència a definir. Repassa algunes teories com la de Leavis, qui fa referència a l'accés a la literatura en majúscules com alguna cosa només accessible a 'cervells entrenats' cosa que, evidentment, bandejaria per complet la literatura per a infants i joves. La tradició leavisitiana quedaria invalidada en part amb textos com els de Howard Felperin (citats a Hunt 1991) en els quals afirma que la crítica literària és "una curiosa combinació entre democràcia autoproclamada i autoritarisme no declarat". Segons aquest autor, la impressió que fa aquesta crítica és la d'"un mode de crítica que ha caigut, a pesar dels seus impulsos originals de ser democràtics i fer ús d'un parlar planer, en els moviments i postures rituals d'una elit capellanesca". En molts casos s'utilitza un sistema circular per definir literatura quan es fa referència a Shakespeare, Milton o Cervantes. Sabem què és literatura perquè tenim aquests escriptors, la qual cosa no deixa de ser un peix que es mossega la cua.

Les definicions de literatura poden ser dividides en definicions per trets, per normes culturals i definicions pels usos dels textos per part dels individus. Per a molta gent, seguint Hunt,

[...] és el valor que se li atorga a una obra i no els trets que la defineixen, el que comporta la seua literarietat o no. El text literari té una tendència a determinats trets lingüístics. Aquests són generalment una funció del fet que el missatge és lingüísticament "autosuficient" i no necessita el context de la interacció humana immediata per ser

comprés. Hi ha certs 'marcadors' característics al text, com el fet que en un discurs normal l'emissor i el receptor [...] són marcats com a primera i tercera persona, en literatura no és així necessàriament. Però això no fa el text 'literatura' en el seu sentit generalment acceptat. És el context cultural el que domina la categorització (p.51).

Per a Hunt això és important en la LIJ ja que està assumit que hi ha un registre apropiat per als llibres per a infants que identifica el tipus tant com el contingut. També és important perquè s'assumeix que aquest registre és restrictiu perquè exclou la "literarietat". Així doncs, si la literatura ve definida per trets formals, la LIJ seria exclosa d'aquest sistema de valors donat que aquest formalisme se sol concentrar en dues premisses: a) La literatura és més alta, més densa, més altament carregada, especial, a part, b) és el millor que una cultura pot oferir. Totes dues, com diem, exclouen la LIJ. Fins i tot l'ús social pot arribar a excloure la LIJ d'una definició de literatura si entenem, novament, l'ús social de l'elit acadèmica i/o social.

Però ens agrada molt la postura de John Ellis (també citat a Hunt) segon el qual el mot literatura és com el mot "herbes": organitza més que descriu el nostre món. No són les característiques de la planta el que la converteixen en una herba, sinó on acaba creixent. Els textos literaris no vénen definits com aquells d'un determinat perfil o estructura, sinó com aquelles peces del llenguatge usades de determinada manera per la comunitat. Així la literatura esdevé més que es fa. Si revisem els manuals de literatura veurem que amb textos que mantenen viu l'interés malgrat els segles conviuen d'altres reservats bé per a la més estricta de les erudicions, bé per a omplir de contingut períodes d'especial escassetat. Pensem en els il·lustrats del S.XVIII que escrivien obres científiques o els tractats religiosos que, hui dia, no es podrien considerar de cap de les maneres literaris.

El cas és que l'establiment d'una definició inamovible o definitiva resulta molt complexa per no dir impossible, cosa que ens du a una definició dinàmica. També nosaltres ens inclinem a definir la literatura en funció del seu ús més que de la seua forma i, en tal cas, la LIJ és consumida, produïda, catalogada i sotmesa a la crítica en tant que una forma de literatura socialment acceptada, integrada en el discurs acadèmic i, cada vegada més, en els propis cercles literaris. És corrent la figura d'escriptors de prestigi en la literatura canònica adreçada a adults que fan el seu particular intent d'escriptura per als més menuts (exemples més o menys recents són

Isabel Allende o el mateix Nobel de literatura Vargas Llosa) cosa que indica, al marge de les qüestions econòmiques que hi poden existir, que la LIJ guanya prestigi a poc a poc.

Encara així, no volem pecar d'ingenus col·locant la LIJ a l'interior del sistema literari sense cap però. La relació amb aquest sistema és ben bé complexa. Però si el cas és determinar la literarietat de la literatura adreçada als més joves, aquesta queda fora de tot dubte en els termes que comentem. A més a més, trobem que és molt més rendible (i en aquest sentit s'adiu més a les condicions d'invariable i substancial) que no l'intent de definició literària basada en la forma que, en desenvolupar-se textos cada vegada més complexos, queda obsoleta molt ràpidament. És el cas de la diferenciació entre llenguatge utilitari i artístic que feia Cervera (1991:45), la caracterització a través dels gèneres que també aborda el mateix Cervera o M^a Ángeles Borda (2002) o d'altres intents de tractar la LIJ des del punt de vista lingüístic com el de Chambers (citada a Bottigheimer 2003:118) o barreges com la de Nodelman (2008).

Tot i així, com apunta Hollindale (1997), l'afegit de l'adjectiu infantil al terme literatura ha suposat almenys dos efectes. D'una banda ha marcat una línia divisòria entre les dues literatures mirant de reflectir les diferències entre els dos estadis de la vida humana. D'una altra, com que s'ha vist la infantesa com una fase preparatòria a l'edat adulta i no sempre com una experiència vital amb els seus propis valors i singularitat, s'ha degradat (encara que no en el sentit que li donava Ferlosio) d'acord amb una mena d'experiment provisional a l'espera de les complexitats que han d'arribar (p.21). No creiem, però, com suggereix en un altre lloc l'autor (1997:9) que el fet de postular un lector model infant "per definició immadur" implique necessàriament que l'etiqueta siga tàcitament reductiva per a la paraula literatura. Com comenta Hunt (2003) és en realitat una lectura més exigent per als lectors als quals no està adreçat el text.

Crec que és quasi certament veritat que molts de nosaltres llegiríem aquests texts per a infants d'una manera molt més complexa de la qual llegiríem un text per a adults. És a dir, no estem llegint simplement de la manera com llegiríem llibres per a adults - per al nostre propi plaer com a adults i per a una anàlisi adulta. Hi estem afegint la nostra resposta al lector implícit [...] i llegim com a jutges (com a intermediaris entre el text i els infants,

jutgem l'adequació). Així, junt amb la nostra lectura adulta, llegim *com* un infant, i *per* a un infant" (p. 21).

Si ens acostem al vessant crític que es desprén d'aquest eix de la definició, un dels valors que s'han de buscar en la LIJ és el de la seua categoria literària. Açò ens ajuda de moment, a distingir, el que ja van fer Díaz-Plaja i Prats (1998:205) entre llibre per a la infantesa i literatura infantil. El primer no contempla el component literari ja que es tracta d'un llibre dissenyat per a edats primerenques, encara que no sempre amb un ús literari: desplegable, llibres-joguets, llibres de coneixements, etc. però també ens ajuda a establir com a paràmetre de tota crítica de literatura infantil, ara sí, la qualitat literària. És a dir, un bon llibre per a la infantesa ha de ser una bona obra literària. Podem matisar o completar aquesta qualitat literària amb la seua adequació a l'edat o amb el seu component educatiu, però sense la categoria literària se'ns fa impossible jutjar un llibre com a *bo*, si se'ns permet aquesta velleïtat positivista. Açò ens permetrà fer una crítica més ajustada d'aquells llibres teòricament enfocats a la infantesa que, per les seues característiques formals, s'allunyen tant del seu lector model que, a pesar de ser bons llibres, no encaixen bé en la categoria de literatura infantil.

4.3.2. L'adequació al lector model

Si la primera part de Literatura Infantil la compon el terme literatura, el segon infantil es refereix al lector model a qui s'adreça. Comentàvem anteriorment les reticències d'alguns crítics com Rose (1993) i els seus seguidors com Lesnik-Oberstein (1994) o d'altres com Zipes (2001), sobre si la Literatura Infantil pertany a la infantesa o, com defensen, és una construcció del món adult amb tints colonitzadors. En termes similars s'expressava Sánchez Corral (1995) quan afirmava que s'havia deixat buit l'espai del subjecte. Encara que aquest autor, més endavant, situava el lector en un lloc preminent en la definició de LIJ:

El lenguaje literario (infantil) se comporta, por su misma naturaleza, como un paradigma ejemplar en el que la *competencia comunicativa* del hablante-oyente es una instancia ubicada – por necesidad de codificación y de descodificación – en el interior mismo de los

textos artísticos y presupuesta, además, en su funcionamiento concreto(p. 34).

També nosaltres considerem que la competència comunicativa del receptor és una instància definitiva de la LIJ amb Lluch (1998), Mendoza (Mendoza Fillola, Cerrillo i García Padrino 1999) i la resta d'autors i autores ja citats. És més, creiem que és la que més i millor defineix aquest tipus de comunicació literària. Com deia amb tota cruesa Bortolussi (1985) "Recordemos que el niño es un ser ahistórico, asocial, analfabeto e inculto, que nace en una sociedad para integrarse y funcionar en ella" (p.42).

Chambers , en parlar d'aquesta adequació als seus lectors ho fa en aquests termes:

Vull dir literatura que estava de la part de la joventut, que empatitzava amb el seu punt de vista, les seues preocupacions i els seus modes de vida. Una literatura escrita per a ells només en el sentit que ells no eren capaços d'escriure-la per a ells mateixos. No semblava haver res d'errat en això. Al capdavall, la major part d'adults no poden escriure la literatura que lligen per a ells mateixos, per la qual cosa es podria dir que està escrita en el seu nom (p.267).

Cosa que ens fa pensar en tres qüestions relacionades amb el procés d'adreçament en què ens agradaria fer èmfasi. La primera, com se sol citar sovint, comporta que els autors tracten d'empatitzar amb els interessos dels infants i joves. La segona, que els seus destinataris estan en un altre rang ja que no són capaços de produir la seua literatura d'igual a igual. I una tercera que els adults comparteixen també aquests dos factors, amb l'excepció que hi ha adults que escriuen de part d'altres adults. O per a dir-ho encara d'una altra manera: tot llibre té un lector model.

Chambers no menciona la forma dels textos encara que la seua adequació resulta fonamental per a la comprensió dels infants i, encara que no tant, també dels joves.

La LIJ sorgeix com a fenomen massiu amb l'alfabetització també massiva de les classes mitjanes i baixes (tot i els matisos que afegeix Morgenstern, 2001). És, doncs, un intent d'oferir un producte assequible a aquests nous consumidors que s'enfronten al repte de créixer com a lectors de la mateixa manera que han de créixer en uns altres aspectes educatius i vitals. És cert que existeixen nombroses mostres del textos enfocats a la infantesa anteriors al S.XVIII. Rudd (2005), per exemple, ens parla dels

textos sumeris que narraven un dia d'escola. No és l'única mostra de llibres per a infants prèvia al S.XIX. Grecs, romans, àrabs... es podria dir que ens han pervingut mostres de totes les cultures (Bortolussi 1985, Valriu 1994). Morgenstern (2001), de fet, intenta demostrar com la Literatura per a infants té una entitat pròpia abans del S.XIX i situa el naixement d'aquest concepte amb el naixement de la impremta i l'abaratiment de la impressió. Es recolza en l'existència dels *Chapbooks*, una mena de pamflets amb material molt divers que va tindre una àmplia distribució a partir del S.XVI; una cosa similar a la nostra literatura de canya i cordill (Valriu 1994). Segons aquest autor, el fet que els editors rendibilitzaren les tirades es devia, entre altres raons, a l'existència d'un públic infantil que n'era consumidor regular, encara que el públic infantil es fonia amb l'adult ja que no hi havia continguts adreçats de forma explícita a infants (de manera generalitzada, volem dir). Aquesta seria, doncs, una forma de literatura guanyada. Per tal de recolzar aquesta teoria Morgenstern afegeix dades sobre la lectura al S.XVI (que no deixen de ser conjectures en no haver dades concloents), segons les quals els lectors eren molt més nombrosos (60% homes, 40% dones) del que s'acostuma a dir. Trobem que Morgenstern sobrevalora aquestes xifres ja que, declarar-se lector o ser capaç d'escriure el propi nom no vol dir saber llegir, (Adams 1998) com bé demostra el concepte d'analfabetisme funcional. Aquest autor reconeix, com dèiem adés, que el S.XIX sí que suposa un canvi en la relació entre els infants i la lectura ja que, en generalitzar-se l'escolarització (que ell diferencia de l'alfabetització) es crea un forat, un buit entre l'infant i l'adult on es reconeixen unes necessitats diferents a les lectures. Com bé diu, aquesta època veu nàixer la novel·la com un gènere de consum per a les classes mitjanes que accedeixen així a un altra alfabetització. De la mateixa manera, els infants mostren un nivell de lectura i unes exigències diferents que donen lloc a l'expansió de la LIJ.

Malgrat trobar molt interessants algunes reflexions de Morgenstern, continuem pensant que la Literatura Infantil "tal com la coneixem- un cos diferenciat de treballs escrits i publicats per a l'edificació i gaudi dels infants – només va entrar en una forma organitzada en el S.XIX" McGillis (1996). És a dir, la informació que aporta Morgenstern o d'altres autors com Adams (1998) qui parla de la "literatura infantil medieval" és molt valuosa per a una història de la infantesa i també per a comprovar

que l'interés en l'educació literària de l'infant té una continuïtat al llarg de la història, però la LIJ com a fenomen generalitzat, normalitzat i regularitzat només pot ser considerada a partir del S.XIX, l'escolarització massiva, la industrialització, el sorgiment de les classes mitjanes i d'altres fenòmens propis d'aquest període. Aquesta arqueologia literària, si se'ns permet el terme, malgrat ser ben bé fascinant no dona compte del fenomen entre altres coses perquè no aconsegueix configurar-se com una autèntica tradició literària. Hi ha un lligam directe entre Ausiàs March i Vicent Andrés Estellés, però no n'hi ha entre *l'Isopet* i les *Rondalles valencianes* (Valor Vives 2009), per posar un exemple.

Caterina Valriu, pensem que amb molt bon criteri, etiqueta tota aquesta producció com a "materials a l'abast d'infants i joves" (1994:25-49) ja que es tracta de material tremendament heterogeni difícil, per no dir quasi impossible, d'agrupar en una tendència més o menys regular. Una sèrie d'obres autònomes al llarg dels segles no donen per a parlar d'un concepte consolidat. Que existisca un llibre sumeri adreçat a infants no vol dir que es pugui parlar de Literatura Infantil sumèria.

D'altra banda, com en el cas dels *Chapbooks* en un gran nombre d'ocasions es parla de creacions que els infants, presumiblement, consumirien com a lectura. Creiem que perquè un llibre pugui entrar amb plens drets en aquesta categoria ha d'haver sigut creat amb l'objectiu d'arribar a aquesta franja de població. Es pot aduir, amb raó, el mateix concepte de literatura de pont (*Crossover Literature*) que esmentàvem adés però pensem que no invalida la nostra proposta. La literatura de pont, que es correspondria més o menys amb el que s'anomena literatura guanyada en la bibliografia espanyola, són obres susceptibles de ser llegides per infants i joves, però no concebudes pensant en aquest públic, amb la qual cosa els aspectes formals, ideològics i fins i tot estètics que presenten no són els esperables per al gènere. De fet, la mateixa Falconer (2004: 566) comenta les reaccions contràries a l'expansió d'aquesta pràctica que posa en mans d'infants i joves llibres amb continguts que socialment no es consideren adequats per a aquesta franja d'edat.

Allò que preocupa els pares, mestres i periodistes és l'extensió amb la qual la literatura per a infants i joves tracta temes "adults": racisme, conflicte de classes, malalties mentals, abús de drogues, pràctiques sexuals, violència i crim. El *crossover* està en el material que

després estimula [...] canvis en la perspectiva del lector. (p.566)

El problema que sorgeix, aleshores, són els autors que escriuen amb una ambigüitat volguda i intencionada per tal d'abraçar tots dos públics. En aquest cas ens acolliríem a la famosa *boutade* de Townsend (Townsend 1971) segons la qual la literatura infantil és la que apareix a la col·lecció infantil d'una editorial. És a dir, els paratextos ens ajudaran, doncs, a decantar-nos en cas de dubte ja que, en definitiva, són les editorials les que decideixen en moltes ocasions a quin públic adreçar les obres.

És evident que una teoria de la Literatura Infantil seria hauria de transcendir aquest tipus de matisos per tal d'establir amb més contundència l'objecte d'anàlisi. Però recordem que tractem amb una matèria de difícil delimitació com és la literatura en la qual, a més a més, els autors i les autores pugnen per eixir dels límits que els imposen les normes (com cita Salvador (1994) en la paradoxa del poeta i el rei). I no tan sols això sinó que també les editorials juguen amb l'ambigüitat d'alguns textos com és el cas de, per exemple, *Les cendres del cavaller* (Vilaplana 2008), premi de novel·la Ciutat d'Alzira, que va ser reeditat en una col·lecció per a joves o la col·lecció Bridge de La Galera que s'anuncia com una col·lecció Pont o *Crossover*. D'aquesta manera, en alguns casos obertament fronterers (les obres esmentades o les obres de l'editorial Media Vaca, per posar un exemple) l'anàlisi s'hauria de fer sobre l'obra en concret i analitzant tots els matisos de la seua creació com proposa Lluç (2003) per tal de delimitar la pertinença o no a la LIJ. De tota manera, aquesta adscripció no té perquè estar assegurada al 100% perquè, d'una banda treballem amb material artístic; i d'una altra, les obres frontereres es poden estudiar de tota manera dins dels àmbits d'estudi de la LIJ.

Així doncs, l'adequació al lector model comportarà un component lingüístic important ja que cal recordar que aquesta literatura està adreçada a un públic en formació amb una competència literària en creixement (molt sovint exponencial) i que descobrirà paraules, estructures, recursos, etc. a mesura que entre en contacte amb els llibres. També, inevitablement, comportarà un rerefons ideològic (Hollindale 1992) que, en tindre com a objecte una edat en formació, posseirà possiblement un

caràcter educatiu del qual en parlarem més tard. El lector model condiona la producció i també la recepció ja que, si seguim els postulats de l'estètica de la recepció, també els joves lectors construiran els textos d'acord amb la seua competència lingüística i comunicativa i d'acord amb el seu propi món ficcional, sistema de valors i altres aspectes similars. El que volem dir és que una crítica de la LIJ, a més de tindre en compte els condicionants de la producció, també haurà de tindre en compte els de la recepció i incloure en la seua metodologia els mecanismes de recepció del lector infantil i juvenil. Aquesta visió, que ja va proposar Hunt (1991) amb la seua crítica *childist*, a la qual tornarem més endavant, no té perquè ser dominant, encara que sí ha d'estar present. Diguem-ne que, en termes generals, tots estaríem d'acord amb Mills i Webb (2004) quan diuen:

La tasca per a qualsevol escriptor (o artista) que treballa per als joves és mantindre la "superfície" del text accessible en termes de llegibilitat, format del text i contingut. L'"aspecte" de la pàgina, i de la interacció entre text i il·lustracions, han de ser apropiades (p.771).

Mendoza (2004) ho diu amb altres paraules quan indica que:

[...] hay que recurrir a textos adecuados, o sea aquéllos de los que el alumno pueda ser destinatario implícito, para que le permitan reconocer (a través de su propia experiencia lectora) que la lectura es un proceso individualizado en el que el lector interviene siguiendo las pautas y los condicionantes del discurso y que, como lector, puede llegar a la comprensión y a la interpretación personal. (p.63)

En tot cas, existeix un però important en la definició de LIJ quan parlem de lector model. Si som estrictes, hauríem de parlar de lectors models ja que cal incloure de manera obligatòria la figura del mediador i el prescriptor, és a dir, aquella persona que posa en contacte el lector amb el llibre. Tots dos busquen objectius que sens dubte interfereixen en la producció. El personal d'una biblioteca té com a principal objectiu que els seus usuaris facen ús de les instal·lacions (si és possible llegint llibres de qualitat), un docent, a més, buscarà com a objectiu millorar la competència lectora, la competència literària o la socialització. Aquesta multiplicitat d'objectius, com diem, interfereix en la producció fins el punt que les editorials compten com a assessors amb mediadors que tracten d'anticipar la recepció dels llibres entre els agents educatius. Sens dubte, una de les conseqüències més evidents en els autors d'aquesta doble recepció és l'autocensura i la censura directa que autors i autores han

declarat en nombroses ocasions Ballester i Mínguez (2005), Carmen Gil (2009), VV.AA (2011). Bottigheimer (2003:123) explica aquesta censura com a conseqüència de la lectura immediata que diferencia de la lectura grupal que s'ha donat molt al llarg de la història. Explica al seu article que la lectura, lluny de ser una activitat individual, ha sigut al llarg de la història una activitat compartida: les lectures a l'escola, a l'esglèsia, a casa (amb la família reunida), entre aprenents i fins i tot entre grups de treballadors i grups socials com clubs, eren molt comunes i, presumiblement, els escriptors ho havien de tindre en compte a l'hora d'escriure textos que es podien discutir durant la seua lectura. Així, en convertir-se la lectura en una activitat individual, l'autor havia de tindre més compte amb allò que escrivia, una cura que es convertirà en autocensura: "els autors de literatura per a infants han presentat generalment i continuen presentant el món com – des del seu punt de vista – hauria de ser".

Zipes (2001:) és més radical en parlar de les condicions de producció quan afirma:

Hi ha sempre una audiència o audiències implícites i l'audiència implícita d'un llibre per a infants està constituïda primer i sobretot per un editor/agent/editorial, després per un docent/bibliotecari/pare i finalment per infants d'un particular grup d'edat. Només rarament, l'autor escriu expressament per a un infant o per a infants, i ja aleshores, l'escriptura s'ha dut a terme probablement en nom dels infants, ço es, per al seu benestar o pel que l'autor concep com a l'audiència infantil o infantesa. (p. 44).

I encara afegim que "l'escriptor ha de tindre en compte moltes més audiències i censures que l'autor d'un treball escrit per a adults" (p.44). En vista de la descripció que fa del sistema editorial americà, no ens atrevim a llevar-li del tot la raó. Als EUA, si la producció es du a terme per part d'un autor sumat a l'agent, l'assessor i l'editor, la distribució es du a terme a través de les grans cadenes de llibreries, lligades a grans editorials, que han copat el mercat i que deixen molt poc d'espai per a les llibreries independents i també per a les editorials independents. Així, per tal que el llibre per a infants es reconega com a tal, ha de formar part d'un sistema de producció, distribució i recepció que li done entrada en la institució. En aquest procés, les necessitats dels infants no sempre es prenen en consideració.

Respecte de la recepció, Zipes també és extraordinàriament pessimista quan afirma que, atesa la quantitat de producció, és quasi impossible afirmar què lligem i

com lligen els infants, i de manera irònica (o potser no tant) arriba a la conclusió que als Estats Units els grans lectors de LIJ són els estudiants universitaris que fan cursos de LIJ. A més de la presència d'aquesta matèria en la major part d'universitat americanes, també fa referència a la situació socioeconòmica d'una gran majoria de famílies al llarg de la nació per a les quals un llibre és un luxe del qual prefereixen prescindir; de manera que la lectura depèn en gran mesura de les biblioteques i les escoles.

Creiem que la situació del llibre en català és ben bé diferent, tot i que no ens estem d'augurar-li un camí similar a la vista de l'evolució de la nostra societat. Els autors i autores denuncien censura i, de vegades, manca de llibertat a l'hora d'escriure, però continuen considerant-se artesans de l'escriptura, artistes que s'enfronten a les obres amb la creativitat com a primera guia (Ballester i Mínguez 2005). D'altra banda, la presència de la LIJ en les universitats del nostre àmbit lingüístic continua sent tan minsa que no podria sostindre una indústria com la del llibre infantil en català. En el nostre cas, realment, podríem pensar que aquesta tasca de manteniment de la LIJ la du a terme l'escola una vegada que la resta d'institucions, ens referim a les polítiques, han abandonat a la seua sort el llibre per a infants i la literatura en català en general.

A més a més, pensem que Zipes fa referència al llibre per a infants, no necessàriament a la literatura per a infants d'autor ja que insisteix a esmentar productes associats a campanyes de màrqueting audiovisual, com és el cas de les pel·lícules de dibuixos animats, en les quals el llibre és un producte de merchandising més. Com desenvoluparem més endavant, considerem que aquestes obres haurien de figurar més prompte en l'apartat de paraliteratura i estudiar-se a banda de la LIJ d'autor.

Però la qüestió del mediador no tan sols afecta a la recepció, sinó també a la producció. Com diu Hollindale (1997:12), "no existeix una literatura impresa convencional per infants adreçada a infants. És produïda per a ells per adults". Es refereix, com en el cas de Zipes, a la literatura institucional, ja que ell mateix reconeix l'existència d'una literatura adreçada a infants i escrita per ells molt relacionada amb

la cultura oral. Però Hollindale usarà aquesta característica per parlar de la qualitat d'única de la LIJ perquè si bé és una literatura adreçada a un col·lectiu específic com és el cas de la literatura per a dones, no existeix una relació d'iguals entre els escriptors i els receptors d'aquesta (cosa que sí es dona en la literatura per a dones, escrita per dones). Així, els autors es veuen obligats a construir una infantesa fictícia:

[...] a través d'una amalgama de retrospecció personal, coneixença amb infants contemporanis i un sistema de creences adquirits sobre el que són els infants i el que haurien de ser. Entre l'autor i l'infant hi ha una escletxa cultural i històrica, quasi sempre d'almenys mitja generació, normalment molt més (p. 12).

Aquesta característica la diferencia de la literatura adreçada a adults i és el que la fa única segons l'autor, malgrat que, com deia Chambers, també s'escriu en nom de la major part d'adults. Les negociacions textuais de l'autor amb l'infant sobre el significat i la natura de la infantesa són un tret, doncs, característic dels llibres per a infants i una part intrínseca dels termes crítics de referència.

Per a Hollindale, a més a més, aquesta relació entre l'autor adult i el lector infant tindrà molt a veure amb la concepció de la infantesa que tinguen els primers. Ell en distingeix en essència dues. D'una banda aquella visió que concep la infantesa com una cosa provisional, propedèutica a l'edat adulta. Des d'aquesta visió, apreciarem els llibres des del seu punt de vista educatiu "fins i tot si valorem l'educació de les emocions i la imaginació de manera tan preeminent com valorem el desenvolupament intel·lectual i lingüístic de l'adquisició del coneixement" (p.13)

D'altra banda, si veiem la infantesa com una part autònoma de la vida, si la veiem com una fase d'experiència que no pot ser reprimida o escurçada sense produir mal a l'adult, aleshores farem menys incidència en les activitats útils per al seu desenvolupament i més a ajudar l'infant a ser un infant. Tot i que aquestes dues postures, segons el mateix autor, estan polaritzades artificialment sí que és fàcil veure allò que comporta i com es projecten en la crítica del llibre per a infants.

En tot cas, conclou,

[...] l'autor adult d'infants és sempre obsolet. Ell o ella no pot mai habitar l'*actualitat* de la infantesa. [...] Així, la infantesa establerta per l'autor en un text per a infants és un constructe, fet de diversos recursos als quals pot compensar per desposseïció. (p. 22)

Un darrer aspecte que afectarà a l'existència dels mediadors serà la diferència

amb la literatura d'adults respecte dels epitextos. Ewers (Ewers 2009) parla de la literatura per a infants com una doble comunicació la qual ha evolucionat històricament, d'un destinatari oficial, l'adult (en les obres didàctiques on s'apel·lava a l'adult que havia de transmetre als infants), a un destinatari no oficial (mediador actual, poc present en els paratextos de l'obra) (p. 31-42). Però com diu amb encert, aquesta presència del destinatari no oficial afecta no tan sols al text, sinó també i de manera molt important als epitextos. Un exemple serien les propostes editorials adreçades als docents que, malgrat tindre com a focus principal el llibre i l'infant, n'exclouen aquest darrer. Com resumeix el mateix autor:

El fet que els mediadors adults hagen perdut el seu estatus com a destinataris oficials i s'hagen convertit en destinataris no oficials de la literatura infantil significa en realitat que, en el nivell generalment disponible de la comunicació literària per a infants, ja no són destinataris explícits sinó tan sols implícits i que tot enteniment amb ells es produeix de manera molt àmplia només en el rerefons, per exemple sota els auspicis dels fòrums rellevants d'experts, on s'hi dóna quasi sense admetre que aquest enteniment és restringit per a mediadors professionals. Ací podríem dir definitivament que la comunicació literària parcial per a infants s'ha fet en part invisible, encara que no s'haja abolit. (p. 40)

Aquesta presència, doncs, serà sovint més difícil d'analitzar ja que formarà part d'un corpus més volàtil com és el dels epitextos. Ewers arriba a parlar de la lectura escolar (un dels hàbitats dels mediadors) com un autèntic sistema de selecció i distribució de llibres ja que:

els llibres que apareixen en el mercat com a llibres per a infants no necessàriament són desitjables com a lectures escolars a ulls dels poders que controlen la tria de potencials lectures escolars. [...] Fins a quin punt els llibres que entren al camp de la literatura infantil tenen alguna possibilitat de triomfar com a lectures escolars generalment depèn del concepte predominant d'educació literària entre les autoritats educatives i el professorat. (p.72)

Aquesta idea enllaça amb el següent apartat, ço és, el component educatiu que al nostre parer conté la LIJ.

Així doncs, per tal de caracteritzar la LIJ haurem de comptar amb la doble recepció que condiona la producció, distribució i – per consegüent – la recepció. Haurem de tindre en compte, igualment, les conseqüències que la peculiaritat de la seua producció (d'adult a infant, és a dir, no entre iguals) suposa. I finalment, també haurem de comptar amb què el principal tret del seu lector model és la seua escassa competència lingüística en general i literària en particular.

4.3.3. El component educatiu

Com deia Sánchez Corral, sempre que es parla d'aquesta matèria el component educatiu, en les seues diferents formes des de la moralització fins el didactisme passant per l'apunt puntual o l'enfocament doctrinal, apareix de manera persistent. Nombrosos autors han situat el naixement de la LIJ en la presa de distància respecte del model didactista del XVIII i/o el predomini de l'entreteniment sobre l'objectiu educacional (Ewers 2009, Rudd 2005; Borda 2002; Sánchez Corral 1995; Bottigheimer 2003, Lomas i Vera 2009, etc.). Tant els escriptors i escriptores del S.XIX que intentaven oferir un material menys moralista i més divertit a la infantesa, com els acadèmics que seleccionen les obres excloent el material d'aquest tipus, ens conduirien a una via en la qual el component educatiu, teòricament, no formaria part d'una LIJ moderna. Allò cert és que basta fer una ullada a les obres contemporànies per comprovar com és d'errònia aquesta pressuposició. Títols com *Qui arreplega les caques del gos?* o *Què fem amb les deixalles?* són bastant indicatius del biaix d'algunes publicacions. També determinades col·leccions amb etiquetes relacionades amb l'educació ens fan dubtar que es done aquest allunyament. La denúncia de la censura o l'existència de revistes com *Children's literature in education* dona suport a la nostra visió. És lògic que pensem, com hem assenyalat en diverses ocasions, que el públic a qui va adreçada aquesta literatura està en formació, que es consumeix majoritàriament a través de les escoles i que, tal com apuntàvem respecte dels mediadors, passa per una cadena de filtres i/o agents educatius (Bassa i Martín 1995, Ewers 2009) abans d'arribar als receptors finals. De fet, (Borda Crespo 2002) considera que la connexió amb l'escola és una de les seues característiques (i dels seus llasts) (p.15).

En la LIJ, doncs, hi ha un component educatiu innegable encara que no necessàriament moralista ni didactista. Fins i tot les obres que defugen aquests models de manera oberta i tracten d'establir una comunicació d'iguals amb els receptors (les obres de Roald Dahl, per exemple) no poden defugir una condició

intrínseca al propi ser del llibre per a infants com que són part de l'educació literària dels seus receptors. Es pot adduir que tota obra literària forma part de l'educació literària dels seus receptors però en el cas que ens ocupa, els receptors, per definició, tenen una competència literària en ple desenvolupament ("el infants són uns lectors en desenvolupament" (Hunt 1991:87) i les seues lectures són fonamentals per establir conceptes que van des del més bàsic com el pacte narratiu, fins les diferents varietats dels discursos literaris: polifonia, paradoxa o, fins i tot, la ruptura de les convencions literàries. Com afirma Mendoza (1999) "son obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales" (p.11) o com diuen Mills i Webb (2004)

La selecció de llibres per al jove normalment comporta la resolució de tensions entre entreteniment i didactisme. La necessitat de socialitzar el jove en els valors de la societat dominant es col·loca contra la preocupació per la vida interior de l'infant menut. (p. 771)

I també Cross (2004) afirma sense embuts:

No busque criticar el didactisme com a tal, particularment per a aquest grup d'edat [infantil]. És inevitable i necessari. No pot deixar d'haver, és més n'ha d'haver, algunes instruccions deliberades. Per molt positivament que es vegem els infants, tenen mancança de coneixements i experiències comparats amb la major part d'adults, tan sols pel fet de no haver viscut tant de temps [...] No hi ha manera de facilitar estratègies de lectura gradual, consciència crítica i destreses de pensament, sense d'alguna manera, guiar els joves lectors d'aquesta edat. (p.67-68)

Aquest camí fins la fruïció de l'obra literària adulta es dóna al llarg dels anys d'educació obligatòria i, en el cas que l'alumnat haja adquirit un hàbit lector, continuarà durant la resta de la seua vida. En tot cas cal matisar com fa el mateix Mendoza que:

Las obras de la Literatura Infantil y Juvenil [...] tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la "gran literatura"; más bien hay que destacar y matizar que sirven para formar al individuo como lector, en todosu valor, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (*gran*) literatura ya está en ellas. P.12

El component educatiu de la literatura infantil no es pot deslligar de la seua pròpia essència. Això no significa que s' haja de sancionar la literatura instrumentalitzada com l'anomenava Cervera (1992:15) ja que, com el seu nom indica és esclava d'un objectiu, cosa que no es du bé amb l'obra artística. En paraules de Sánchez Corral (1995)

La prioridad de la tesis (moral o didáctica) fuerza el desarrollo narrativo de los hechos y,

por lo tanto, fuerza también el hacer interpretativo del lector que se enfrenta a una representación de la realidad narrativamente manipulada [...] tal actitud dirigista (o paternalista) signifique una represión de la creatividad y una anulación del poder múltiple de lo imaginario (p.103).

Les obres creades amb la intenció de transmetre un coneixement sovint cauen també fora de la LIJ en tractar-se de llibres de coneixements. Altres vegades cauran quan l'anàlisi crítica revele que no hi ha un equilibri entre contingut educatiu i qualitat literària.

També és cert que si examinem la història de la literatura, en diverses èpoques s'ha valorat positivament una determinada literatura de caire ideològic. Parlem de la novel·la de tesi del XIX però també de la literatura social dels anys 60 del S.XX, per no parlar de la literatura medieval religiosa o de la tragèdia grega. El fet que hi haja un sector de la crítica que eludisca donar carta d'entrada a la ideologia en la literatura, no vol dir que aquesta no siga una característica connatural de tota obra literària. I ens permetem citar una altra vegada Hollindale (1992) quan diu que la ideologia és inevitable, "un factor indomesticable i àmpliament incontrolable de transacció entre llibres i infants." I conclou taxativament: "La nostra prioritat en el món dels llibres per a infants no hauria de ser promoure la ideologia sinó entendre-la, i trobar maneres d'ajudar els altres a entendre-la, incloent-hi els mateixos infants" (p.27)

Seguint la nostra línia de discurs, es deduirà que inevitable no significa omnipresent. Ni que el fet que hi haja un component educatiu en la LIJ signifique que aquesta n'haja d'estar supeditada. Hi ha un perill evident en un excés de presència d'aquest component en les obres per a infants i joves (i en qualsevol obra en realitat). Com féu notar Bortolussi (1985) fa anys :

Que el cuento esté vinculado a la educación parece hecho comprobado, pero que deba contener tan fuerte dosis de didactismo es una opinión discutible, pues se ha visto cómo en épocas anteriores fue precisamente ese elemento lo que impidió el establecimiento de una auténtica comunicación literaria, el verdadero encuentro entre emisor y receptor. (p.43)

Ens identifiquem amb aquesta postura i ens atreviríem a dir que la presència excessiva de l'emissor en les obres ha ocasionat en moltes ocasions la deserció de la lectura dels joves lectors que veuen les lectures obligatòries com una continuació de la seua educació a l'aula. Així ho veu també Hunt (1991) qui afirma que "La àmplia

acceptació de textos restrictius no només limita el que els lectors pensen al seu voltant, sinó també la seua habilitat de pensar per complet” (p. 117). És, al seu parer, una violació del contracte narratiu que fa minvar les possibilitats d’interacció i, en última instància, proscriu el pensament.

Veiem ara la relació de la LIJ amb el seu component educatiu des de dos punts de vista, el de l’educació general de l’infant a través de la literatura i el de l’educació literària. Ens centrarem en com les noves formes narratives en la LIJ reforcen o senzillament mostren aquest didactisme.

Bassa (1994) estudia al seu llibre la relació entre literatura infantil catalana i educació. L’autor mallorquí situa la LIJ enmig d’un entramat del que anomena agències educatives i que Colomer (1994:44) inclou biblioteques, editorials, llibreries, els autors (escriptors i il·lustradors), les entitats i els organismes públics i/o culturals, els premis i concursos literaris i els especialistes. Veient aquest esquema és comprensible la reticència de Rose o Lesnik-Oberstein a considerar que la literatura és dels infants. Però el cas és que tots aquests agents no coincideixen en el seu missatge. A falta d’investigacions en cadascun d’aquests camps, l’exemple més palpable de les divergències seria el dels organismes públics que canvien de color polític amb una certa regularitat i amb això també la inclinació cap a un tipus de publicació o una altra. D’altra banda els bibliotecaris, presumiblement, enfocaran la seua tasca cap a una funció divulgadora més que no formadora mentre que els docents, en general, tractaran de lligar les lectures amb l’educació literària i el contingut curricular. Cada editorial té la seua línia editorial i recordem que diverses editorials a l’Estat espanyol pertanyen a la Església Catòlica amb la qual podem esperar una mena de llenguatge educatiu diferent a, per posar un cas, editorials independents. També les editorials solen divergir en els seus objectius (entre els quals sempre hi ha la supervivència econòmica) amb els especialistes i crítics que solen demanar productes menys comercials. Per dir-ho d’una altra manera: que la LIJ tinga un missatge educatiu no significa que aquest siga homogeni. D’alguna manera, la multiplicitat de missatges es deu correspondre amb una certa heterogeneïtat també present a la nostra societat i enllaça amb el debat de l’educació dels infants en general.

Tot i així, Bassa (25-26) sí que resumeix en una desena d'ítems el missatge educatiu del llibre infantil i juvenil català que ens poden donar una idea del que és esperable trobar a les obres. Així doncs, ell parlarà de:

- el món familiar
- la visió de l'infant i el paper home/dona,
- les relacions personals i els sentiments i valors ètico-socials,
- el món de la institució escolar,
- el món imaginari i mitològic-religiós,
- el món del treball (organització social i política),
- el pensament ecològic: la natura,
- el món cultural (ciència, tècnica, l'art),
- el concepte de país i
- el món exterior.

La visió que es dedueix de Bassa, doncs, està molt lligada als aprenentatges socials i personals del món de l'infant junt amb alguns aprenentatges que parteixen de i tornen al món escolar i a les matèries que s'imparteixen a les aules. Per a aquest autor, l'educació que transmet el llibre per infants seria, al capdavall, una educació global, com si la literatura haguera de contindre el saber de la humanitat. Vist això, i llevat del món de la institució escolar que sí seria més prompte específic de la LIJ, aquests ítems es podrien aplicar sense cap tipus de problema a la literatura per a adults per tal d'arribar a una conclusió sobre el missatge educatiu del llibre en general.

És evident que les dades que s'extraurien d'un material i un altre serien diferents, com diferents són també els públics a qui s'adrecen. És a dir, depenent del lector model el missatge educatiu seria diferent, però no desapareixeria. Exemples molt clars d'açò els podem trobar en la literatura històrica que sembla gaudir d'un bon moment en la darrera dècada. El lector sol buscar, a més d'una trama ben construïda, uns personatges sòlids o un rerefons psicològic consistent, determinats aprenentatges

respecte de l'època i els esdeveniments històrics que es relaten. En cas de no conèixer l'època, el lector aprendrà multitud de detalls que desconeixia. En cas de conèixer-la, el lector gaudirà de la recreació d'un món del qual té dades esparses. Sigui com sigui, el contingut educatiu d'aquests llibres – entès com continguts que ensenyen al lector – és ben bé obvi.

Al llibre de Bassa, a més a més, s'evidencia com aquests continguts educatius s'adapten a l'època i també a la cultura en la qual es produeixen. Dos exemples paradigmàtics serien d'una banda la persecució de la llengua o la fèrria censura moral, política i religiosa emanada d'unes normes fixades per escrit pel règim franquista (p. 32). D'altra banda la preocupació per la llengua en general (p. 190), fàcil d'explicar per tractar-se del nostre àmbit lingüístic. És a dir, el contingut educatiu no té un caràcter exclusivament formatiu, sinó que ve determinat per les circumstàncies de producció i canviarà amb elles. Encara ho expressaríem d'una altra manera: no tot el que s'ensenya als llibres és contingut escolar. O com diu García Padrino (1998) “ ¿Es educativa la literatura infantil y juvenil? Desde luego que sí, però en la misma medida que la Literatura general” (p.3).

Amb aquest discurs no volem negar la presència del component educatiu a la LIJ sinó més prompte relativitzar-lo i incloure'l, d'una banda, en un discurs educatiu propi de la literatura que, com diuen els clàssics, tracta de formar el ciutadà. D'una altra, incloure'l també, no en una única línia dirigista i presumiblement moralitzadora, sinó en l'encreuament de les sinèrgies de les agències educatives. Allison Lurie (1998) parlava de la LIJ com a un espai subversiu i posava exemples de com els autors defugien la moral de l'època o la posaven en entredit a través de les seues obres. La història de la LIJ, a més a més, ens mostra tot un seguit de llibres i autors més o menys maleïts que han sigut combatuts per diferents agències educatives però que, malgrat tot, han arribat a l'infant i fins i tot han esdevingut best-sellers. Tornem a les obres més que contestades i fins i tot prohibides en algunes ocasions de Roald Dahl, però també a Astrid Lindgren o, per altres raons, a R.L. Stine. En tractar-se d'un sector socialment sensible, tothom sembla disposat a intervindre en defensa de l'infant, sigui una associació de pares sigui la mateixa església catòlica que va condemnar els llibres

de Harry Potter per la seua defensa de la “màgia negra” (<http://www.homilia.org/Potter/potter.html>).

Així doncs, junt amb les agències que tracten de dur el llibre infantil cap a un contingut pedagògic, hi ha també les que tracten de fer més incidència en l’educació literària. Fins i tot podríem parlar d’una diferenciació en raó a la cultura en la qual s’estudia la LIJ. Països com Estats Units o Gran Bretanya tenen una llarga tradició d’estudi del llibre per a infants i joves des del punt de vista estètic mentre que d’altres com Itàlia el tenen des d’un punt de vista més pedagògic (Frongia 1995). Aquesta circumstància és fàcil d’observar en comprovar l’origen dels investigadors en LIJ de les diferents nacionalitats. Als països anglosaxons solen pertànyer preferentment als departaments de filologia mentre que a d’altres pertanyen als departaments de pedagogia o, com és el cas del nostre, amb excepcions, al departaments de Didàctica de la Llengua i la Literatura. A pesar d’aquesta adscripció que, insistim, no és exclusiva ja que hi ha investigadors amb molta trajectòria que pertanyen a departaments de filologia, no ens atreviríem a dir que al nostre país prime el biaix pedagògic per sobre el literari. Personalment, creiem que hi ha un intent (si se’ns permet, com el nostre) de trobar un equilibri entre les postures. I allò que pot unir totes dues postures seria sens dubte, el paper en l’educació literària de l’infant.

Colomer titulava un article emblemàtic sobre LIJ “La literatura infantil i juvenil una escala amb passamà” (1996) que més tard desenvoluparia al seu llibre, també emblemàtic, *La formació del lector literari*. Per a Colomer, doncs, aquesta funció formativa de la LIJ és aquella que ha de guiar el crític en la seua anàlisi. Però la funció formativa des del punt de vista de l’educació literària i lingüística dels infants i joves. A través de la seua anàlisi de la narrativa infantil, Colomer arriba a una sèrie de conclusions sobre aquesta escala que trencà alguns dels mites sobre el gènere. D’una banda, l’existència d’un nou tipus de lector des de tres punts de vista: des del punt de vista social, amb l’aparició de models de representació literària del món diferents; des del punt de vista de l’alfabetització global i la presència dels mitjans audiovisuals cosa que el fa més permeable al transvasament de recursos i que els familiaritza amb una àmplia gamma de formes i usos textuais; i, finalment, des del punt de vista literari,

que implica una gran experimentació de formes literàries (com el joc metaliterari o el paper del lector) (Colomer 1996: 50-51).

Per a Colomer l'educació literària de l'infant es dona a través d'un itinerari de complexitat creixent fàcilment observable a través de l'augment i diversificació gradual dels models de gènere literari, les condicions d'enunciació del discurs i la diversificació del tipus de desenllaç. Com a producte artístic, però, la LIJ no està lliure de vacil·lacions, experimentacions poc exitoses i diversitat d'enfocaments. Així, l'autora assenyala la contradicció entre un narrador que a poc a poc deixa de ser una presència omnipotent que guia tots els passos de la lectura dels infants, com en la literatura més didactista del S.XIX, i la suplència d'aquesta guia amb d'altres recursos com "les instruccions de lectura, les propostes d'acció, els títols resum, etc." i que explica per "la mateixa consciència de la literatura infantil i juvenil d'haver complicat els seus textos" (p. 57). També assenyala una tendència cap a la complicació (que de vegades considera excessiva) i alhora cap a la simplificació. Des del nostre punt de vista, aquests vaivens dels que parlava Colomer fa anys encara són més que vius i també són una mostra, com comentàvem, de les diferents sinergies que conflueixen a la LIJ.

Curiosament Cross (2004) considera que aquestes complicacions o, més prompte, la tendència cap a la metaficció és una tendència també al que anomena nou didactisme que, en la seua opinió intensifica, en lloc de fer minvar, el contingut didàctic dels textos per a infants i joves. Cross diferencia entre el nou didactisme i el didactisme tradicional (*new didacticism*). Aquest es caracteritzaria per tres trets essencials. L'enfortiment i facilitació de les interpretacions pròpies seria el primer d'aquests trets amb el qual es tracta d'anar més enllà de mostrar els valors socials correctes a través d'un bon model que els permeta llegir resistint qualsevol text confeccionat sobre la uniformitat, la interpretació única i el llast ideològic. (p. 58-59). El nou didactisme el compondria també l'apreciació de les estratègies narratives més complexes que faciliten també les interpretacions pròpies dels infants. Així, molts autors reconeixen la metaficció com a un sistema alliberador dels infants (la mateixa Colomer en l'article citat adés, però també Nikolajeva o Hunt), ja que com diu Waugh

(citat a Cross:59) fa que el lector “es ponga qüestions sobre la relació entre ficció i realitat”. Com a tercera característica, citaríem per finalitzar la nova “abraçada” que duria implícita el nou didactisme, és a dir, l’embolcall afectiu que hi incorpora i que segons Cross no és ja “un amable, possiblement estandaritzat, braç-sobre-els-muscles [...] és més un “estiró” per tal d’unir-se als adults i el seu punt d’avantatge superior” (P.60).

Per a Cross el nou didactisme té un costat negatiu ja que és també ideològic i didàctic, malgrat el rebuig implícit que hi conté, i mira d’instruir i guiar el lector en la necessitat de ser conscient dels missatges en la ficció cosa que resulta fonamental per a la pedagogia crítica. De fet analitza un parell de llibres en el quals, segons el punt de vista de l’autora, el to moral i didàctic s’emfasitza a través de la metaficció i la presentació de la història a través d’una doble enunciació. Diem des del seu punt de vista, perquè els llibres analitzats són en si mateixos bastant didactistes. En un cas es tracta d’un llibre que narra la tragèdia de les granges de pollastres engabiats i en l’altra la història d’una xiqueta que demostra al seu mestre que un llibre comercial és bo perquè n’aprèn coses igualment. Tots dos contenen obertament diversos missatges adreçats al lector per a la seua instrucció amb la qual cosa es difícil discernir si aquest missatge s’intensifica amb els recursos metafictius o no. És previsible que sí, ja que tot recurs literari ben emprat mira d’intensificar la recepció del missatge final del text siga el que siga. Allò que no veiem clar és que es pugui parlar d’un major didactisme quan els missatges tracten de ser més subtils i més integrats en les històries en general. Si partim, com dèiem adés, que tot text conté un missatge ideològic aleshores el debat no existeix en realitat. Tan sols variaran el tipus de missatges i, també com dèiem adés, variaran sobretot en funció del públic al qual s’adrecen (els infants). Sí que considerem interessant la conclusió a la qual arriba segons la qual “No hauríem d’assumir que, només perquè alguna cosa és metafictiva, és naturalment alliberadora i deslliuradora”. (68)

A la Literatura juvenil (en aquest cas deslligada de la infantil) el component educatiu té uns matisos un tant diferents. Cal recordar que la secundària és una etapa de major formalització dels continguts, incloent-hi els literaris i això ha suposat una

presència de la literatura clàssica a les aules quasibé predominant. Aquest enfocament de l'ensenyament de la literatura ha estat i continua estant molt contestat des de la Didàctica de la Literatura. La principal raó és la deserció massiva dels adolescents i joves de la pràctica de la lectura recreativa. Com afirma Montesinos (2011)

Por otra parte, somos conscientes de que con el tradicional corpus de obras clásicas no se consigue fomentar el hábito lector en Secundaria, sino que, al contrario, desciende considerablemente el interés por la lectura, pues los alumnos asocian las obras clásicas a las imposiciones de un profesor preocupado por transmitir, por inercia formativa, los conocimientos teóricos que alimentan el conjunto de obras clásicas, y de paso proponer este tipo de lecturas, aun a sabiendas de que en ninguna legislación se exige que se lea el corpus de obras que integran la Historia de la Literatura Española, objetivo que pertenece a los cursos del actual Bachillerato y no a la Educación Secundaria Obligatoria (p.2).

Hi ha el problema, però, denunciat pels mateixos autors que reinvidiquen aquesta literatura, d'assimilar literatura juvenil amb literatura educativa; problema que ja hem vist en la literatura infantil que s'agreuja en la juvenil a causa de les majors discrepàncies sobre què han de llegir els joves i el qual, d'alguna manera també ha intervingut de manera, sovint negativa, la Didàctica de la Llengua i la Literatura. Caroline Hunt (1996) denunciava de fet la falta d'una crítica pròpia per a la Literatura juvenil en la línia del que s'havia aconseguit per a la infantil.

Coats (2010) reconeix també per a aquestes produccions major ductilitat per tal d'estudiar conceptes bàsics de literatura que a les obres clàssiques

Com a corpus literari, la LJ està organitzada al voltant del mateix tipus de tensions que preocupen els cossos físics i emocionals de la seua pretesa audiència: tensions entre el creixement i l'èxtasi, entre un món ideal que podem imaginar i un en el qual realment hi vivim, entre la serietat i la ironia, entre els cossos ordinaris i els monstruosos, i, potser més de manera més important entre un individualisme impulsiu i una ètica generadora d'interconnexions (p.316).

A més a més, com ressenya (Jover 2007)

Ofrecen por tanto una información muy valiosa a los educadores por el doble campo al que pretenden atender: el de la formación personal de los adolescentes y el de su competencia literaria (p.92).

Però com a persona relacionada amb l'educació, Jover també denuncia l'ús interessat de la LJ com a transmissora dels valors que es volen inculcar a les noves generacions de manera interessada i més relacionada amb els interessos educadors dels docents o els interessos econòmics de les editorials.

No obstante, habrá que dejar constancia aquí de los recelos que este tributo a lo “políticamente correcto” despierta en ocasiones, ya que a menudo enmascara una simple y artificial concesión a uno de los dos lectores implícitos en este tipo de relatos (el educador que filtra las lecturas que propone a sus educandos) (p. 92).

Una cosa similar al que afirma Peter Hunt (1991) quan diu “si volem influir els altres, ha de ser a través de l’educació i amb consentiment. El llibre, i especialment el llibre per a infants, no pot ser usat com a arma” (p. 171).

Particularment, sempre hem defensat la necessitat de trobar un equilibri en l’ensenyament de la literatura a Secundària entre el foment de l’hàbit lector i l’educació literària, sobretot en l’aspecte de la tradició literària (Mínguez, Ibarra i López 2006, Mínguez 2011). En aquest sentit la presència de la LIJ a les aules ens sembla imprescindible i indiscutible per tal de poder crear un hàbit lector entre l’alumnat. Les obres clàssiques queden molt lluny dels interessos d’aquest públic a més que suposen una dificultat de decodificació molt major ja no tan sols lingüística – sempre hi ha les adaptacions –, sinó també quant al rerefons ideològic, cultural i fins i tot moral d’aquestes obres. En el cas de la literatura catalana, cal recordar que una bona part dels grans clàssics de la nostra literatura van ser creats a l’edat mitjana, una època en què els autors empraven referents que hui dia resulten francament complexos i que precisen d’una traducció per al lector actual. Tot i ser fascinant, la mística de Ramon Llull no deixa de ser un jeroglífic de difícil solució per als lectors contemporanis no iniciats, joves i no.

Si com diu Jover (2006: 61) el sentit de continuar ensenyant i aprenent literatura a les aules és la memòria i la imaginació, caldrà donar-li el seu espai a cadascun d’aquests objectius: memòria per saber qui som; imaginació per saber qui volem ser. És important conèixer els clàssics, però és imprescindible per aconseguir aquests dos objectius llegir-los exhaustivament, analitzar-los, dissecar-los?

Així doncs, haurem de comptar per a la definició de la LIJ amb aquest component educatiu ineludible que, però, no té perquè comportar una moralitat expressa. La moralitat dependrà de la intenció (i fins i tot del sistema de valors) de l’autor/a. Allò que sí que és present de manera generalitzada als llibres per a infants i joves és una intenció didactista en allò que toca a la formació literària del seu públic.

D'una banda per l'adequació al lector model respecte del llenguatge i de la capacitat de comprensió del lector, i d'una altra perquè mira de graduar els recursos literaris adequant-se també a la seua capacitat de comprensió i de projecció de la literatura a d'altres àmbits de la competència comunicativa.

4.4. Cap a una definició

Com afirma Hunt (1991: 42-43) en parlar de la definició de LIJ:

Les definicions estan controlades pel seu propòsit. Per tant, no pot haver-hi una sola definició de 'Literatura per a infants'. El que és vist com a 'bon' llibre deu ser 'bo' en el sentit amb què l'establishment literari/acadèmic actualment dominant el prescriu; 'bo' en termes d'efectivitat per a l'educació, adquisició del llenguatge o socialització/aculturalització o per entreteniment, per a un infant específic o un grup d'infants en general o en circumstàncies específiques; o 'bo' en algun tipus de sentit moral o religiós o polític; o 'bo' en un sentit terapèutic. 'Bo' com a una abstracció i 'bo per a ' com a una aplicació pràctica són conceptes que es troben constantment en conflicte en el judici al voltant de la literatura per a infants.

Caldrà, doncs, delimitar el propòsit de la nostra definició que no és un altre que el del seu estudi des de l'àrea de la Didàctica de la Llengua i la Literatura. Aquesta àrea inclou els estudis literaris, però també, òbviament, les seues aplicacions didàctiques i la relació de la literatura amb l'educació literària. En aquest sentit, la nostra definició contemplarà el triangle que hem dibuixat adés no tan sols per la nostra profunda convicció que és un bon acostament a la disciplina, sinó també perquè té una relació directa amb l'àrea de la qual parteix i a la qual torna el nostre estudi. Al cap i a la fi com diu amb certa ironia, Zipes (2001)

Quan diem que ensenyem "literatura infantil" o quan parlem de "literatura infantil", volem dir una cosa infinitament diferent del que l'home o dona ordinari, i l'infant al carrer pensen sobre literatura infantil, i una cosa infinitament diferent de la major part de llibres per a infants que es trauen al mercat i es vénen comunament com a mercaderies. Per a nosaltres, la literatura infantil és un *camp* – és el *nostre camp*. (p.69)

Per literatura infantil entendrem, aleshores, la literatura d'autor encara que, tant la particularitat del camp com l'àrea en la qual ens movem, ens duran a estudiar d'altres productes relacionats amb el llibre infantil que inclourem al que anomenarem àmbits d'estudi de la LIJ.

Per començar, voldríem repassar dues de les definicions que més èxit han

tingut a casa nostra⁷. La primera és la de Jordi Rubió (1925) i citada a Rovira (1988), Díaz-Plaja y Prats (1998:195), Borda (2002:23) entre altres. Rubió parla d'“aquella branca de la literatura d'imaginació que millor s'adapta a la capacitat de comprensió de la infància i al món que de debò l'interessa” (p.116). Tot seguit inicia un deliciós recorregut per la literatura que ha sigut escrita per a infants fins la data encara que amb determinats matisos. D'una banda, encara que distingeix entre literatura infantil i literatura pedagògica, inclou algunes obres com els contes de Schmid dels que lamenta que la realitat se sacrifique “per la finalitat educativa” (p.118) o llibres de divulgació científica (p.121). Curiosament, renuncia a incloure la novel·la realista perquè “en voler-se circumscriure a la vida real, apaguen els llums de la fantasia tan indispensables a l'escenari infantil. Encara que algun cop ho puguin voler semblar, no són llibres per a la biblioteca dels infants. El ressort sentimental hi és jugat massa exclusivament” (p.118). També curiosament parla de les novel·les d'aventures del XIX encara que avisa que una lectura continuada d'aquestes obres pot convertir el jove en “un ésser d'aquells que no pensen de tant que llegeixen” (p.124) aspecte que es pot pal·liar amb lectures de “viatges autèntics d'exploradors i missioners” (p.124). Insistim en “curiosament” perquè malgrat aquest marcat caràcter pedagògic (el mateix autor demana perdó a l'inici del seu article per “invadir” el terreny dels pedagogs) i del poc rigor científic – tampoc buscat per l'autor que tan sols pretén donar notícia de les obres disponibles per a infants i joves – se sol citar com una font per a la definició de LIJ.

Rubió destaca la literatura que “millor s'adapta a la capacitat de comprensió de la infància”. Fa l'efecte, pel desenvolupament de l'article, que Rubió es refereix a una infantesa concreta, un infant individualitzable i definible, un infant real. Ací sí que resulten interessants les apreciacions de Rose (1992) sobre la construcció de la infantesa. L'autor de LIJ com diuen Hollindale (1997) o Hunt (2003) entre altres construeix el seu infant ideal en desenvolupar la seua literatura, de la mateixa manera que l'infant, segons deia Jones (2006) construeix el seu text en llegir-lo. Això ens dóna una gran multiplicitat d'infants o, per dir-ho d'una altra manera, una infantesa difícil

⁷ Per a una visió més desenvolupada d'aquest tema, vegeu Mínguez (2010a)

per no dir impossible, de definir. Tampoc resulta fàcil determinar si una obra del XVIII interessava “de debò” a la infantesa o només les seues adaptacions. Com assenyalava de manera punyent O’Sullivan (2004) la major part d’obres que s’han internacionalitzat (esdevenint clàssics) ho han estat més per raons de colonialisme cultural que perquè els infants apreciaren les obres. Posa com a exemple el cas d’*Alice in Wonderland* del que diu irònicament

encara que quasi intraduïble, ha sigut traduït a la major part de llengües[...] La noció que infants d’arreu el món seleccionaren *Alice in Wonderland* com al seu llibre favorit i que la versió que era llegida a la seua part del món tinguera més que una lleugera semblança a d’altres versions és poc més que un mite (p. 21).

En general per a O’Sullivan les adaptacions pesen tant en la difusió de les obres (en especial les clàssiques) que resulta difícil d’assegurar que hi haja realment aquesta difusió.

Si la definició provoca diversos interrogants no veiem que en l’enumeració de títols hi haja una clara orientació sobre què ha de ser considerat i què no ha de ser considerat LIJ ja que es regeix molt pels gustos personals de l’autor. Així doncs, creiem que l’article de Rubió crea més dificultats de les que soluciona. De tota manera, en aquest article primerenc (recordem que parlem de l’any 1925) també Rubió apunta implícitament als tres eixos que guien la nostra definició: el component educatiu, la qualitat literària i l’adequació al lector.

La difusió de la definició de Rubió es deu, principalment, a l’article de Teresa Rovira (1988:421-422) a la Història de la Literatura Catalana. Rovira, a més de citar la definició que hem comentat afig aquestes consideracions:

- és el sector de la producció literària dedicat a un públic determinat, i en formació, que segons les edats presenta (...) una diversitat d'interessos i de gusts que condicionen la selecció del tema, del to, de la llengua (...) i de la imatge";
- comprén llibres escrits per a xiquets i al mateix temps
- obres que no van ser escrites per a cap públic en particular;
- exclou els llibres de text;

- encara que, afig, hi ha antologies i llibres de lectura escolar que són també llibres de literatura infantil;
- en la LIJ, la relació text-objecte-llibre és molt estreta.;
- Alhora obra literària, objecte artístic, producte d'unes tècniques i – per la seva influència sobre la formació de l'infant - instrument d'educació, en el llibre infantil s'hi reflecteixen les diverses circumstàncies culturals i polítiques de la societat on es produeix.

En tot cas, aquesta definició, tot i aportar informació important respecte del concepte – per exemple, l'adequació al seu públic o el fet que reflecteix les circumstàncies culturals i polítiques de la societat on es produeix -, barreja diversos criteris (“obres que no van ser escrites per a cap públic en particular”) i entra en una contradicció amb la inclusió i al mateix temps exclusió del llibre de text. Finalment, afig la consideració de LIJ com a objecte artístic producte d'unes tècniques (òbviament) però no concreta a quin o quins objectes artístics es refereix.

La definició de Rovira té sentit en el context en el qual s'escriu (un manual d'història de la literatura) i tal i com l'inscriu “dins de la història general de la literatura” (p.421) ja que inclou materials a l'abast de l'infant, llibres infantils i llibres que han sigut llegits per infants que, des d'altres punts de vista com per exemple, un d'actual, n'estarien exclosos. Caldria plantejar-se, de fet, si aquestes històries de la literatura infantil no són més prompte “històries de les lectures dels infants”. Al cap i a la fi, igual que no es pot parlar de feminisme abans del S.XX, no té massa sentit parlar de Literatura infantil i juvenil abans del S.XIX en els termes que hem apuntat.

L'altra definició que més seguidors ha tingut ha sigut la de Juan Cervera (1992:11) esmentada més amunt. Per a Cervera:

En esta literatura se engloban todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron, o los adultos se las destinaron, previa adaptación o no. Aquí cabe incluir todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances o canciones utilizados en sus juegos, una porción nada despreciable de la novelística juvenil, etc. (p. 18).

Encara que la citació siga bastant llarga, voldríem ací reproduir els camps que

l'investigador volia incloure a la seua definició:

La voluntad integradora quiere alcanzar a todas las manifestaciones y actividades que reúnan las condiciones fundamentales apuntadas: huella de arte, atractivo lúdico e interés por parte del niño receptor.[...] El afán de totalidad quiere ampliar el marco de los géneros tradicionales representados por las manifestaciones que le vienen dadas al niño; la inclusión de actividades reclama el reconocimiento de literatura para los juegos en los que el niño emplea la palabra como elemento básico de creación y de diversión[...] Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro[...] hay otras manifestaciones, menores ciertamente, que pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, patrañas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas, recuentillos...También aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en cuya organización tripartita o cuatripartita la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine, la televisión, el vídeo y, en menor medida, el disco. Y no sólo esto, sino actividades pedagógicas y creativas tan fecundas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y receptor (p.12).

És obvi que la intenció de Cervera era incloure una infinitat de disciplines que tenien l'infant com a receptor i que tingueren "huella de arte". Si l'enumeració que ell mateix va fer era llarga, amb les tecnologies de la informació i la comunicació encara s'hauria d'allargar més ja que podríem incloure en el terme Literatura infantil i juvenil productes com els videojocs, els blogs, els fòrums d'internet, etc. A pesar que l'obra de Cervera és un referent imprescindible per a aquells que ens dediquem a escriure sobre LIJ, el cert és que aquesta definició resulta d'una banda inabastable i d'una altra poc consistent. Al nostre parer, la principal condició de la literatura infantil i juvenil és precisament la seua qualitat de literatura i encara que en ple S.XXI el concepte de literatura continua sent un cavall de batalla per a la crítica, l'acadèmia no s'ha plantejat incloure en la definició de literatura productes com el joc, la televisió o el cinema, malgrat que sovint han sigut els crítics literaris els encarregats d'estudiar aquests mitjans tot fent servir la metodologia de l'anàlisi literària.

La literatura infantil i juvenil té com a principal suport el llibre i, malgrat que la irrupció de l'escriptura hipertextual fruit de les TIC puga canviar el mode de lectura, fins i tot les produccions concebudes per al consum en pantalla són hereves del llibre. A més a més, des de la irrupció massiva de la literatura infantil en la nostra societat, aquesta s'ha fet un forat en llibreries, biblioteques, escoles i d'altres àmbits de cultura. amb una caracterització molt determinada a través dels paratextos (Lluch 2005:89-106): col·leccions, il·lustracions, franges d'edat i resta de marcadors

paratextuals defineixen la immensa majoria d'allò que es coneix com a LIJ i, també molt important, d'allò que s'estudia com a LIJ. És per això que considerem primordial cenyir el camp d'estudi de la LIJ, i disculpe el lector l'obvietat, a allò que es considera habitualment LIJ, és a dir, la branca de la literatura que té com a lector model la infantesa i joventut.

En tot cas cal dir que la intenció integradora no és exclusiva de Cervera, ni tampoc exclusiva de l'àmbit espanyol com veurem més endavant. Si mirem l'àmbit anglosaxó, veurem que la problemàtica de la definició també oscil·la entre els mateixos àmbits que a casa nostra. Hollindale (1997:27-28) resumeix en sis categories les diferents definicions de literatura infantil que existeixen. Segons l'autor anglès, literatura infantil pot ser:

1. un corpus d'obres resultat d'un combinat d'intencions i decisions per part d'autors, editors i llibreters i hi inclou un disseny comercial per al mercat infantil;
2. un corpus d'escriptura col·lectiva definida així perquè apel·la a l'infant actual en les circumstàncies prevalents de la infantesa;
3. un corpus d'escriptura col·lectiva definida perquè apel·la o ha apel·lat als infants al present o al passat;
4. un gènere de ficcions que es preocupa per la infantesa o per les figures imaginàries i situacions enteses pels infants com a rellevants per a ells, i que els és lingüísticament accessible;
5. una agrupació de textos amb certs trets en comú, que els permet d'establir transaccions significatives amb els lectors infants (i que els permet incidentalment fer el mateix amb adults) ;
6. no denota un text sinó un esdeveniment de lectura; quan hi ha una transacció voluntària entre qualsevol text i un infant, aquest text és per a aquesta ocasió "literatura infantil" (de la mateixa manera, quan una transacció voluntària ocorre entre un llibre per a infants i qualsevol adult, per a aquesta ocasió es tracta de literatura, no de literatura infantil).

Aquestes sis categories es barregen entre si donant diverses combinacions. El que veiem en les definicions de Rubió i Cervera és la intenció d'unir-les totes per tal de formar un corpus ampli que done resposta a tot allò que en algun moment s'ha anomenat literatura infantil, des de *Robinson Crusoe* fins *Geronimo Stilton*. Tornarem després a aquestes categories ja que Hollindale s'adherirà a la sisena, en la qual la paraula en cursiva ens crea una seriosa complicació conceptual.

Abans de comentar la definició de Hollindale voldríem citar l'altra de les definicions més sovintejades a l'àmbit anglosaxó que destaca per la seua radical sincronia. Es tracta de la proposta de Hunt (1991)

[...] en el seu conjunt, doncs, que un text particular va ser escrit expressament per a infants que són infants de manera reconeixible, amb una infantesa reconeixible hui, ha de ser part de la definició. (p. 61-62)

Com esmentàvem a l'inici d'aquest capítol, Hunt fa incidència en el propòsit que guia les definicions. La seua està guiada per la idea d'una literatura infantil que caduca amb una certa immediatesa en tant que la infantesa evoluciona imparablement. Així la nostra lectura de fa vint anys resulta antiquada per a la infantesa actual. Com diu amb cert deix de tristesa Hollindale (1997:29) "Per definició, som obsolets".

Sí és cert que la LIJ més que altres formes de literatura, acusa el pas del temps de manera dramàtica. Hem de pensar que els infants no acostumen a fer un exercici de contextualització històrica quan lligen una obra, entre altres coses, perquè la seua percepció del temps i del pas del temps és molt diferent de la d'un adult. Però diem "acostumen", no que no en siguen capaços. Aquells que devoràvem els llibres d'Enid Blyton no podíem ni imaginar què podien ser els pastissos de gengibre ni els pastissos de carn, però imaginàvem que devien ser coses molt bones i que als protagonistes de la sèrie de *The Famous Five* els devien agradar molt. Molts infants hui dia desconeixen què és una pesseta i el seu valor actual en euros, i no per això deixen de llegir llibres on es paga en aquesta moneda. Volem dir, que aquesta visió tan excloent de la literatura no quadra bé amb el conjunt de les obres que acostumem a incloure a l'etiqueta LIJ i que, de la mateixa manera que un adult canvia el seu punt de vista en llegir una obra no contemporània, l'infant també pot adquirir aquest punt de vista tot

i que possiblement no puga desxifrar amb el mateix codi referencial les imatges que hi apareixen. Com a exemple podem citar també l'experiència que descriuen Nodelman i Reimer (2003:14-16) amb un text d'Edward Lear en la qual un grup d'alumnes universitaris, en llegir el poema "El mussol i el gat" afirmaven que no era adequat per a infants a causa del vocabulari fosc. Paradoxalment, a pesar que afirmaven amb contundència que el poema els havia agradat, cap membre del grup va ser capaç de definir el significat de les paraules que havíem marcat com a "fosques".

De tota manera, recordem que tractem de delimitar un concepte que, de manera inevitable, canviarà al llarg de la història com canviarà el concepte "llibre" en un futur no molt llunyà i com va canviar en el seu moment amb l'aparició de la impremta, amb l'aparició de les publicacions setmanals a les revistes, amb l'aparició de les edicions de butxaca, etc. és a dir, podem definir la LIJ sincrònicament, però això no lleva que també siga susceptible d'una visió diacrònica en la qual tant el text, com l'autoria, com el lector anirà canviant. Ni *Alicia al país de les meravelles* pot ser llegit per un infant actual igual que ho era al S.XIX ni tampoc *La Regenta*, per posar un cas, pot ser llegit per un adult igual que ho era quan va ser publicat. De fet, malgrat els desitjos dels crítics literaris, la literatura que més es ven i es consumeix en l'actualitat entra dins de la categoria "novetats".

Per tot això, creiem que l'asseveració de Hunt (1992:22) respecte que determinats llibres "van ser literatura infantil" i que "han deixat de ser-ho", comportaria un enderrocament de la història de la literatura si s'aplicara o estenguera a d'altres obres. Al nostre parer l'especificitat de la LIJ no suposa la visió exclusivament sincrònica, és més, ha de permetre un estudi històric que ajude a veure l'evolució, els referents o la tradició de la qual parteix aquesta literatura. Sí que és cert que, en ser la infantesa un període limitat i amb data de finalització, aquesta tradició literària es transmet d'infant lector a adult que va ser infant lector. Jones (2006) proposa el terme "literatura generacional" que reflectiria

[...] que és una literatura escrita, comprada i revisada per una generació d'adults que van ser prèviament infants, la qual cosa apel·la a una generació d'infants que més tard esdevindran adults. L'així anomenada "literatura infantil" que vaig llegir com a infant no és literatura infantil sinó més prompte literatura de la meua generació – ve amb mi quan em faig gran. (p.306)

La idea que els adults creixen amb els llibres ens resulta interessant, encara que no podem compartir ni la idea ni la sensació que la literatura infantil pertany a una única generació d'infants i que després serà substituïda per una altra literatura que pertanyerà a una generació diferent. És possible que hàgem d'acudir a una categorització diferent per a les obres que sofreixen més el pas del temps i diferenciar-les d'unes altres que van configurant-se com a clàssics i també, d'alguna manera, com una mena de cànon encara per determinar, encara que aquesta possiblement siga tasca més prompte d'una història de la literatura infantil i juvenil. L'exemple que citàvem adés dels *The Famous five* de Blyton podria ser a priori un exemple d'aquesta literatura generacional, però si ens fixem en la data de publicació del primer llibre de la sèrie (*Five on a Treasure Island*, 1942), deduirem amb facilitat que moltes generacions d'infants i joves han pogut gaudir d'aquestes novel·les fins els nostres dies. A més a més, citem Blyton perquè se sol posar com a exemple de literatura infantil/juvenil seriada, d'escàs valor literari i amb una certa pobresa de recursos. Seria esperable, doncs, que fóra part d'aquesta literatura poc susceptible de saltar generacions ja que, almenys a les edicions espanyoles, fins i tot conserva les il·lustracions clàssiques on els infants vesteixen i es pertinenen d'una manera antiquada.

Així doncs, no compartim la idea d'una LIJ a curt termini ni tampoc d'un lector infant incapaç de llegir obres més enllà d'aquelles que se li han adreçat directament. Tot i que tenim les nostres divergències quant al terme de literatura guanyada, aquest concepte apel·la de fet a la capacitat dels infants de llegir obres que no li han sigut adreçades, amb la qual cosa entràriem novament en contradicció. A més a més, com diu Jones (2006) encara que amb un altre sentit "La qüestió és: per què necessitem perdre els llibres d'aquests autors per al gènere?" (p.307).

Tornem, doncs, a la definició de Hollindale. Hollindale retreu a Hunt aquesta visió sincrònica de la LIJ perquè limita el gènere a constitucions efímeres del seu lector cosa que implica imposar una precisió irreal sobre un concepte cada vegada més inestable. Però sobretot li retreu dos punts que ja hem vist en altres definicions com és que la restricció a la intenció de l'autor exclou molts textos que els infants solen "acceptar" i que cap llibre pot ser expressament escrit per un desconegut infant del

futur reconeixible. Respecte del primer punt, que abraçaria el que s'ha anomenat habitualment al nostre àmbit literatura guanyada, ja hem parlat a l'article citat (Mínguez 2010b). Respecte del segon, tenim també les nostres reserves. El concepte de lector model és, com ja hem dit, "un conjunt de condicions de felicitat, establertes textualment que han de ser satisfetes per tal que el contingut potencial d'un text quede plenament actualitzat" (Eco 1979), és una estratègia discursiva. L'autor no s'adreça a cap infant real sinó a un model que podrà adequar-se més o menys a les condicions que aquest ha previst però que de cap manera pot tindre més entitat que la d'una hipòtesi interpretativa de l'autor.

El mateix Hollindale cita, i tot seguit desdiu, les declaracions de diferents autors de prestigi (Townsend, C.S. Lewis, Ransome i altres) que afirmen que no escriuen per cap lector model ja que estan més interessats en allò que escriuen que per a qui escriuen. Per a aquest teòric, "si als infants els agrada allò que fas és perquè has invertit alguna cosa al text que els ho provoca" (p.27). Fins i tot quan es tracta de literatura de tipus comercial, "un llibre o una història no tindrà èxit llevat que la seua construcció de la infantesa satisfaga a un nombre suficient d'infants"(p.27). Els autors i les autores insereixen aquests punts d'ancoratge als textos per tal que el lector infant s'hi senta al·ludit, potser no tant perquè escriuen per als infants com pel fet que escriuen sobre la infantesa.

En la seua definició, Hollindale tracta d'unir l'autor, el text i l'infant . Com a teòric de la literatura mostra ben poc interès pel component educatiu, cosa curiosa tenint en compte que un dels seues articles més citats té com a títol "Ideologia i llibres per a infants" i passa per damunt del concepte de lector model focalitzant en allò que anomena "esdeveniment de lectura". La literatura infantil, d'alguna manera, s'esdevé: "Qualsevol cosa que un infant llig amb plaer i comprensió és de fet literatura infantil" (p.28). Per a ell, l'autor és una persona amb interès imaginatiu en la construcció de la infantesa i que a propòsit o *accidentalment* (la cursiva és meua) usa una veu narrativa i un llenguatge accessible als infants. El text de literatura infantil seria aquell en què aquesta construcció és present i el lector un infant que encara està construint la seua pròpia infantesa i és conscient d'aquesta actualitat. "Quan aquestes

condicions co-existeixen, l'esdeveniment de la literatura infantil té lloc" (p.29).

La seua definició seria així:

La literatura infantil és un corpus de textos amb certs trets comuns d'interés imaginatiu que s'activa com a literatura infantil per un esdeveniment lector: aquell de ser llegit per un infant. Un infant és algú que creu amb bons motius que la seua condició d'infantesa encara no ha acabat (p.30).

Tot i aquesta caracterització, Hollindale apunta també tres factors que se n'escapen. El primer és que la infantesa finalitza de forma gradual a la nostra societat, no en moments precisos com pot ser en societats en les quals hi ha determinats ritus de passatge. El segon és la creença per part de molts adults que la seua infantesa continua viva dins d'ells mateixos. I tercer la creença per part d'altres adults que la lectura de llibres per a infants és una activitat pueril, peresosa i escapista.

Per a la seua primera puntualització creiem que pot ser interessant esmentar el concepte *d'ageuation* (que traduiríem de manera un poc tosca com a "edatificació") que encunya Jones (2006:291) per fer referència a l'edat com a rol. És a dir, igual que existeix el sexe i existeix el gènere (un de biològic i innat, l'altre de social i construït), també existeix una edat biològica i una edat amb la qual la persona s'identifica. Habitualment són paral·leles però a les nostres societats la frontera entre unes etapes i d'altres es difumina cada vegada més i el procés tant conscient com inconscient que hi és implicat podria anomenar-se edatificació. Com afirma Jones amb bon criteri "la crítica de la literatura infantil ha acceptat sovint com a no problemàtic el concepte d'adult mentre qüestionava el de l'infant" (p.291). Amb aquest concepte i el que suposa podríem respondre a dos dels dubtes de Hollindale. Intentar posar fronteres fixes i tancades al concepte d'infantesa (i encara més al de joventut) és com intentar determinar com diu Butler (citada a Jones 2006, 291) "quan comença i acaba el biològic, el psíquic, el discursiu i el social". Existeixen unes barreres biològiques i unes etapes psicoevolutives que ens poden guiar, però, amb la certesa que podem trobar individus que se salten aquestes etapes en un sentit o un altre, la qual cosa també ajudaria a resoldre la perplexitat de la segona puntualització de Hollindale, és a dir, la pervivència de la infantesa als adults.

Un apartat a banda mereixeria la tercera consideració sobre la lectura per part

d'adults de llibres de literatura infantil i juvenil. El mateix autor respon de manera apassionada al seu llibre (1997:32-43) reivindicant una altra vegada (que ja n'hauria d'haver prou) aquesta literatura. Les seues raons inclouen el qüestionament del cànon, la lectura com a adult d'obres per a infants o la puresa narrativa d'aquests llibres que permeten narrar històries de manera senzilla, que no simple. Però ens interessa un poc més la visió de Jones quan, en proposar el seu concepte de "child literature" (traduiríem com a "literatura infantil" diferenciada de "children's literature" que seria literalment "literatura d'infants") afirma que la seua intenció és incloure el lector adult.

Quan acceptem que la literatura d'infants és refosa i entesa com a literatura infantil i una vegada acceptem que aquesta literatura pertany als adults amb l'infant lector com a destinatari del llibre, les coses apareixen més clares. És la reticència de molts adults a acceptar obertament aquesta literatura com a seua [...] la que causa moltes de les dificultats i contradiccions del gènere. Pertanyem a l'audiència de la literatura infantil –hi pertanyem com a antics infants lectors d'aquesta literatura, hi pertanyem perquè vam ser una vegada infants, hi pertanyem com a autors adults, editors, compradors i crítics d'aquesta literatura i hi pertanyem com a actuals lectors d'aquesta literatura (p.306).

Trobem molt intel·ligent aquesta reflexió que inclou una reflexió també al voltant del paper de la infantesa a la nostra societat i que, possiblement, excedisca aquest treball. Malgrat això, no podem deixar de reivindicar aquesta postura que mira d'esborrar línies divisòries al mateix temps que inclou l'adult al concepte. Òbviament, la seua precisió terminològica no s'adapta gens bé a les nostres llengües però això no lleva que la puntualització respecte a l'edat com a rol i respecte a la inclusió de l'adult al concepte de LIJ siguin plenament assumibles. De fet també (Ewers 2009), des d'un altre enfocament, apunta a una triple destinació (infants, mediadors i adults en general) i fa una classificació que inclou la consideració de bisèmica o monosèmica segons el missatge que s'hi transmet tinga una doble intencionalitat o no. Per a l'autor alemany, existeix una literatura per a infants amb múltiples destinataris i una o diverses lectures. Històricament, de fet, algunes idees subversives políticament parlant, adreçades a adults, s'han difós a través de llibres en teoria per a infants (p. 43-49).

Però tornem a la definició de Hollindale que encara no hem comentat. Pel que hem dit anteriorment, de tota manera, es podrà deduir que no concorda amb la

nostra idea de la disciplina. D'una banda per la immensa dificultat que suposaria delimitar l'abast del corpus a estudiar; d'una altra per la gran disparitat i eclecticisme del material que s'hi inclouria en aquesta etiqueta. D'una manera un tant barroera podríem quasi concloure que si un infant en algun moment llegira les instruccions d'un lector de DVD, el prospecte d'un medicament o l'embolcall d'un caramel aquestes es convertirien pel toc de la seua vareta màgica de lectors en LIJ.

Això no lleva, però, que molts altres textos puguen formar part dels àmbits d'estudi de la LIJ. Ewers (2009) ho assevera amb claredat:

El fet que els infants i els joves estan entre els **receptors** del missatge literari no és, des del punt de vista presentat ací, una raó adequada per anomenar això 'comunicació literària per a infants'. Només podem parlar-ne en aquests termes quan el/s missatge/s que reben són en realitat missatges adreçats a infants i joves[...] Posar en moviment la comunicació literària per a infants és el treball de l'adreçador; això ocorre mitjançant l'acte d'adreçar un missatge literari a infants i joves (p.10)

Aclareix que els receptors d'un missatge literari no tenen per què ser exclusivament els destinataris ja que hi ha sempre receptors que queden fora dels destinataris del missatge i del qual l'emissor no en té coneixement. Això es deu, bàsicament, a què la comunicació literària és diferida i se'n perd el control amb l'emissió.

També aclareix que els infants i joves estan, de la mateixa manera, entre els receptors no intencionats de molts missatges literàries. Això significa, des del seu punt de vista, que aquest col·lectiu no està només relacionat amb la comunicació literària per a infants i joves sinó també en altres formes de comunicació literària. Considera prudent, doncs, separar la comunicació literària per a infants de la comunicació literària relacionada amb infants almenys a nivell terminològic. Aquesta última inclouria totes les formes de comunicació en les quals infants i joves estan relacionats com a receptors.

Per a Ewers una comunicació literària només es pot capturar a través d'un model de comunicació que partisca d'un conjunt de modes d'emissió de missatges literaris gradual. Cal entendre també que, com dèiem adés, tot emissor pot ser al mateix temps adreçador (un escriptor que promou les seues obres). Podem parlar de comunicació literària per a infants des del precís moment que es decideix adreçar un

missatge literari particular a infants i joves. Pot passar al començament, però també pot passar després, en qualsevol dels estadis intermedis de la comunicació literària (una obra no pensada per a aquest públic que acaba sent-li destinada). Estem tractant amb diferents patrons de comunicació literària per a infants, que poden ser definits en termes de quin tipus d'emissor posa en joc els infants i joves com a destinataris.

Açò pot semblar que complica la definició ja que, a priori, el fet que al procés de comunicació es pugui decidir l'adreçament no resulta massa definitori. Però en realitat, el producte final és amb el que s'enfronta l'investigador i ací ja ve completament definit. Un editor, per exemple, pot dubtar si incloure una obra en una categoria o una altra però, al capdavant, el llibre editat serà el que ens indicarà la seua decisió que a la fi romandrà com una certesa.

Respecte dels diferents tipus de productes per a infants que podem trobar quan ens enfrontem a la LIJ, Ewers diferencia quatre escenaris:

- Lectures recomanades per a infants i joves. Emissors que adrecen un missatge literari a infants i joves sense haver-lo produït ells mateixos, només readreçant-lo. La forma no presenta senyals d'haver sigut concebut per a aquest públic. Només mitjançant el readreçament arriba als infants i joves. És allò que anomenem literatura guanyada, és a dir, publicacions en un principi per a adults que acaben adreçant-se als infants i joves.
- Publicacions només per a infants. En aquest cas es tracta d'un altre tipus de literatura guanyada ja que també es tracta de textos no escrits originàriament per a infants però que s'inclouen en suports adreçats a infants.
- Edició per a infants. Ací Ewers inclou les adaptacions, és a dir, un adreçador que no produeix el missatge, sinó que el rep i afegeix els infants i joves com a grup destinatari. D'alguna manera es pot parlar d'una obra nova.
- Escripura original per a infants. En aquest cas l'acte d'adreçar el missatge literari és el punt de partida per a la comunicació literària. Un autor decideix entrar en la comunicació literària amb infants i joves i genera un

missatge que està pensat en aquest grup destinatari.

L'autor fa referència al fet que molts investigadors se cenyeixen a aquest darrer patró de comunicació cosa que desaprova obertament.

[...]l'estudi de la literatura infantil i juvenil sempre hauria de tractar, a més de amb la comunicació literària per a infants original, amb la qüestió del missatges literaris generals que és tracten com a material de lectura adequat per infants i joves i amb quins d'aquests no estan tan sols recomanats per a llegir, sinó que també es publiquen específicament per a infants i joves (p. 14-15).

Ewers en el seu esforç (quasi diríem titànic) de classificar la literatura infantil des de tots els angles possibles, fa una altra diferenciació de la qual partirem per elaborar la nostra definició. En el seu capítol sobre les normes literàries fonamentals per a infants distingeix entre quatre formes d'entendre la literatura infantil:

- La literatura infantil com a literatura didàctica. Aquesta norma afirma que la principal responsabilitat de la literatura infantil és fer de medidora dels coneixements i valors per als infants i joves lectors: principalment, coneixements i valors que són educativament rellevants, des del punt de vista del període del qual se'n parla. Des d'aquest punt de vista, la LIJ ha de servir per al desenvolupament intel·lectual d'infants i joves, per a la seua adquisició de coneixements en un sentit molt ampli que depèn del currículum del període en qüestió. Es concebria com una mena d'ajuda suplementària a l'educació.
- La literatura infantil com a literatura adequada per a infants i joves. En aquesta norma es fa incidència en la capacitat lingüística, intel·lectual, de comprensió, de l'estat general del seu coneixement i el valor de l'experiència a més de la seua capacitat de decodificar els missatges. També té en compte la predilecció i interessos dels infants i joves (encara que aquest punt sembla no ser imprescindible). També per a Ewers l'aparició de la literatura infantil com a literatura adequada per a la infantesa i joventut significa una maduració en la disciplina.
- La literatura infantil com a una forma plenament adequada de literatura. Segons aquesta norma la literatura infantil s'ha d'adequar a les

convencions literàries i els principis estètics que predominen en una època determinada. No és necessari seguir un sistema de símbols literaris especial, sinó més prompte el que preval en la literatura general de l'època. És compatible amb d'altres normes, depèn de les normes en ús en cada època.

- La literatura infantil com a ressorgiment de la literatura folklòrica. Aquesta norma suggeriria que la literatura per a infants no hauria d'estar basada en els conceptes "moderns" de literatura donats per a cada període, sinó que hauria de prendre com a ideal la poesia tradicional. Aquesta adscripció a infants i joves té una explicació per la natura pre-moderna, d'alguna manera arcaica, que els defensors d'aquesta norma propugnen per a aquest col·lectiu; si bé són conscient de la llunyania de la joventut i infantesa actual d'aquesta naturalesa "vertadera".

Aquestes normes s'oposen les unes a les altres ja que, per exemple, la definició de la LIJ com a literatura plenament adequada s'oposaria a la visió d'aquesta literatura com a un eina educativa. Com afirma l'autor, hi ha sempre una certa tensió entre aquestes idees; una tensió que, al nostre parer, és el que crea el concepte de LIJ. És a dir, no creiem que cap estudiós, ni defensor de la LIJ s'incline tan sols cap a una d'aquestes normes sinó que més prompte la concepció de literatura infantil i juvenil és un creuament de totes elles. Nosaltres n'exclouríem la quarta ja que, almenys a la nostra cultura, no ha tingut una força tan gran com per equiparar-la a les altres tres. I també perquè, si atenem al criteri de sincronia, a hores d'ara no té tanta presència com per dedicar-li un vèrtex al nostre polígon.

Enllaçant amb els sistemes de comunicació literària, trobem fonamental distingir entre àmbits d'estudi de la LIJ i LIJ ja que, si bé les formes de comunicació literària són diferents, ambdues componen el missatge literari per a infants i joves i comparteixen molts trets que provoca una interrelació de vegades impossible d'ignorar. Per a nosaltres resulta essencial diferenciar aquests dos termes. D'una banda una definició que incloga allò que s'espera i s'estudia com a LIJ. Una definició que incloga allò que ha estat escrit pensant en un lector model infant i jove, la qual

cosa imposa una sèrie de condicions d'escriptura a l'autor tan conscientment com inconscientment. D'altra banda una definició que ens permeta fer palesa la condició formativa d'aquesta literatura, no perquè siga un material educatiu, sinó perquè s'adreça a un sector de la població en formació que és més sensible als missatges que se li adrecen. I finalment, però no menys important, una literatura que pugui ser estudiada, consumida i analitzada com a literatura. Amb les seues peculiaritats i etiquetes, com peculiaritat i etiquetes té tota literatura que s'estudia de fet englobada en gèneres, moviments literaris, períodes històrics, etc., però sempre literatura, amb els entrebancs que suposa, i que possiblement suposarà encara més en un futur, la definició d'aquest terme.

Abans de formular la nostra proposta, voldríem fer menció del darrer treball significatiu (almenys que coneguem fins la data) que s'ha dut a terme fins el moment a l'àmbit anglosaxó. Es tracta del llibre *The hidden adult* de Perry Nodelman (2008) que du com a subtítol *Defining Children's Literature*. Efectivament, Nodelman conegut no tan sols pel seu fabulós llibre *The Pleasures of Children's Literature* (en col·laboració amb Mavis Reimer), sinó també per la seua polèmica antologia de LIJ en anglès *Touchstones...* escriu aquest llibre des de la maduresa d'haver dedicat tota una vida a l'estudi de la LIJ. El mètode que fa servir és l'anàlisi de sis llibres considerats pels experts com els millors (i d'alguna manera també més representatius) de la literatura infantil. A través d'aquesta anàlisi, Nodelman caracteritza aquest tipus de literatura tot individualitzant els trets comuns més remarcables amb la qual cosa dóna una visió molt aproximada del que hom pot esperar en llegir un llibre adreçat a infants. A pesar de la importància que aquesta llarga, llarguíssima reflexió té, trobem que el mètode per arribar a les seues conclusions parteix d'un error de base com és un corpus, si bé representatiu, no del tot satisfactori per arribar a generalitzacions suficientment fonamentades. De fet, a la seua definició, hi ha diversos "tendeix" o "generalment" cosa que s'adiu malament amb aquesta substancialitat i invariabilitat que busquem. De tota manera parafrasejarem la seua definició (trobem que és excessivament llarga com per citar-la sencera) perquè aporta informació interessant i punts de reflexió per al futur.

Nodelman considera que la literatura per a infants i joves, aquella publicada de forma específica per a audiències d'infants i per consegüent produïdes en termes de les idees dels adults sobre la infantesa, és un gènere definible i diferent de literatura, amb característiques que sorgeixen de fer perdurar les idees adultes sobre la infantesa i que també per consegüent han romàs estable al llarg del temps en el qual aquesta literatura ha sigut produïda. Aquestes idees són inherentment ambivalents, de manera que també la literatura és ambivalent. Ofereix als infants tant allò que els adults pensen que als infants agradarà i allò que els adults volen que necessiten, però ho fan sempre per tal de satisfer les necessitats dels adults respecte dels infants. Ofereix allò que als infants presumiblement els agrada tot descrivint personatges i contant històries que omplin en teoria els desitjos infantils de poder i independència. Ompli les necessitats reals dels adults i les presumpes necessitats dels infants a través d'una colonització dels infants – amb la presumpció d'un infant lector ficcional com a model a adoptar per part dels infants lectors reals. Però el seu infant lector està dividit, tant com a *ensenyable* com a incorregible, salvatge i innocent – eternament ambivalent. Posseeix una doble visió de la infantesa, sancionant i denigrant tant el desig infantil com el coneixement adult i, també simultàniament, protegint els infants del coneixement dels adults i tractant d'ensenyar-los-els. Açò és tant conservador com subversiu i subverteix tant el seu conservadorisme com la pròpia subvertibilitat. Troba els seus models en les formes literàries de temps primerencs, sobretot als contes tradicionals i la novel·la pastoral– versions més sofisticades o menys sofisticades. Els seus personatges principals són infants o éssers infantils, i la seua principal preocupació és el significat i valor de ser infant comprés pels adults. Implica (o amaga) una relació entre un narrador adult i un infant narratori. Descriu esdeveniments des d'allò que suposa que és punt de vista de ser un infant per tal d'ensenyar els infants a ocupar o activar aquest punt de vista. Sembla literatura simple en la qual és adults deixen coses fora – ensenyen als infants menys del que els adults saben ells mateixos, especialment sobre sexualitat. És una literatura orientada a la trama que mostra més que conta. Però implica més del que diu – sublima coneixement adult més profund i més subtil en un, no explícit però tanmateix present, text a l'ombra necessàriament disponible per a tots els seus lectors, adults i infants. Tendeix a ser utòpic en tant que

imagina la infantesa com a utòpica, però les seues trames tendeixen a situar els personatges dels infants en situacions gens infantils que els priva de la seua innocència. Conté tanmateix esperança i optimista en el seu to i conta històries que suposa tindre finals feliços, tal com els personatges infants o infantilitzats suposadament assoleixen la maduresa que aconsegueixen de l'experiència adulta i tot acceptant la protecció adulta i limitant les idees adultes sobre la seua pròpia qualitat d'infants. Els seus caràcters assoleixen la innocència després de tindre experiència. Tendeix a representar visions de la infantesa que agraden als adults en termes d'imatges i idees de la llar, i els seus finals feliços sovint comporten tornar a o arribar a el que és presentat com a llar. És binari i oposicional en estructura i tema. Les seues històries tendeixen a tindre dos escenaris principals, cadascun dels quals representa un d'un parell d'oposats centrals. Els seus protagonistes tendeixen a representar combinacions de parelles de característiques que tendeixen, al món del discurs fora d'aquests textos, a funcionar de forma separada i en oposició a l'altre membre de la parella. És incapaç de descartar cap d'aquestes meitats de parelles. Els seus textos són internament repetitius i /o variacionals en forma i contingut i tendeix a operar com a repeticions i/o variacions d'uns altres textos del gènere (242-243).

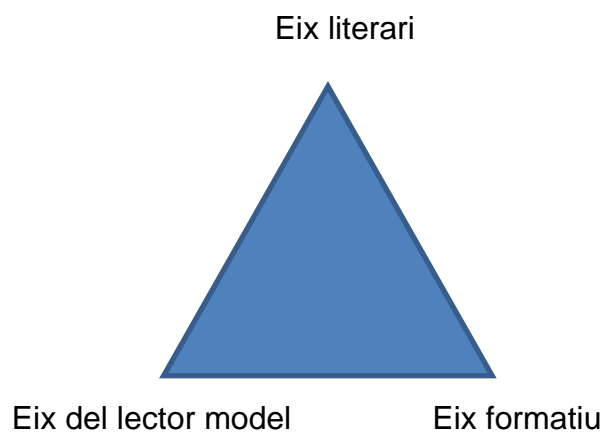
Nodelman fa aquesta extensa caracterització, com dèiem, a partir de la lectura i anàlisi dels sis llibres emblemàtics. Com que és conscient de la manca d'universalitat d'aquesta definició, apunta que aquells textos que se n'allunyen mostren allò més interessant i provocatiu de la LIJ. Perquè per a l'autor canadenc, allò important és :

La idea que els textos ficticials escrits per adults per a infants i joves són bastant com uns altres per ser immediatament reconeixibles en tant que han sigut escrits intencionadament per a les seues específiques audiències (p.81).

Per a Nodelman la LIJ és un camp dins d'un camp (el camp de la producció literària) i es troba entrelaçada amb uns altres camps (en particular els camps de l'educació i les biblioteques). Com hem vist en altres intents de definició, malgrat la gran brillantor d'aquest enfocament que tracta d'incloure diferents fonts d'on parteix la configuració de la disciplina, fa un èmfasi desmesurat en la forma d'aquests textos cosa que li lleva, com dèiem, capacitat de definició en el sentit més estricte del terme. En tot cas, no deixa de ser una lectura recomanable.

La nostra proposta, doncs, està focalitzada en la intenció de l'autor que hauria de ser, en realitat, la intenció de l'emissor (l'adreçador en la terminologia de (Ewers 2009) siga aquest l'autor directament o a través del seu mediador més immediat que és l'editor. La intenció de l'autor i l'editor s'han d'entendre com una sola ja que la investigació en literatura no permet, a hores d'ara, traçar una línia entre les decisions dels autors i la dels seus editors. I no ja quant a la LIJ, sinó en la literatura general. No resulta fàcil saber si l'extensió, les tries temàtiques i algunes de lingüístiques, la puntuació, la divisió en capítols, la portada, contraportada, tipus de lletra i la resta de paratextos són obra de l'autor o de l'editorial. Creiem, per exemple, que l'estandardització de la novel·la en català respon més a les exigències editorials, a allò que les editorials premien amb la publicació, que a les intencions dels autors de fer obres similars.

Finalment, doncs, presentarem la nostra definició que és més prompte curta. Manllevem part de la definició a Rubió i podríem representar-la gràficament amb un triangle que representa les tensions entre els diferents elements que la componen:



En essència, podríem sintetitzar-la així.

La literatura infantil i juvenil és aquella branca de la literatura adreçada expressament al públic infantil i juvenil – un públic en formació que necessita l'adequació del llenguatge i de la resta de recursos literaris per facilitar la comprensió – i que contribueix a la seua educació literària.

4.5. La caracterització de la Literatura Juvenil

No volem acabar aquest capítol sense dedicar un apartat a banda per a l'anomenada literatura juvenil o literatura per a joves. Quan parlem de Literatura infantil i juvenil utilitzem juvenil amb ple coneixement ja que convenim amb Zipes (2001: 41) que l'etiqueta inclou llibres per a adolescents i joves lectors. Hi ha nombroses col·leccions de literatura juvenil al mercat, seccions a les llibreries i a les biblioteques i un mercat adreçat als instituts que funciona. Evidentment, els joves són capaços de llegir obres que no han sigut pensades per a ells (tornem al concepte de literatura pont i al de literatura guanyada) però això no lleva que existisca una literatura concebuda explícitament per a ells i que, insistim, s'adapta a la seua capacitat lectora que no és la mateixa ni de bon tros, que la d'un adult, que aprofundeix en la seua educació literària (encara per acabar, almenys en els termes que se li exigeix a un adult format) i que tracta temes que s'acosten més als seus centres d'interés.

Per a García Padrino (1998) l'aparició de la literatura juvenil (almenys a l'Estat espanyol) parteix de dues motivacions. D'una banda el desig dels docents de desenvolupar o mantindre uns hàbits lectors, cosa per a la qual – com esmentàvem adés – interessa comptar amb creacions més adaptades als interessos i coneixements de la realitat propis dels joves. D'una altra banda, uns plantejaments editorials que busquen l'adaptació dels seus productes als condicionaments específics dels joves, com un sector de mercat.

Sense negar aquestes dues raons, creiem que així com Morgenstern (2001) esmentava la bretxa que s'obrí al segle XIX entre infants i adults en accedir a nivells diferents d'alfabetització, fa l'efecte que els anys 50 i en especial els 60 va haver una reivindicació de la joventut que renunciava a les exigències socials de ser un adult el més prompte possible per tal d'incorporar-se al treball. La joventut prenia forma amb intensitat de manera paral·lela a la seua caracterització com a sector de mercat. A l'àmbit anglosaxó, de fet, les novel·les que cita Chambers (Chambers 2010) per tal de caracteritzar els clàssics juvenils del S.XX, van ser publicades a la dècada dels 50.

Molt més complexa resulta la seua caracterització ja que, de manera més radical que la Literatura per a infants, i en certa mesura, també que la d'adults, aquesta literatura està en continu canvi a causa del públic al qual s'hi adreça. Com esmenta Coats (2011:323) és possible reconèixer aquest canvi fins i tot en obres de fa 10 anys on la tecnologia tenia una presència menys rellevant que en l'actualitat; de fet, a hores d'ara és impossible escriure una novel·la per a joves sense donar-li un paper important a les TIC. Una prova extrema d'açò són les novel·les de Lauren Myracle, escrites completament a través de missatges de mòbil. Coats fa una lectura d'aquesta dependència de les noves tecnologies bastant negativa ja que comenta com aquesta identificació amb l'iconicitat de la comunicació preval sobre la pròpia comunicació.

Les veus dels altres, com també com la del gran Altre del corrent cultural predominant, que esdevenen part de la conversa a través de la qual ens construïm nosaltres mateixos han perdut les qualitats de diàleg i interacció vertaderament significatius. En canvi, han sigut àmpliament reemplaçades per una fallida taquigrafia homogeneïtzada, estèticament i semànticament, tipus rusc, que ofereix poques possibilitats per a la innovació o auto-exploració significatives (p.323).

En tot cas, no deixa de ser una característica definitòria de la joventut i, en conseqüència, també de la seua literatura.

Aidan Chambers, al seu llarg article sobre la poètica de la Literatura Juvenil (Chambers 2010) tracta d'esbrinar quina és la forma d'aquesta literatura i parteix de la pròpia experiència a la recerca d'una escriptura que transcendira els tòpics del gènere. Per a Chambers, hi ha una mena d'epifania resultant de la trobada d'un mateix en un llibre "fins que et trobes a tu mateix en literatura impresa, no esdevens un lector compromés amb la literatura[...] no lliges per viure" (p.273). És una de les raons per les quals afirma que el jove hi sol estar dins del llibre i que "no podem evitar tindre en compte el desenvolupament biològic quan es parla de literatura i el jove" (p.273). Per a Chambers, totes les històries de joves són inevitablement històries de maduració. I acaba el seu article amb aquesta conclusió.

Que una literatura de joves[...] ha de tractar inevitablement amb la maduració, de-identificació, i amb qüestions d'identitat i propòsits vitals, perquè són endèmiques en la joventut, indica que els reconeixements ètics, morals i espirituals i les seues profundes apories, són inevitablement presents, i que han de ser tractats en una poètica de la forma (p.281).

Com veiem , l'acostament formal a l'anàlisi textual tot i permetre lectures interessants del llibre, acaba provocant també diverses contradiccions o, almenys, alguns atzucacs. L'afirmació de Chambers, per exemple, seria vàlida per a la gran majoria de novel·les juvenils al mercat però no per a totes. En el nostre corpus, sense anar més lluny, tenim novel·les com *M* (Bosch 2006) a les quals els personatges no evolucionen sinó que són tan sols uns espectadors de la crueltat del pare, uns espectadors que al llibre tan sols esperen la seua mort. Així, en essència, les novel·les juvenils podrien ser considerades com a històries de maduració en tant que ajuden el jove a madurar en la seua formació com a persones, però això seria traslladable a la literatura en general i no ens ajudaria a limitar el seu abast, no si no n'extraem elements propis que afecten al corpus de la literatura per a joves.

Per a Coats, en canvi, el problema rau més prompte a la dificultat de delimitar l'edat a la qual va adreçada la literatura juvenil diferenciada, no ja de la juvenil, sinó de la preadolescents. Apunta a l'aparició del sexe i a la posada en qüestió de l'univers moral com a determinants per a l'adscripció a una o altra franja d'edat, encara que "les novel·les de literatura juvenil tendeixen a ser més interrogatives de les construccions socials, així com crítiques amb les nocions d'un univers sensible més enllà del que podria ser fàcilment identificat com a institucions socials" (p.322). Chambers (2010:282), en canvi, en parlar de literatura juvenil estableix un marc que abraça dels 15 als 24 anys, cosa que té cert sentit si comptem amb el fet que les obres juvenils es consumeixen més enllà de les edats que es troben en l'educació obligatòria. També cita l'accepció Young Adult, utilitzada als EUA, i que depenent dels casos abraçaria dels 18 als 35, cosa que ja escaparia per complet del nostre àmbit d'acció.

De nou ens trobem en un atzucac en el qual les obres tendeixen a escapar-se d'aquestes teoritzacions que, particularment, considerem que tracten de filar massa prim en un terreny que no és el més adient a les taxonomies tancades com és la literatura. La mateixa autora reconeix que aquestes distincions tan fines són "complicades i pedants" (p.322) a pesar que les preocupacions d'un alumne de primer de l'ESO no són les d'un alumne de 4t, i la seua literatura deu diferir de manera

significativa. En el seu cas, en tindre cursos diferents sobre literatura preadolescent i literatura juvenil a la seua universitat, la necessitat de distinció es dóna per motius pràctics, però no creiem que siga una bona pràctica delimitar amb regle les novel·les que s'adscriuen a cada edat. D'una banda, perquè les aules ens mostren una gran varietat respecte de la competència literària de l'alumnat que combina alguns quasi analfabets funcionals amb d'altres lectors voraçs. Els primers es poden sentir còmodes fins i tot llegint literatura infantil i els altres demanen més nivell i més entitat a les obres que se'ls proposa. D'una altra banda, el problema de les franges d'edat també es dóna de la mateixa manera a la literatura infantil. És més que evident, que els primers lectors no tenen les mateixes necessitats ni la mateixa competència que la que se li suposa a un infant de tercer cicle de primària. A més a més, trobem fenòmens que ens desaconsellen fer una lectura massa estricta de la divisió per edats de les obres. Per exemple, és molt comú que determinats infants se senten còmodes llegint obres pensades per a infants més menuts ja que no els suposa el mateix repte, la mateixa dificultat i poden gaudir de l'obra sense haver-se d'esforçar. També és molt comú que alguna motivació extrínseca impulse a un infant a llegir llibres que estan molt fora de la seua teòrica capacitat lectora, com és el cas de les obres mediàtiques tipus Harry Potter.

García Padrino (1998), en canvi, acudeix a la temàtica per tal de caracteritzar aquesta literatura.

En realidad nos estamos refiriendo a una narrativa al alcance de esa ambigua franja cronológica y psicológica de la adolescencia/juventud, y donde su rasgo más determinante no reside en la complejidad de la propia creación – que la diferenciaría de las dedicadas a la infancia, mas necesitada de la claridad y la brevedad por razones evidentes-, o en específicos rasgos estilísticos, sino en la temática planteada. Unos temas que [...] se consideran como reflejos de las preocupaciones o intereses de los jóvenes actuales (p.5).

Analitzant amb deteniment aquesta citació podem destacar dos problemes importants. D'una banda l'afirmació que la literatura juvenil no té com a tret més determinant la major complexitat formal. Si bé en comparació amb les obres per a infants aquesta afirmació resulta rotunda, no ho és de manera categòrica en comparació amb les obres per a adults. A pesar de la introducció dels nous corrents literaris a les narratives juvenils, aquesta encara ha de fer concessions als seus joves

lectors i les concessions es fan tant en el vocabulari com en l'estructura i en altres aspectes més profunds de la construcció del llibre. Els autors i editors són conscients dels destinataris models dels llibres i la censura no tan sols és de tipus ideològic sinó sovint també formal. D'una altra banda, la temàtica de la novel·la juvenil és tan àmplia que no ens atreviríem a parlar de temes específics. És cert que existeixen subgèneres com l'anomenada per Lluch (1996) psicoliteratura que tracten de connectar de manera ràpida amb les preocupacions del lector jove, però també és cert que hi ha molts altres subgèneres i temàtiques que res tenen a veure amb la visió estereotipada de la joventut.

La resta de l'argumentació d'aquest autor té més a veure amb la reivindicació de la seua qualitat o categoria, tendència que ja ressenyàvem en parlar dels problemes que oferia la LIJ, que amb una caracterització pròpiament dita de la LJ. En tot cas, apunta un detall important al qual ens volem adherir com és "la reivindicación de la especificidad del destinatario y no de las creaciones literarias" (p.7).

Tornem així a la qualificació, o senzillament, a l'afirmació de Zipes quan assimilava la literatura juvenil a la literatura infantil. Aquesta simplificació que preferim evitar parlant de literatura infantil i juvenil en general, i de literatura infantil i literatura juvenil quan volem diferenciar-les, té com a principal motivació la necessitat al nostre parer de caracteritzar la LIJ en base al triangle literatura-lector model-component educatiu. D'aquesta manera trobarem que la LIJ, incloent una franja d'edat que abraça des dels 0 anys fins el 16 (o fins el 25 si fem una lectura més àmplia del terme joventut) comparteix els trets que comporta aquest triangle, al marge de la subdivisió en grups d'edat, temàtica, forma, etc. O per dir-ho d'una altra manera, la LIJ canvia quant a la forma i la temàtica depenent del lector model a qui s'adreça, però continua sent una literatura definida per aquest lector model.

5. La crítica de la Literatura Infantil i Juvenil

5.1 Crítica literària i literatura infantil i juvenil

Com diu molt lúcidament Peter Hunt (1991) “el bon treball amb la literatura infantil depén, en última instància, d’una crítica coherent i meditada, i la bona crítica depén d’una coherent i meditada teoria” (p.1), aspecte que, si bé és obvi, en el terreny de la literatura infantil a casa nostra sovint s’ha negligit i s’ha confós en un tot sota l’epígraf de teoria de la literatura infantil. La teoria no resol cap dels problemes de la literatura directament, però ens força a confrontar-nos-en.

Com hem vist als capítols anteriors la relació entre la línia central de la crítica literària i la literatura infantil ha sigut més prompte decebedora. Parafraçant a Thacker (2008), bé siga desdeny, bé siga ignorància, el cas és que és més que estrany trobar referències a la nostra disciplina en monografies de teoria literària. Així doncs, les nostres fonts són, sobretot, la dels i les especialistes de LIJ.

Per tal de plantejar-se el tema de la crítica cal preguntar-se quin és l’objectiu d’aquesta crítica. Voldríem començar amb l’exposició que Reimer i Nodelman (2003) fan dels “plaers de la literatura” al llibre que du el mateix títol. Per als autors, sovint els crítics s’han abstret en el desenvolupament de la seua tasca i han oblidat que la literatura, bàsicament, és una activitat que ha de produir gaudi i plaer. Així doncs, aprofiten el terme de Barthes i distingeixen entre *jouissance* (gaudi) i *plaisir* (plaer). El primer inclouria el gaudi d’experimentar sons i imatges per ells mateixos com a una activitat sensorial pura i més enllà de “reialme de significats i patrons compartits” (p.25). Així la lectura de LIJ hauria de produir plaers com el de sentir evocades les pròpies emocions, el d’utilitzar un repertori de coneixements i estratègies de comprensió, d’experimentar el domini del que el text espera dels lectors, el plaer de les imatges i idees que evoca el text, les maneres com ens permet visualitzar persones i llocs que mai hem vist o pensar en idees que mai havíem considerat abans. També comporta escapar o anar fora d’un mateix almenys amb la imaginació i experimentar les vides i pensaments de diferents persones o trobar un espill per a un mateix o identificar-se amb personatges de ficció, i d’altres plaers relacionats amb la recepció, la vivència i la possibilitat de compartir aquestes experiències.

Els autors d'aquesta deliciosa llista, van més enllà i encara afegeixen tres "plaers" per a *connoisseurs*, per seguir amb la terminologia francesa. Es tractaria d'un grau de lectura pròpia de lectors competents, en una terminologia més pròpia de la DLL. Així un lector competent, experimenta també el plaer de veure a través de la literatura o adonar-se'n com els poemes o històries tracten de manipular les pròpies emocions i influencien la nostra comprensió i judicis morals d'una manera amb què u podria estar o no estar preparat per acceptar. És allò que anomenen llegir "contra el text" (*against the text*). Aquest tipus de lectors també són capaços d'explorar les maneres com els textos de vegades soscaven o fins i tot neguen els propis significants aparents, una visió que podem emparentar amb el deconstruccionisme. Finalment, els autors parlen del plaer de desenvolupar una comprensió més profunda de les pròpies respostes i de relacionar-les amb les respostes a uns altres textos i amb la pròpia comprensió de la literatura en general (p. 25-26).

Aquest primer acostament trobem que dóna compte de quines haurien de ser les línies que haurien de guiar tota crítica. Des del nostre punt de vista, la crítica literària hauria d'explorar aquests plaers de la literatura més que no perdre's en divagacions terminològiques i/o metodològiques que, no tan sols enterboleixen el gaudi dels textos, sinó sovint fins i tot la seua comprensió. Tampoc pensem que s'ha d'aturar en una concepció del gaudi passiva, sinó també activa com mostra les al·lusions a la participació del lector, no tan sols en la decodificació, sinó també en la posada en marxa de l'intertext. Així, apostem per una crítica amb un caràcter més prompte didàctic, impressionista si és necessari, però també rigorosa i ben fonamentada que partirà per necessitat de l'eclecticisme del qual hem parlat al capítol 3.

Però, això no respon de tota manera a la pregunta, per a què serveix la crítica literària? Lesnik-Oberstein considera que la primera i principal funció de la crítica és triar llibres de lectura, és a dir, distingir entre llibres bons i dolents però aquesta distinció maniquea obvia una pregunta directament relacionada: bo o dolent... per a qui? O encara més, per a què? en quin context? En quines condicions? Bo des del punt de vista de la recepció, de l'autoria, de l'adequació a les demandes de la

producció? Dolent en tant que perjudicial, en tant que comporta valors poc acceptats, en tant que mal escrit, en tant que mal escrit des del punt de vista de les convencions del moment? La llista de preguntes s'eternitzaria. És evident que la crítica és el punt de vista d'una persona o col·lectiu en un context determinat però una reducció essencialista no ajuda massa quan es tracta d'aprofundir en la qüestió. En paraules de Hunt (1991)

Hi ha, pense, una tensió entre què és 'bo' des d'un punt de vista abstracte, què és bo per a l'infant socialment, intel·lectualment i educacionalment, i el què nosaltres, realment, honestament, pensem que és un bon llibre (p.15).

Quan parlem de llibres bons i dolents, doncs, des d'un punt de vista tradicional ensopeguem amb el problema del cànon. Així ho considera també David Lodge (2004) quan diu:

La crítica de calidad se considera algo que posee una función cultural de capital importancia, a saber, la filtración de la buena literatura y su separación de la mala, así como la definición y conservación del canon literario. Esa ha sido la visión tradicional de la función de la crítica en el medio académico (p.85).

Qualsevol selecció suposa la creació d'un cànon, des del cànon institucionalitzat fins el personal.

Però a més de la construcció del cànon, la funció de la crítica mereix d'altres reflexions. Aguilar (2007) reclama una formació més sòlida en crítica sobre LIJ per als docents de primària ja que, al capdavall, aquesta forma part de la literatura en general; punt de vista que compartim plenament. L'autora repassa alguns dels debats que hi ha hagut al nostre país al voltant d'aquest tema, en particular, la sempiterna mancança d'una crítica especialitzada, però sobretot la necessitat de millorar els criteris de selecció dels llibres per infants i joves. En aquest sentit es declara Colomer (2000):

Alguien debe continuar diciendo qué palabras y qué historias pueden ejercer mejor esa misión y cómo podemos ofrecérselas a la infancia. Esa selección y esa mediación son las que continúan otorgando unidad y sentido a las profesiones que hemos escogido (p.17).

En els mateixos termes s'expressen els professionals al *Manifiesto contra la invisibilidad de la LIJ* publicat el febrer de 2001 a *CLIJ*, o l'equip de crítics de la revista *Faristol* (2003). Però la crítica té d'altres funcions.

Steiner (2000), per exemple, diu que la crítica compleix tres funcions. En

primer lloc ha d'ensenyar-nos què s'ha de rellegir i com. Davant de la immensitat de l'oferta es fa apremiant comptar amb guies que ens ajuden a triar, en especial entre les obres del passat. Però la preferència ha d'anar cap allò que pot entrar en diàleg amb els vius. "No se trata de escoger ganadores; se trata de saber que la obra de arte esté en una relación compleja, provisional con el tiempo" (p.22). Aquesta afirmació es lliga de manera important amb la qüestió del cànon, de fet la idea de Bloom no deixa de ser publicar una llista de "guanyadors" de tots els temps.

En segon lloc la crítica pot establir vincles en especial a través de les traduccions. "La crítica amplía y complica el mapa de la sensibilidad. Insiste en que la literatura no vive aislada sino dentro de una multiplicidad de contactos lingüísticos y nacionales [...] en la pràctica esto significa que la literatura debe enseñarse e interpretarse de manera comparativa" (p.23), cosa que abunda en la perspectiva de Mendoza, Ballester i nosaltres mateixos.

Finalment, distingeix la més important d'aquestes funcions com és l'enjudiciament de la literatura contemporània i apel·la a la responsabilitat especial del crític davant de l'art de la seua pròpia època. Afirmar en fi que la labor de la crítica literària és ajudar-nos a llegir com a éssers humans íntegres, mitjançant l'exemple de la precisió, de la paüra i del delit.

En una línia més concreta, Valriu (1991:31) circumscriu la tasca de l'estudiós/a de literatura a analitzar, traçar línies imaginàries sobre la producció literària, buscar semblances i analogies en les creacions dels autors, assenyalar modes, denunciar plagis, dilucidar adequacions i, finalment, intentar de donar forma i sentit a un mapa que sol guardar una coherència interna i que facilitarà la síntesi de l'aportació cultural de cada etapa del nostre procés d'evolució i creixement. Aquesta visió ens dóna *tasques* a fer als crítics de LIJ al mateix temps que eixampla el seu camp d'acció més enllà de determinar els llibres bons i dolents o seleccionar llibres per a centres docents i biblioteques. A través de la crítica, es poden crear generalitzacions que, amb tots els matisos que siguen necessaris, ajuden a copsar la realitat que ens envolta i que la literatura reflecteix de manera privilegiada.

En aquest sentit, Ana Garralón (1999) destaca que per a exercir la crítica

resulta indispensable ser un lector i fins i tot apunta els requisits que ha de complir un bon crític:

Un lector o lectora de amplia formación, que no sólo lea libros para niños, sino también literatura sin adjetivos. Que tenga conocimientos de historia de la literatura, también de literatura, también de sociología e historia y pueda entroncar sus observaciones con acontecimientos culturales y hechos sociológicos que le permitirán entender el contexto en el que se integra la obra. Sin ser un experto filólogo o filóloga deberá saber las normas por las que se rige una novela, será capaz de desentrañar su estructura i adivinar el porqué de su impacto o el porqué de su escaso valor literario (p.65).

A més de determinar el perfil del bon crític de LIJ també apunta a diversos tipus de crítica. D'una banda, la que s'exerceix des de la pròpia subjectivitat, una crítica que busca en el lector adult les impressions que el text li ha produït i tracta d'expressar-les. Una crítica que, a parer de l'estudiosa, és molt perjudicial per aquest excés de subjectivitat. Una altre tipus de crítica que esmenta és més metòdica i analítica, adreçada evidentment a l'adult ja que és el mediador qui selecciona els llibres.

En tot cas, el biaix de Garralón apunta als corrents més tradicionals de formació d'un cànon ja que entre les funcions que destaca són: descobrir llibres importants, denunciar els que estan de moda de manera injusta (?), advertir dels llibres que no paga la pena llegir (sic), per aclarir cap on va la producció, donar pautes en l'elecció personal de cadascú i, per incitar a llegir. No entenem molt bé per què el fet que un llibre estiga de moda ha de ser injust. Ho estarà per una campanya publicitària contundent, per un contingut atractiu, per tocar temes d'interés en el moment de la publicació o per altres motius igualment estrafolaris, desiguals i/o sense relació amb la qualitat del llibre, però no creiem que això ho convertisca en un èxit injust. De la mateixa manera, a pesar d'haver exercit la labor crítica durant molts anys, no ens hem vist mai amb l'autoritat d'afirmar que un llibre no paga la pena de ser llegit ja que, si hi ha un autor o autora que l'ha escrit i una editorial que ha acceptat publicar-lo, és possible que hi haja un lector o lectora que vulga llegir-lo i que en gaudisca amb la lectura. Sense adonar-nos-en, malgrat moure'ns en la perifèria del sistema literari, acabem reproduint alguns dels seus tics.

Garralón també resumeix les dificultats que suposa exercir la crítica en l'àmbit de la LIJ, dificultats que també apuntava Colomer en l'article citat, el manifest contra

la invisibilitat de la LIJ i l'equip de crítics de *Faristol*. Es tracta de l'absència d'un espai generalitzat per a aquesta crítica que informe de novetats, done informació succinta i també anàlisis més profundes; l'absència de formació des de la filologia, cosa que ha originat un esbiaixament cap a la pedagogia a l'hora de valorar; un excés de producció i una falta d'informació en la labor que realitza la crítica i, també la falta d'exigència i valoració dels destinataris. Aquests problemes exposats fa més de 10 anys continuen vigents, encara que a poc a poc s'obrin pocs espais i la tasca de la crítica va aclarint, també a poc a poc, els criteris que cal seguir per fer una determinada crítica.

5.2 Tipus de crítica i metodologia

Existeixen nombroses classificacions de les diferents crítiques, però voldríem detindre'ns en l'obra de David Lodge (2004) qui al seu article sobre "Crítica literaria y creación literaria" distingeix entre quatre tipus:

- La crítica com a complement de l'escriptura creativa.
- La crítica com a contrari de l'escriptura creativa.
- La crítica com a tipus d'escriptura creativa.
- La crítica com a part de l'escriptura creativa.

Com és obvi l'autor analitza el paper de la crítica des del punt de vista de com determina l'escriptura creativa. Així, en la primera visió parla de la concepció tradicional del món acadèmic que esmentàvem adés, una visió que tracta de destacar la bona literatura i descartar la dolenta, i crear un cànon literari. És clar que no s'identifica massa amb aquesta concepció i cita d'altres crítics que han divergit al llarg de la història. Un és Mathew Arnold que concebia la crítica com a sinònim de la recerca del coneixement en les humanitats; un altre els representants del *New Criticism* Wimsatt i Beardsley qui reclamaven una crítica que, senzillament, ignorara els seus orígens i se centrara en els textos. Com cita Lodge "juzgar un poema es como juzgar un pudín o una máquina. Lo que uno exige es que funcione" (p. 87).

Des d'aquesta perspectiva la crítica seria alguna cosa *contrària* a l'escriptura

creativa, cosa que succeeix amb la crítica de tipus acadèmic davant de la qual l'autor es veu insignificant, incapaç d'enfrontar-se amb una artilleria dialèctica que, en la seua opinió, és més un destorb que una ajuda a l'hora d'escriure. Com diu amb encert:

La crítica de sesgo académico es la manifestación de una maestría profesional. No puede evitar el tratar de decir la última palabra sobre la cuestión que aborde; no puede sustraerse a dar la impresión de que opera en un plano de la verdad más elevado que la del propio texto que comenta. El autor de esos textos, por consiguiente, tiende a sentirse reducido, jibarizado ante ese discurso, por buenas que sean las intenciones del mismo (p.88-89)

De fet, es podria dir que la crítica acadèmica compta amb un programa ocult: la demostració dels seus coneixements professionals, la refutació dels seus col·legues en directa competència, l'asseveració de fer una aportació addicional al saber. En aquest context, podem deduir que de vegades l'obra que es comenta acaba sent el menys rellevant.

L'autor britànic assimila a aquest model també la crítica periodística que encimbella o enfonsa un autor amb la seua influència als mitjans. També en aquest sentit addueix un programa ocult d'aquest sector, molt relacionat amb la demostració de domini de la professió, l'exhibició d'una especial eloqüència o, fins i tot, amb motivacions *polítiques*, entenent polític ací en el sentit de voler desbancar una generació d'escriptors anteriors. Hi afegiríem també el no gens menyspreable lligam econòmic entre els mitjans periodístics i els editorials.

El següent model de crítica que esmenta Lodge és el que més té a veure amb la creació literària ja que és crítica i al mateix temps literatura, o almenys no troba diferències substancials entre una i una altra. Al cap i la fi, com diu el mateix autor, "La crítica en tanto expresión de una respuesta subjetiva es, cómo no, una idea esencialmente romántica, que implica una teoría romántica de la creación literaria en tanto expresión del propio 'yo'" (p.93). Entrarien ací els assajos que analitzen obres literàries des d'una visió molt subjectiva i que aspiren a crear més que analitzar, però també la crítica deconstruccionista com a expressió del "joc" del qual parlava Derrida. Lodge s'identifica parcialment amb aquesta visió segons la qual:

La crítica ha de afrontar la realidad de que solo puede ser "verdad" si es tautológica, es

decir, mediante la repetición de lo que dice el texto con las propias palabras del texto; asimismo, sólo puede rehuir la tautología mediante la representación del texto con otras palabras, lo cual ha de ser una representación errónea [...] “toda descodificación es una nueva codificación” (p.95).

En especial la troba interessant per als textos clàssics – resulta intranquil·litzador per als contemporanis—ja que permet fer per la literatura el que fa la literatura pel món: desfamilitzar-lo, permetre’ns veure la seua bellesa i el seu valor amb ulls nous.

L’últim tipus de crítica que analitza Lodge és la crítica com a part de la creació literària, ço és, per a Lodge la tasca de l’escriptura comporta un treball d’autocrítica constant ja que la major part del temps de l’escriptura s’ocupa rellegint allò escrit i, consegüentment, corregint, comprovant, buscant noves i millors expressions, etc. És una crítica feroç ja que es tracta del propi autor contra si mateix, però forma part indispensable de la creació.

La visió d’aquest autor té un doble valor en tant que, a més d’acadèmic, també ha patit els embats de la crítica com a autor de ficció cosa que li dóna la possibilitat d’analitzar la tasca crítica des de diferents punts de vista.

Una altra tipologia de crítica interessant és la que presenta Miguel Vázquez (Vázquez 1993) quan diferencia entre quatre tipus d’anàlisi:

- Anàlisi ètico-axiològica, és a dir aquelles que converteix el crític en moralista o ideòleg. Aquest tipus de crítica està molt estesa al món de la LLI i algunes institucions se’n dediquen plenament. En ser la infantesa un període de la vida especialment protegit, sembla que la transmissió de valors ha de ser vigilat amb cura.
- Anàlisi psicològica. En aquest cas s’incideix en la psicologia dels personatges i de nou la seua influència sobre el lector infantil. Possiblement, es podria considerar com una mena de subapartat de l’anterior. Al cap i a la fi, allò que s’estudia continua sent l’impacte de l’obra, en aquest cas dels personatges, en el receptor.
- Anàlisi sociològica. Ací, segons Vázquez, es prioritza l’estudi de la representació de l’estructura i els conflictes socials. No podem evitar

continuar veient la postura ètico-axiològica ja que aquesta crítica continua centrada en la formació dels infants i joves però no des del punt de vista d'una educació literària global, sinó més prompte des de l'aportació de *continguts* paral·lels, en aquest cas sociològics.

- Anàlisi historicista. L'investigació busca els antecedents temàtics i/o estilístics.
- Anàlisis formalista. Vázquez Freire deixa aquest tipus d'anàlisi per al final per tal de, d'alguna manera, reivindicar-lo com al més interessant. En aquest tipus de crítica el llibre s'analitza des de la teoria literària contemporània.

No acabem de veure que aquesta darrera opció siga, necessàriament, la millor per enfrontar-se amb el llibre infantil i juvenil. Com hem vist a la nostra definició al capítol 4.3, des del nostre punt de vista la LIJ té tres components importants: la literarietat, el component educatiu i l'adequació al lector model. Centrar-se només en un d'aquests elements va en detriment de la pròpia concepció de la LIJ com a producte adreçat a un lector molt concret, amb unes necessitats també molt concretes. També en revisar els conceptes claus de teoria de la literatura al capítol 3, comprovàvem que Bourdieu, amb la definició de camp literari, situava la literatura al bell mig de diversos corrents que pugnaven per erigir-se en el centre. També la teoria dels polisistemes de Even-Zohar que revisàvem al capítol 3.1 postula l'existència de diversos factors aliens al text literari que li permeten funcionar com a tal i també la lluita entre centre i perifèria. Finalment, també al·ludíem a Eagleton (capítol 2.5) quan parlava de les categories que intervenen en la concepció del text literari al marge de la seua existència com a tal. És a dir, en qualsevol intent de fer una crítica del llibre infantil i juvenil (en realitat de qualsevol llibre) cal tindre en compte els components externs al text.

Vázquez també apunta una tipologia de modalitats de crítica que usarem com a base per a la nostra proposta. Ell distingeix entre ressenya (informació breu sense valoració), crítica temàtico-descriptiva (explica el tema i personatges de l'obra), crítica subjectiva (explica les reaccions emocionals després de llegir) i la crítica analítica que

ell, en la línia que mostrava abans, reclama com a la més important ja que existeix una anàlisi que permet emetre un judici. Al marge que existisca una crítica que emet aquests judicis sense una fonamentació sòlida, és difícil que una opinió no compte amb una anàlisi prèvia ni que siga superficial. Tant aquells que hem rebut una formació filològica (que són la majoria dels crítics), com aquells que es veuen amb autoritat de fer una crítica i publicar-la, apliquen conscientment o inconscient la seua competència lectora i el seu intertext lector a la lectura (Mendoza 2011) i és a partir d'ací on exposen la seua opinió. L'anàlisi detallada d'una obra pot proporcionar molts arguments per a una crítica o pot quedar-se en una mera dissecció del text.

En la mateixa línia s'expressava Townsend (1995) en un article que, malgrat la seua antiguitat (1971), encara manté la seua vigència. Aquest autor s'alineava amb d'altres com T.S. Eliot, Mathew Arnold o Leavis que eren refractaris a prescriure un marc abstracte amb el qual es poguera mesurar la literatura. Eliot, de fet, deia de manera bastant intel·ligent encara que no sense una doble lectura: "la gent està sempre preparada a agafar-se a qualsevol guia que els ajude a reconèixer la millor poesia sense haver de dependre de la seua pròpia sensibilitat i del seu propi gust" (citada a Townsend, 95). Des del punt de vista de Townsend, una volta s'estableix una fórmula, s'obri la porta a la crítica mala i pedant per part de gent que té més fe en regles que en percepcions. A més a més, als escriptors no se'ls hauria de donar mai la idea que hi ha una manera acreditada de fer les coses.

Evidentment, Townsend no renuncia als estàndards de manera radical. Com diu, alguns principis formals ajuden a organitzar el pensament. La clàssica divisió del New Criticism entre tema, trama, personatges i estil és una manera de començar, et fa començar a moure't. En treballs extensos, afegiríem, és una manera com qualsevol altra de distribuir els continguts. Però com diu molt encertadament:

Un bon crític haurà de ser, de fet, conscient del tema, trama, estil, personatges i moltes altres consideracions, algunes d'elles no prèviament explicades amb detall, sinó sorgides directament del treball; haurà de ser sensitiu; tindre un sentit de l'equilibri i correcció; reaccionarà[...] Tindrà els seus estàndards però hauran esdevingut part d'ell mateix (p.95-96).

I respecte del fet que es tracta de crítica literària de LIJ apunta:

Igual que jo sent que l'autor ha d'escriure per a ell mateix, encara que amb consciència d'una audiència d'infants, així sent que el crític hauria d'escriure per ell mateix amb la consciència que els llibres de què tracta són llibres per a infants (p.96).

Per a Townsend, en aquest article, els problemes de la crítica específica de LIJ són dos: que el treball es fa en representació d'una audiència que no hi participa (els infants) i que aquesta crítica constitueix una part del camp d'estudi de molts especialistes diferents i la principal ocupació de pocs especialistes que, a més a més, estan molt mal situats en l'escala jeràrquica acadèmica. És la idea que esmenta Colomer (1998) amb una certa ironia: "Els crítics de la literatura infantil són, en la pràctica una gran gernació: la de tots aquells que exerceixen un rol de poder decisiu sobre l'accés dels nens i nenes als llibres..." (p.42)

Aquest autor, a més, fa també una divisió més modesta del tipus de crítica de LIJ que es troba i la redueix a: revistes (de manera aclaparadora), ajudes a la selecció de llibres i investigacions generals. Però també senyala quatre principis generals que troba, de manera no molt aprofundida, en la crítica del moment. Així, segons la seua lectura de les crítiques de LIJ el que més s'hi valora és: l'adequació a lectors determinats, la popularitat potencial del llibre, la rellevància de la lectura per a l'enriquiment personal i el mèrit literari. Com es veurà, aquests quatre principis coincideixen en bona mesura amb el nostre triangle de definició de LIJ a excepció del segon, la popularitat del llibre. La recepció d'un llibre és important quan es fa crítica, però no creiem que el crític haja d'incloure necessàriament aquesta popularitat entre els seus criteris de valoració. La popularitat en una societat tecnològica i amb una capacitat d'impacte dels mitjans de comunicació tan imperant, pot ser causada per multitud de fenòmens aliens al mateix llibre. Si bé s'hauria de tindre en compte cara a configurar un cànon o cara a l'anàlisi de llibres per a infants i joves, no creiem que siga interessant afegir-lo al nostre triangle, entre altres coses perquè, d'alguna manera, la recepció ve representada en la figura del lector model.

De tota manera, la reflexió de Townsend continua en un sentit ben aclaridor. Els tres primers atributs estan centrats en l'infant i el darrer en el llibre. Però a més a més, els tres primers atributs es jutgen a través del mediador, és a dir: aquests llibres són adequats per als *meus* infants? Aquest llibre serà popular a la *meua* classe? Serà

rellevant per a l'àrea de la *meua* biblioteca? Així, allò que acaba sent una tasca pròpia del crític és l'anàlisi literària. No coincidim plenament amb Townsend en aquesta classificació ja que, des del nostre punt de vista el crític de LIJ sí ha de tindre en compte els altres apartats; però és cert que allò en què s'haurien de centrar els crítics de LIJ, prioritàriament, és en l'anàlisi literària.

Jack Zipes (2001) és més crític respecte de les anàlisis que es fan dels llibres infantils i juvenils. Comenta el cas de Mindy Turner, una jove de classe mitjana que passa de ser una bona estudiant a formar part de grups neonazis molt lligats amb drogues i que s'organitzaven en autèntiques bandes pseudocriminals. L'existència de joves com aquesta, fa reflexionar el crític respecte de sobre què, a qui, i què s'està fent amb la literatura infantil i juvenil.

Tenim dificultat per efectuar connexions amb joves com Mindy Turner per la nostra adhesió de classe i institucional i perquè les esferes públiques en les quals ens movem estan separades. La institucionalització del nostre treball, la divisió de classe i la divisió del treball, i la invasió de la cultura corporativa en tots els aspectes de la infantesa condemna que nosaltres, en la nostra altament sofisticada crítica, que és ignorada pels infants i té poc efecte en ensenyants i pares, de la mateixa manera que el contrari pot ser veritat. També és dubtós que editors de literatura infantil tinguem massa cura sobre la nostra crítica perquè confien menys en nosaltres que en els ressenyadors dels diaris locals, el *New York Times Book Review* o publicacions de mercat (p.36).

Per a aquest autor, com a crítics de literatura per a infants, necessitem parar de parlar sobre com la literatura infantil travessa límits i que hauria de ser tractada de manera similar que la literatura per adults. El fet és que la literatura infantil ha fet això des del seu mateix origen. Més important, "nosaltres crítics i investigadors de literatura infantil necessitem travessar, si no violar els límits, i formar vincles amb crítics d'altres disciplines en el nostre treball teòric i pedagògic" (p.36)

Els vincles dels quals parla Zipes comporten un canvi de perspectiva ja que caldria fer aquest treball tenint en compte una sèrie de variables ben bé importants. Així cal explorar la classe, raça, gènere i diferències regionals dels joves en el passat i el present. És important també ser més coneixedors del rol que els adults com a pares, docents i estudiants universitaris juguen en adquirir i llegir literatura per a joves, perquè ells constitueixen la major audiència del que anomenem LIJ. En aquest sentit, com ja hem insistit en aquest treball, s'ha d'examinar el constructe de la infantesa i adolescència des d'una perspectiva sociohistòrica tot investigant les

condicions de la lectura a diversos àmbits a través de diferents períodes històrics en relació amb els canvis en les relacions familiars i socials. És a dir, el que és vàlid per a un període pot no ser-ho per a un altre. També és important per a Zipes, igual que per a nosaltres, focalitzar en la literatura infantil com una institució amb determinants corporatius, educatius, socials i familiars que continuen canviant, depenent del tema d'estudi i el període estudiat, cosa que ens du a una visió més holística que no se cenyisca exclusivament a l'àmbit de la crítica literària en si; encara que també cal reflectir de manera crítica sobre les teories postmodernes i postestructuralistes que estan en voga i que estan connectades amb la institució de l'acadèmia. Aquestes teories estan condicionades per determinants professionals, consideracions professionals i guerres culturals amb la qual cosa s'allunyen dels postulats de, diguem-ne rendibilitat, de què parlàvem

Sense eixir de la LIJ, però fent referència al vessant més educatiu, resulta fonamental també crear llaços més forts entre els educadors en les diferents disciplines i a les escoles per tal de millorar la qualitat de la nostra recerca i l'efectivitat del nostre ensenyament crític. De la mateixa manera, caldria fer un ús més acurat de termes com "multicultural" i focalitzar en el xoc de cultures o cultures en conflicte en un esforç per aprofitar les diferències i contradiccions en la nostra societat i no llevar-los importància tot prenen consciència dels diferents rerefons ètnics, de classe i regionals. (p.36-37).

Es tracta d'un equilibri entre nombrosos factors amb una importància cabdal en la crítica de LIJ. Una reflexió que intenta resumir amb aquestes paraules:

Finalment hauríem de reflexionar teòricament i crítica sobre el no-volgut estatus de milers, si no centenars de milers de joves com Mindy Turner i sobre com els seus predecessors han sigut negligits en la nostra escriptura sobre la literatura infantil. I aleshores hauríem d'arribar a una comprensió, clara i inequívoca, de per què no hauríem de ser capaços de desenvolupar més enllà la nostra crítica, si Mindy Turner no està vinculada a nosaltres i al que fem, i amb la literatura infantil i juvenil (p.37).

Sens dubte, un argument per a la reflexió.

5.3. El triangle crític

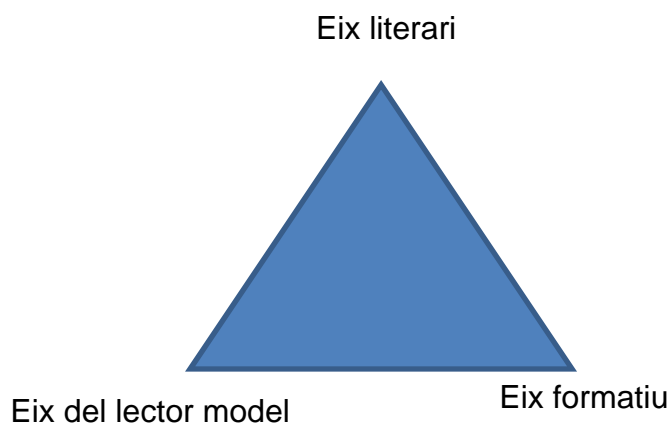
Nosaltres també tractarem de donar un marc, més que un mètode, encara que en repassarem alguns que trobem interessants per a propòsits concrets. Subscriuim amb Hunt i Townsend que el perill de donar un llibre de receptes per a l'anàlisi o la crítica de la LIJ suposa que els que l'apliquen tracten de cuinar sense preocupar-se del sabor final o de si a algú li agrada o no li agrada el plat. Pensem que és important saber en quin terreny ens movem per aplicar les anàlisis escaients en cada moment.

Així, assumirem que la funció de la crítica, a més dels detalls que indicava Valriu, es resumeix en l'asseveració de Ballart (Abellan, Ballart, Sullà 1997) :

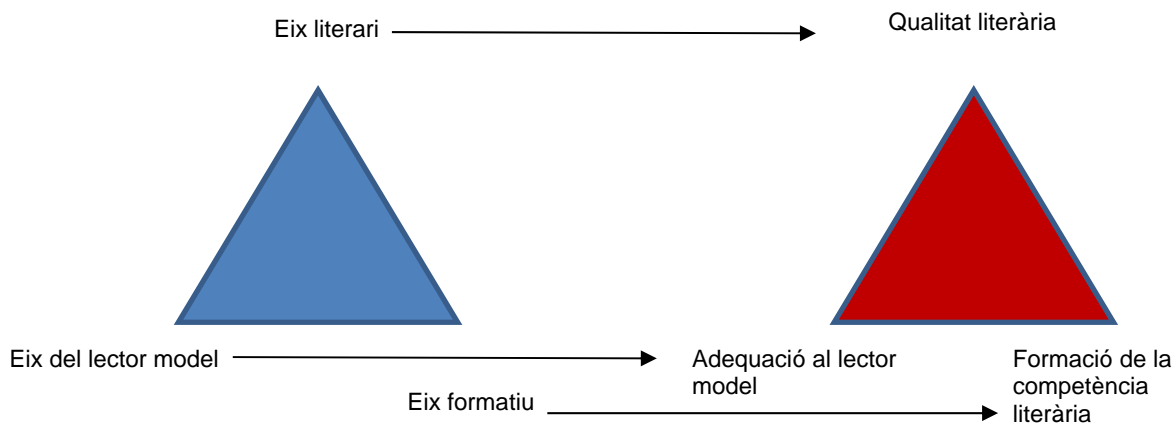
Cal defugir naturalment el simple comentari impressionista, l'opinió no argumentada més que en la preferència o el gust personals, i fer-ho equival a elaborar, de forma molt conscient, una descripció, una interpretació i una valoració de l'obra que es considera [...] Tot i això, és clar, a condició que el seu itinerari no acabi per fer-nos extraviar: tants i tan diversos són els mètodes i instruments d'anàlisi i interpretació amb què es treballa avui que el crític honest no pot sinó reconèixer la parcialitat dels seus interessos i proclamar la provisionalitat de les seves consideracions. Unes consideracions que sobretot li hem de demanar que, més que correctes (un adjectiu sense pertinència en el terreny de la interpretació), provin en tot cas de ser plausibles [...] (p.15)

Però creiem que fins i tot el comentari impressionista pot ser vàlid en alguns tipus de crítica, sempre que es deixi clar que estem deixant caure una opinió personal sense més validesa ni menys que la de ser l'expressió dels propis gustos. Entre altres coses, perquè com comentàvem en parlar de la crítica segon Garralón, és inevitable que a un judici li precedisca una lectura i aquesta lectura sempre comporta una presa de posició.

En desenvolupar la nostra pròpia teoria sobre allò que considerem que és la LIJ i, sobretot, els eixos que la componen, traçàvem aquest triangle amb els vèrtexs ocupats per cadascun dels seus elements primordials:



En parlar de la crítica literària apropiada per a la LIJ senzillament aplicarem aquest triangle a la seua anàlisi. Així obtindrem:



És a dir, des del nostre punt de vista els llibres escrits per a infants i joves s'han de valorar tenint en compte la seua qualitat literària, l'adequació al lector model i el paper que juguen des del punt de vista educatiu en general i, en particular, de la formació de la competència literària. Desglossarem ni que siga succintament tots tres apartats, tot i que, com veurem, resulta molt difícil abandonar alguns d'aquests components quan es parla d'un altre ja que estan tots imbricats entre si.

La qualitat literària

Quan hom es planteja valorar una obra literària, sembla que la seua qualitat quant a obra literària, aparega com al més difícil de determinar. I sens dubte ho és. Al cap i a la fi, hem vist al llarg dels capítols anteriors com la mateixa idea de literatura està lligada a criteris que no són fàcilment objectivables i que, a més a més, canvien depenent de l'època, el moviment en què s'inscriba la definició, les característiques del grup que formula la definició (dins o fora dels grups dominants), etc.

Recordem que situàvem la literatura, també la LIJ, al centre d'un sistema

creuat i encreuat per diverses energies, que podem englobar sota el nom d'agències educatives com fa Bassa, com a camps de forces com fa Bourdieu, com a un sistema com defensa Even-Zohar o com a una suma de categories socials entrelaçades des del punt de vista d'Eagleton. En tot cas, no postulem la visió de l'obra literària (ni de l'obra d'art) en el buit, amb la qual cosa la definició de *literari* en qualsevol època, inclosa la nostra, vindrà determinada pel que el sistema literari determine com a tal. Un sistema que ens inclou, tant si els corrents principals de teoria de la literatura volen com si no.

Així les coses, la percepció de la literarietat està íntimament relacionat amb el que es ven, es publica, es comercialitza, es critica i s'analitza com a literatura. Des d'aquesta perspectiva, més que intentar anar a l'essència de la literarietat (si és que existeix), a la crítica de LIJ li interessa:

- En primer lloc determinar quins llibres són literatura i quins són llibres de coneixements ja que tots dos es mesclen en els prestatges i es confonen també en el seu ús. Perquè es considere que un llibre té una certa qualitat literària haurà de focalitzar en qüestions literàries, no en la transmissió d'uns continguts. També perquè es considere que un llibre té una certa qualitat literària, caldrà que hi haja una elaboració dels autors i de les autores del contingut, una recerca d'originalitat o almenys assegurar que els aspectes tècnics del llibre siguen correctes per tal d'allunyar-se de la paraliteratura.
- Un ús adequat del llenguatge que resulta un dels assumptes més espinosos que es troben en l'anàlisi i valoració de les obres per a infants i joves ja que sovint entra en conflicte amb l'adequació al lector. És clar que els aprenents estan en disposició de comprendre més enllà del que poden expressar. També és clar que sovint la sonoritat de les paraules pot reemplaçar el buit semàntic que contenen i, per descomptat, que una simplificació excessiva desarbora els tres eixos del triangle; però seria inútil negar que és important tindre cura amb el llenguatge que s'empra amb les obres adreçades a un públic en formació ja que ha d'entrar en joc el *repte assolible* del que es parla en didàctica. Sense un llenguatge que respecte la zona de desenvolupament pròxim, allò que el lector és capaç d'aprehendre i aprendre, perdem el lector i el condemnem a una

lectura que conduirà al fracàs.

- La valoració de la qualitat literària inclou també la valoració dels recursos que fan servir els escriptors i escriptores amb l'ajuda de les il·lustracions per tal de crear intriga, por, suspens, emoció... és a dir, allò que aconsegueix que els lectors s'emocionen amb la lectura, s'identifiquen amb allò que estan llegint i, amb l'ajuda de les muses o sense, aconsegueixen que els infants i joves tinguin l'epifania de la qual parlava Chambers.
- També hem de tindre en compte un altre factor i és que un excés de literarietat pot matar el llibre infantil i juvenil. No parlem, evidentment, d'un excés d'intenció per part de l'autor de crear una obra literària, sinó de l'abús dels recursos que la converteixen en tal, d'un ús sobredimensionat dels recursos literaris que allunye el lector model de la lectura, bàsicament per oferir un producte massa fosc i impenetrable.

L'adequació al lector model

Si perquè la literatura infantil siga literatura hem d'atendre a la seua qualitat literària, perquè siga infantil haurem d'atendre a l'adequació al seu lector model, és a dir, a l'infant i jove. L'adequació està molt relacionada, com hem vist, amb l'ús que es fa del llenguatge. Sovint, però, aquesta adequació del llenguatge ha suposat una reducció de l'àmbit lingüístic de l'infant i, fins i tot, hi ha hagut estudis que tractaven de determinar quin era el vocabulari o les expressions que cada franja d'edat podia assolir per tal d'aplicar-les a les obres literàries. Aquesta lingüística de laboratori no ha donat molt bon fruits si seguim a Colomer (1998) però ha deixat un cert solatge en moltes editorials que, més que fer una lectura atenent als requisits literaris de les obres, apliquen un manual a l'ús eliminant paraules i expressions que consideren poc apropiades per al públic a qui van adreçades. Com es pot deduir de l'oració anterior, creiem que és important valorar el component lingüístic en context més que no fer llistes de paraules tabú i anar-ne a la cacera en els textos.

La riquesa lingüística de la literatura no està en el vocabulari sinó en el llenguatge, és a dir, en la seua posada en marxa, en l'actuació que dirien els

generativistes. Cal, doncs, vetlar perquè els textos no se simplifiquen artificialment i innecessàriament. Un text ben escrit, encara que amb un llenguatge més complex, és més comprensible que un text mal escrit que utilitze estructures i vocabulari més simples. Aquest possible excés que es pot cometre a l'hora d'adequar-se al lector model de la LIJ també es pot cometre en l'altre dels aspectes afectats com és la tria dels temes.

D'entrada qualsevol tema pot ser susceptible de ser tractat en la LIJ. Així ho prova l'aparició recent a llibres per a infants de l'escatologia, la mort o l'homosexualitat per posar alguns temes que, tradicionalment, s'han considerat poc adequats per a un públic infantil. En realitat, les restriccions en aquesta qüestió són més pròpies de les editorials que dels autors que, sovint, volen transcendir la ratlla del políticament correcte. D'aquesta manera, trobem alguns temes que més que *propis* de la LIJ en són *recurrents*: la fantasia, l'ús d'animals personificats, etc. És fàcil de deduir, doncs, que l'excés al qual fem referència és a la infantilització excessiva a través de l'ús de temes estereotipats, ensucrats i, per consegüent, desproveïts de cap atracció, de cap provocació cap a un lector que, d'altra banda, s'estima molt les provocacions, literàries i no. Hem dit infantilització, però podríem aplicar aquesta manca també a la literatura juvenil amb la presència de tics com el llenguatge pretesament juvenil, l'aparició d'experiències quasi estereotipades relacionades amb "les primeres vegades" i les trames que si bé resulten atractives en la seua presentació, solen ser decebedores en la seua resolució.

El problema, a més a més, és més greu del que puga semblar en un principi. La literatura infantil i juvenil corre el risc més que plausible d'estandarditzar-se i convertir-se en una paraliteratura adequada per al seu ús en escoles i instituts però sense incidència en el desenvolupament satisfactori de la competència literària i, menys encara, en el foment de l'hàbit lector. Com més va més, les col·leccions de literatura infantil i, especialment, juvenil han esdevingut els llibres "de valencià" o "de castellà" més que ser títols, autors o històries. És perillós que el nostre alumnat llija uns llibres als centres docents i uns altres fora d'aquests. No defensarem ací l'ús dels best-sellers juvenils com a llibres d'aula, però d'una banda excloure'ls (amb

menyspreu) del debat literari a classe ens sembla un gran error; al cap i a la fi, són les lectures dels joves i cal que siguin respectades. D'una altra banda, el seu consum és simptomàtic, no tan sols de la caiguda en les xarxes de consum mediàtic, sinó també del fracàs dels actors que intervenim en la promoció, difusió i edició de la LIJ en crear un producte atractiu per a aquest públic i al mateix temps digne des del punt de vista literari. Creiem que tenim molts exemples de bona literatura adreçada a infants i joves, però aquesta tendència a cenyir-se excessivament al lector model (a més a més construït, com diria Lesnik-Oberstein) resulta perillosa. Entre altres coses perquè no s'està cenyint de manera exclusiva al lector model jove o infant, sinó de manera ben notable al mediador i al prescriptor.

A l'hora de jutjar la LIJ des d'instàncies *independents*, doncs, creiem que cal emfatitzar en el lector model primari, l'infant i jove, i no en el secundari, el mediador. També creiem que s'ha de tindre en compte les negociacions textuais que duen a terme autors i autores tant per adequar-se al lector model des del punt de vista lingüístic i ideològic, com des del punt de vista de la construcció de la infantesa. Aquest darrer punt que tant ha donat de si a l'àmbit anglosaxó, resulta sens dubte un dels majors atractius de la LIJ per a lectors adults. Es tracta de rastrejar com, des de l'escriptura, es crea una imatge de la infantesa que pot diferir considerablement d'un llibre a un altre. El Pinotxo revoltós, tarambana i irresponsable que va crear Collodi no té res a veure amb la xiqueta coenta que tracta d'actuar segons les regles del seu temps i defensar la seua racionalitat com és l'Àlicia de Carroll. En aquest treball, també és important determinar si l'escriptor o escriptora considera la infantesa com un període de transició propedèutic a l'edat adulta, o més prompte considera que és una etapa autònoma amb les seues pròpies regles. Tan sols creuant les dues línies anteriors, el tipus d'infant i el tipus d'infantesa que dibuixen les obres de LIJ ens trobem un panorama de possible crítica davant de nosaltres d'allò més ambiciós.

La funció educativa i la formació literària

Deixem per al final aquesta part de la LIJ perquè, d'una banda considerem que no és la més rellevant en essència, és a dir, no creiem que siga necessari una crítica que se centre tan sols en de quina manera els llibres ajuden a assolir la competència

literària i/o als valors que en transmet. Parlem de crítica, no d'anàlisi o investigació. En aquestos casos, evidentment, resulta molt més que necessari. Però si el que es tracta és de jutjar una obra, aleshores aquest component pot ser secundari per caracteritzar un llibre, sobretot si tenim en compte que els altres dos vèrtexs del triangle són la qualitat literària i l'adequació al lector model. D'altra banda, a més, aquest darrer vèrtex no deixa de ser una confluència dels altres dos. Els bons llibres ajuden a conformar la competència literària quan s'adeqüen al seu lector model i funcionen així com a "escala amb passamà".

Potser la nostra reticència a l'anàlisi dels valors, siga el fruit d'una tradició excessivament centrada en allò que se suposa que han d'aprendre els infants i joves i que sovint s'ha col·locat per davant de la seua formació literària. Com dèiem en la caracterització de la LIJ, hi ha una llarga història de literatura didactista i moralitzant que arranca del S.XVIII i que encara cueteja. És important, al nostre parer, trencar amb la inèrcia dels docents de "quin valor treballa aquest llibre" i apuntar precisament a l'inrevés, és a dir, "aquest llibre és molt bo: treballa algun valor important?". Les nostres propostes didàctiques van encaminades en aquest sentit (Mínguez, Ibarra i López 2006) i Annex I, és a dir, partir del llibre, del seu contingut, d'allò en què l'autor ha fet més incidència per tal de proposar el debat i el treball posteriors. El perill de triar els llibres en base als valors que volem treballar a classe és evident: donem prioritat a l'eix axiològic per damunt del literari.

A més a més, considerem que és un error també per una qüestió pràctica. Sovint és molt més senzill treballar sobre els valors amb d'altres metodologies com la dinàmica de grups que no amb textos literaris, que ens poden allunyar de l'objectiu final. Els discents es poden sentir enganyats en comprovar que la lectura que, teòricament, se'ls havia proposat per plaer és en realitat una excusa per tal d'adoctrinar-los en els valors que coneixen sobradament. D'altra banda, un treball erroni sobre els textos pot conduir a conclusions també errònies. Si agafem un llibre que narre la vida en una aldea africana per tal de treballar la interculturalitat i no fem suficient incidència en el valor i respecte de la diversitat, la visió de la pobresa, el panteisme o els costums culinàries exòtics, poden reforçar l'estereotip més que

difuminar-lo. Si el llibre el que fa és mostrar la realitat d'un mode excessivament simplificat, aleshores estem propiciant lectures simplificades que solen conduir també als estereotips i, de manera més perillosa, al prejudici.

És per això important, des del punt de vista de la crítica, no tant donar compte dels valors que transmet (o que tracta de transmetre) un llibre determinat sinó valorar *de quina manera* els transmet. Dèiem en definir la LIJ que en el fons, allò que s'espera d'un llibre infantil i juvenil no està tan lluny del que s'espera d'un llibre per a adults. El component educatiu forma part de l'obertura al món que suposa la literatura. Així doncs, haurem de buscar també que aquesta obertura al món, aquests ensenyaments, aquests components educatius es tracten amb la mateixa subtilesa, que s'integren de forma equilibrada al text, que en formen part constitutiva també al llibre infantil i juvenil. El didactisme, al capdavant, no deixa de ser veure-li les orelles al llop, és a dir, que es detecte que la intenció de l'escriptor o escriptora no és contar-nos una història o reflexionar sobre un sentiment, sinó educar-nos. A més a més, creiem que aquesta qüestió està molt relacionada amb el foment de l'hàbit lector ja que si com a adults no ens agrada que ens adoctrinen, no és d'estranyar que als infants i joves tampoc no els agrade.

Respecte de la contribució dels llibres a la formació de la competència literària, com dèiem adés, està molt relacionada tant amb la qualitat literària de l'obra com amb l'adequació al lector model. L'ús efectiu d'aquesta última comportarà d'una banda que el llenguatge tinga el component de repte assolible del qual parlàvem i que permet a la persona en formació avançar en un domini cada vegada superior del codi; d'altra banda, el fet d'acostar-se al món dels infants i joves serà el punt de suport per a una identificació que reforce la lectura i la visió del món que s'extrau de la literatura. La qualitat literària permet que els llibres es conformen com a models d'allò que hom pot esperar d'una obra literària, que configuren a poc a poc els plaers dels quals parlaven Reimer i Nodelman. Els elements que donen qualitat a un llibre, s'incorporen a l'intertext lector de l'aprenent de manera que li permeten interpretar en la mateixa línia materials similars, aplicar la tècnica de desxiframent que ha utilitzat en altres llibres, relacionar-lo amb d'altres produccions, etc. Les obres que fan servir poca

varietat de recursos no contribueixen a cap de les dos funcions que hem ressenyat ací, de manera que no complirien amb la funció educativa que atribuïm al llibre infantil i juvenil.

Així doncs, creiem que aquests tres components de la LIJ poden guiar una crítica literària que es pugui conduir amb èxit sempre que s'aconsegueixca un equilibri entre els tres vèrtexs del triangle. De tota manera, considerem que el vèrtex que hauria d'eixir sempre més beneficiat hauria de ser sempre el literari ja que, sobretot i per damunt de tot, parlem de literatura. A més, com hem vist, no és massa comú un excés d'èmfasi literari (si li podem dir així), però sí que trobem massa sovint produccions infantilitzades des del punt de vista del llenguatge o excessivament focalitzades en els valors o ensenyaments que s'han d'extraure dels llibres. Un equilibri entre totes tres opcions dóna com a resultat bons llibres adequats per als lectors i que els ajuden a créixer com a tals.

5.4 Tipus de crítica de LIJ

Tenim d'entrada un marc per a exercir la nostra crítica, però com dèiem a l'inici aquesta divergirà considerablement depenent de l'objectiu que busquem amb ella. Més que dividir la crítica per la seua forma o pel seu objectiu, creiem que pot ser més útil per donar algunes pautes, utilitzar una tipologia basada en el seu receptor final. Així, usarem el terme "crítica" amb una intenció àmplia que abrace les diferents valoracions que es donen en el procés de difusió del llibre, des de la selecció a l'editorial, fins després de la lectura. Des del nostre punt de vista, creiem que podem diferenciar entre la crítica divulgativa, la crítica acadèmica, la crítica per a infants i joves, la crítica dels assessors literaris i la crítica institucional. És possible que aquesta diferenciació no siga tancada, ni done compte de les diverses tipologies possibles, però és un acostament al que pensem que cal tindre en compte amb el llibre per a infants i joves.

En tot cas, per a la nostra investigació ens interessarà centrar-nos en el que hem anomenat crítica divulgativa i crítica acadèmica.

5.4.1 La crítica divulgativa

La crítica divulgativa seria aquella que apareix en publicacions sobre Literatura infantil i juvenil i/o (encara molt poc) en publicacions generalistes. Aquesta crítica, d'estil periodístic, aspira a recomanar o desaconsellar un llibre amb una anàlisi succinta que focalitza sobre els aspectes més cridaners i que tracta, en el cas de les crítiques més professionals, tots els aspectes que hi ha imbricats en la consideració d'un llibre. Els receptors són clarament els mediadors (pares i mares, biblioteques, docents) i els dóna la informació que se suposa pot ser més útil per a aquest públic: valoració moral, adequació al lector, originalitat o correcció tècnica. Es du a terme per un ventall molt ampli de crítics que abraça des de periodistes (més o menys especialistes), fins professorat universitari tot passant per personal de biblioteques, docents, i altres agents i mediadors. A causa de la seua extensió, rara vegada se n'ix d'una valoració succinta, com dèiem, i se sol evitar caure en tecnicismes o en interpretacions poc convencionals. N'excloem aquella que s'utilitza com a publicitat informativa que inclouríem en la crítica institucional.

La crítica divulgativa enllaça amb el que ha sigut la tasca tradicional de selecció de llibres bé per als centres docents, bé per a biblioteques. En aquest sentit, cal citar les obres de Colomer i Lluch.

Gemma Lluch (Lluch 2003) aplica un esquema que considerem entre els més complets dels que existeixen en l'actualitat. Més en la línia dels mètodes d'anàlisi fills de la tradició llatina, proposa un acostament exhaustiu a les narracions per a infants i joves tenint en compte tots els elements que juguen un paper important en aquestes narracions.

- Anàlisi pragmàtic:
 - o Context comunicatiu. En aquest apartat, proposa analitzar qüestions que tenen a veure amb el concepte d'infantesa, l'ensenyament, el paper social del llibre i el circuit literari.

- Comunicació literària. Ací entraria la qüestió dels mediadors i també la dels dobles receptors.
- Ideologia. On proposa d'estudiar la transmissió de la ideologia, la seua presència, les formes de transmissió, i d'altres.
- Els paratextos on destaca els propis de la col·lecció (format, nombre de pàgines, la franja d'edat, la coberta anterior i posterior, el lloc, el nom, l'anagrama, la sèrie i la tipografia), els propis del llibre (títol del text, del capítol, les dedicatòries). També dedica un apartat a l'autoria en tant que el llibre és fruit d'una autoria compartida amb l'editorial i els professionals que dissenyen el producte final.
- L'anàlisi de la narració. En aquest cas no ens detindrem molt ja que es tracta d'un esquema clàssic d'anàlisi narratiu que fa especial incidència en la LIJ. Comptaria amb: estructura, temporalitat narrativa, narrador, personatge, espai, època i móns possibles, relacions entre els textos, anàlisi lingüística.

Més recentment (Lluch, Chaparro i Fundalectura 2010) i en el marc dels comitès de valoració de les biblioteques, l'autora valenciana, junt amb l'organització colombiana Fundalectura, fa una recerca més concreta respecte de la selecció de lectures i apunta a llistes de criteris més o menys objectius que tant ella com aquests comitès fan servir per tal de seleccionar llibres per a biblioteques públiques i escolars. Aquest llibre resulta un material indispensable per a aquell que tinga interès en el llibre infantil ja que els criteris no tan sols es limiten al llibre literari sinó també al llibre informatiu, el llibre joc, el llibre per a nadons, etc. A més a més, la possibilitat de concretar els punts importants per a la selecció dels llibres, ens sembla un encert que pot guiar milers de professionals relacionats amb la LIJ. En tot cas, per allò que es pot deduir de les nostres reflexions anteriors, si bé és una eina molt útil per a aquests professionals, creiem que existeix el perill, més que real, que la selecció o la crítica de LIJ es reduïska a aquesta taxonomia i que no desaparega la tasca de contrast, debat i comentari grupal que duen a terme els comitès d'on sorgeixen els criteris. És a dir, els criteris que es marquen al llibre de Lluch cobren sentit en el marc d'una discussió, de

la confrontació amb d'altres professionals. Individualment poden esdevenir receptes que s'apliquen ad hoc.

En una línia similar se situa el llibre dirigit per Colomer (Colomer 2002), qui dóna més importància, però, a la il·lustració com a un element que mereix tractament a banda (Lluch 2003 l'inclou als paratextos). Així, per a l'equip encapçalat per la crítica catalana, on també col·labora Gemma Lluch, la selecció de llibres ha de tindre en compte els següents aspectes:

- La il·lustració.
 - o La sintaxi de les imatges. Com ajuden a narrar o a expressar les imatges, de quina manera aquestes ens donen una representació prèvia abans d'entrar al text. La necessitat d'analitzar aquesta part dels llibres.
 - o La creació del món de ficció. Les il·lustracions ajuden a crear els mons de ficció juntament amb les paraules. Representen i caracteritzen els personatges i els donen i lleven protagonisme.
 - o La veu de la imatge. Cal tindre en compte l'estil que ha triat l'il·lustrador per tal de complementar el text ja que tots dos, conjuntament, conformen el producte final que és només un.
- L'estructura de la història. En aquest apartat s'analitza des del títol fins les formes de començament i conclusió de les històries. Es dedica un apartat a la manera com l'autor o autora fa avançar la història amb els possibles trencaments temporals, les possibilitats respecte del tractament dels temes, la selecció dels recursos, els mètodes de creació d'intriga i cohesió...
- Les veus del narrador i les altres veus presents al text. Distingeixen entre els diversos tipus de narrador i com caracteritzen aquests els textos (des de l'omnisciència que determina la lectura fins a d'altres tipus de narrador que "deixen interpretar"), però també paren atenció a la recepció d'aquesta veu del narrador (el narratori).
- L'estil: llenguatge verbal i visual. Els autors parlen d'apreciar "l'espessor" de

les paraules i de les imatges. Així, apunten a centrar-se no tan sols en allò que es diu sinó també com es diu, aspecte sovint negligit en el treball de LIJ. Consideren que és necessari atendre a la interpretació dels símbols, a la capacitat dels llibres de suscitar percepcions i emocions tot adequant-se al tipus d'història que es conta.

- Els personatges. En aquest cas, es fa incidència a la presentació dels personatges, la funció dels paratextos o, una altra vegada, el narrador. Però també presenten un tractament de l'anàlisi dels personatges en tant que permeten explorar la realitat, obrin possibilitats per al desenvolupament com a persones, transcendeixen els límits de les capacitats humanes i/o ofereixen oportunitat per a la transgressió.
- Els temes. Es refereixen a aquest apartat com a "ampliar la experiència del mundo propio" i fan un tractament dels temes a la LIJ com una manera d'acostar l'experiència al lector. Això va molt lligat amb els recursos que es fan servir que convertiran l'obra en un text informatiu o literari.
- La intertextualitat. Utilitzen aquest recurs per tal d'enllaçar els llibres amb la tradició literària en la qual s'emmarquen en una relació ambidireccional, tot i que la direcció és preferentment receptiva ja que els llibres infantils, reben més que donen. En tot cas, aquest diàleg imprescindible també és un element que es valora ja que enriqueix la lectura i també l'intertext dels lectors.

Aquest manual també incorpora llistes de criteris, en molts casos en forma de pregunta que s'ha d'autoformular el seleccionador o la seleccionadora. També ofereix llistes de problemes que poden presentar els llibres d'acord amb aquests criteris, però fa una proposta més d'anàlisi que d'aplicació de criteris. A més a més, resulta també d'allò més completa ja que, com hem vist, analitza tots els elements que apareixen en el món de la LIJ, llevat dels propis del sistema literari en què s'hi inscriu. És a dir, a diferència de Lluch, els autors i les autores d'aquest llibre no tenen en compte els mediadors o les propostes editorials cosa que per a una crítica d'aquest tipus no té perquè ser sempre prescriptiu.

Així doncs, la crítica divulgativa compta amb diferents eines per tal de dur-se a terme amb professionalitat, però cal aturar-se en el fet que la major part d'aquesta crítica es concentra en ressenyes o articles de premsa d'extensió limitada on, molt sovint, no pot expressar-se la complexitat de les anàlisis que proposen aquestes autores. Parlem de les revistes *Faristol*, *Lletres valencianes*, *CLIJ* i d'altres semblants. De la mateixa manera, aquell personal de biblioteques que no compta amb un comitè de lectura (gran iniciativa la de Colòmbia, dit siga de pas) haurà d'enfrontar-se amb aquesta tasca també amb les pròpies ferramentes que la crítica li proporcione, és a dir, al marge que la selecció es faça seguint els criteris i guies de Lluç i Colomer, és important també que hi haja una consulta periòdica dels escassos, però cada vegada més, mitjans on s'informa de LIJ, els premis que s'atorguen, les llistes d'honor, etc. Altrament, davant de la immensitat de la tasca, podria donar-se el cas que les biblioteques menudes se cenyiren a la revisió ràpida dels catàlegs.

5.4.2 La crítica acadèmica

El segon tipus de crítica és la crítica acadèmica. En aquest cas, parlem dels treballs que realitzen els especialistes, habitualment professorat universitari o altres especialistes ben formats, que dediquen articles o monografies a l'anàlisi i crítica d'obres, autors, períodes i resta d'aspectes puntuals. La crítica acadèmica a casa nostra té un destinatari clar i un altre de més difús. El destinatari clar és, sens dubte, la pròpia acadèmia. La major part d'obres d'aquest tipus que es publiquen a revistes especialitzades de l'àmbit de la filologia o la didàctica de la llengua i la literatura, tenen una difusió endogàmica i rara vegada assoleixen el que hauria de ser el públic que en realitat hauria de fer ús d'aquesta crítica com són els mediadors i el món editorial, el destinatari més difús del qual parlàvem. També aquesta crítica és escassa i, a causa de la pressió dels procediments de promoció del professorat universitari (els criteris de valoració de l'ANECA) cada vegada més elitista. Allò que importa per a un especialista que vol fer carrera dins de l'àmbit universitari, de fet, no és difondre les seues investigacions per tal que assolisquen docents o personal de biblioteques que puguen aplicar les seues conclusions al treball quotidià, sinó més prompte publicar en

una revista amb un alt índex d'impacte que es mesura, no per la seua difusió entre els mediadors, sinó per la quantitat de citacions que uns altres col·legues hagen fet de la seua obra. Aquesta perversió de la investigació en didàctica de la llengua i la literatura ha suposat, almenys a casa nostra, un aïllament de l'escassa crítica de tipus acadèmic que existeix. Els autors i les autores d'aquesta crítica, tracten d'alternar visibilitat amb rendiment, però és cert que la difusió no resulta beneficiosa des d'un punt professional.

Així les coses, la crítica acadèmica es permet fer anàlisis des de diversos punts de vista i amb una profunditat de vegades espadidora. Pot aplicar, i aplica, els darrers avanços de la teoria de la literatura per tal d'esbudellar una obra, un autor, un corrent, i extraure'n els resultats més sorprenents i científics amb què aconseguirà enlluernar el seu públic format... per altres investigadors de LIJ. Aquesta visió pessimista no vol llevar mèrit a la investigació acadèmica de la qual, òbviament, en formem part però sí alertar de l'allunyament – sobretot a causa dels canals de publicació i distribució, però també per qüestions relacionades amb la cultura de formació del professorat – d'altres destinataris que haurien de ser fonamentals per a la nostra tasca investigadora. També resulta important considerar que, si bé per a un grup investigador químic la millor manera de donar difusió als resultats de les seues investigacions és la publicació en una revista internacional amb un alt índex d'impacte, en el cas de la didàctica de la llengua i la literatura aquesta publicació sovint *redueix* la seua difusió. Són qüestions que en algun moment caldrà que es plantegen aquells que valoren els mèrits investigadors del professorat universitari.

En un terreny intermedi entre una crítica divulgativa i una crítica acadèmica podríem citar les revistes *CLIJ* amb la seua secció "Estudio", *Primeras noticias. Revista de literatura o Educación y biblioteca*. D'altra banda, Teresa Colomer ha dirigit obres de tipus declaradament divulgatiu, però amb un rerefons acadèmic notable com són *Siete llaves para valorar las historias infantiles* (2002), que citàvem a l'apartat anterior i *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (1999). També caldria tornar a citar ací l'obra dirigida per Gemma Lluch *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes* (2010) i fins i tot, encara que amb un nivell més alt, *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*

(2003). Aquestes iniciatives, però, no invaliden la nostra postura ja que el major volum de creació acadèmica continua publicant-se sense un circuit de difusió que li permeta accedir al seu públic ideal.

Al marge del fet que s'hauria d'anar instal·lant entre els docents del nostre país el costum d'acudir a publicacions especialitzades per tal de formar-se i actualitzar-se, a hores d'ara és evident que tant els destinataris com la forma i extensió d'aquesta crítica literària divergeix ben bé de la crítica que anomenàvem divulgativa. Més que determinar si uns llibres són bons o dolents, recomanables o desaconsellables, la crítica acadèmica tracta de generalitzar sobre el fenomen literari bé a través d'estudis més globals, bé a través d'estudis més específics. Aquest tipus de crítica necessita un aparat teòric molt sòlid que li permeta anar més enllà d'una valoració personal a la formalització de fenòmens, tendències, característiques formals, ideològiques, etc. i a més a més, compta amb l'espai amb què no compta de normal la crítica divulgativa.

La metodologia que empra aquest tipus de crítica varia segons siguin els objectius que busca, encara que sovintegen els enfocaments que comentàvem a l'apartat de teoria de la literatura i crítica literària. D'una banda un gran eclecticisme en l'aplicació de la terminologia. Els crítics actuals no es veuen amb cor d'inclinar-se completament per una única escola i prefereixen alternar anàlisis des de diversos punts de vista. La literatura comparada, entesa no tan sols com a comparació entre *literatures* sinó també entre obres literàries figura com a una de les metodologies més sovintejades. També les visions postestructuralistes, és a dir, estudis des del punt de vista del feminisme, de la interculturalitat, de les lluites de poder o d'altres són molt fructíferes ja que, a més de l'anàlisi general de l'obra, contribueixen a donar una lectura diferent, a canviar la perspectiva de manera que possibiliti nombroses lectures. Encara que cal ser conscient dels problemes que comporta. Com avisa Walsh (2003) al·ludint a la construcció de l'infant de la qual hem parlat adés.

"[...]la ironia és [...] un cas exemplar d'una tendència en la crítica de la literatura per a infants (però no només en la crítica de la literatura per a infants) de produir lectures temàtiques que no qüestionen la realitat ontològica dels temes que identifiquen. Aquestes lectures temàtiques implícitament mobilitzen una concepció de llenguatge segons la qual "reflecteix" una realitat "putativa" més que una que construeix el significat la nostra relació amb un món que s'hi constitueix a través seu" (p.33) .

O per dir-ho d'una altra manera, que els arbres no ens deixen veure el bosc. La intertextualitat i la recerca dels textos en altres textos resulta també molt rendible per explicar tant la construcció de l'obra literària com la construcció dels intertextos lectors com vèiem a l'apartat de la competència literària.

En tot cas, com afirma Zipes (2001)

És difícil discutir el valor de la literatura infantil com a camp, i com avaluem els llibres produïts per a joves lectors sense prendre en consideració la institució com a un tot, l'*habitus* del professor universitari com a agent, i com aquest *habitus* indueix maneres de pensar i comportaments subjectius i objectius que circumscriuen el nostre treball (p.74).

Siga com siga, la crítica acadèmica és un camp en si mateix i ha de tindre en compte que crea *habitus* (en terminologia de Bourdieu) al mateix temps que en fa ús. L'autor americà és bastant crític amb el professorat universitari i la seua labor crítica:

Els professors universitaris de literatura infantil estan actualment forçats [...] a ser més conscients de la manera en què no reconeixen el valor de llibres i d'altres productes creats per a infants, que els professors que ocupen les posicions més dominants a la universitat. U podria estar temptat de celebrar la nostra privilegiada posició marginada si no fóra pel fet que està encara basada en com no reconeixem el que els infants estan llegint i consumint i, a més, comporta els processos avaluadors en els quals fem ús del nostre capital cultural per augmentar les nostres carreres i les nostres posicions contrastades en el camp de la literatura per a infants (p.76).

Aquesta és una aparent contradicció entre les nostres queixes sobre la nostra posició menysvalorada i el fet que a) no tractem el llibre infantil en la seua justa mesura (o en tota la seua complexitat) i b) que aquesta pràctica, de tota manera, no deixa de revertir positivament en la nostra carrera. Zipes no posa en dubte que la segona de les qüestions siga més o menys necessària, però reclama un altre punt de vista, una altra perspectiva per tal d'explotar el valor de les nostres posicions de poder estimulants el pensament entorn a les nostres contradiccions i les contradiccions en el camp. Ell proposa tres direccions que enllacen d'alguna manera amb el problema que citàvem adés del públic infantil i juvenil als quals no arriba la nostra crítica:

- El reconeixement del nostre no reconeixement, és a dir, la reflexió autocrítica sobre com els nostres codis i sistemes de signes en les nostres pràctiques culturals limiten i ens prevenen de focalitzar en el que és el nostre suposat objecte d'estudi i perquè adoptem l'acostament pedagògic i

metodològic que adoptem, en oposició a d'altres posicions crítiques en el camp.

- Hem de subvertir les nostres posicions tot qüestionant els nostres processos avaluadors. Això comporta introduir material que fa sorgir qüestions de formació de valors i experimentar amb pràctiques pedagògiques a l'aula que fan el nostre sistema de valors més evidents. Zipes posa l'exemple de fer les tries a les aules universitàries a través de l'exploració del material i no a través de llistes tancades.
- Cal exercir crítica social en les nostres pràctiques culturals (p.76-78).

Un punt interessant d'aquestes reflexions el compon el fet que, a pesar que les teories sobre el lector model i sobre l'estètica de la recepció són una part important de la fonamentació teòrica de la LIJ com hem vist al llarg d'aquestes planes, les anàlisis crítiques (incloent-hi les recensions i obres divulgatives), continuen en la seua majoria, tractant el lector infant com a un de sol i únic. Això contrasta, a més a més amb la diversitat creixent de les nostres aules, i no parlem tan sols diversitat multicultural, sinó també de diversitat cultural entesa de manera molt àmplia: capacitat lectora, competència literària, coneixença del món... És possiblement un dels buits que caldrà omplir amb el quefer diari.

Nikolajeva (1996) justificava l'emergència d'una nova crítica del llibre per a infants i joves amb un argument central: el canvi que ha sofert aquesta literatura els darrers 40 anys. Per a Nikolajeva, com molts altres crítics ja citats, el biaix pedagògic ha sigut l'imperant en la crítica i s'ha negligit l'estudi de la literatura infantil i juvenil en tant que literatura. Hi ha hagut una tendència a estudiar no la literatura per a infants sinó la *lectura* per a infants. De tota manera no renuncia als aspectes pedagògics ni a la seua importància, és més:

Fins i tot provocativament, suggeriria que, pel contrari, se li ha atorgat massa poca importància als aspectes pedagògics de la literatura per a adults, si per aquests aspectes entenem que el propòsit de tota literatura i art és educació en l'esperit d'humanitat (p.5).

Nikolajeva adopta una perspectiva semiòtica i aborda un estudi de la literatura amb la qual acaba establint una evolució per a la majoria de cultures on s'hi ha

desenvolupat. Aquesta evolució seguiria aquest camí:

- a) les adaptacions de literatura per a adults existent i de folklore
- b) històries didàctiques i educatives escrites directament per a infants
- c) literatura canònica amb formes genèriques clares i destinació per gèneres específics i
- d) literatura infantil polifònica "una convergència de gèneres que du la literatura infantil més a prop del que en general és etiquetat com a literatura moderna o postmoderna.

En definitiva, el que defensa és la metaficció com a una forma de superar els límits de la LIJ. Aquest resulta un acostament, sens dubte interessant i ben fonamentat, però com diu O'Sullivan (2004) "és determinista i en definitiva empobridor veure la literatura en aquests estadis com si la literatura no tinguera diverses funcions i com si s'ignoraren les seues necessàries riquesa i diversitat" (p.16). D'altra banda, malgrat aquesta tendència, hi ha una gran quantitat de la producció que resta estancada en un estadi d'immobilisme quasi malaltís que desdiria la visió de la crítica sueca.

Des de la perspectiva de la crítica acadèmica, però, demostra com aquesta ultrapassa la frontera d'una visió pedagògica o exclusivament centrada en la lectura. Tant el seu llibre com d'altres ja citats com *The nimble Reader* de Mc Gillis del mateix any, o els reculls d'articles *Understanding Children's literature* (Hunt 1999), *New approaches to children's literature* (2004) de Lesnik-Oberstein o *Teaching Children's Fiction* de Charles Butler (2006) donen compte de la varietat i abast de la crítica de LIJ.

A casa nostra, aquestes línies d'investigació encara queden recloses en jornades i congressos i les seues publicacions posteriors. Cal destacar, però, les publicacions del *Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* (CEPLI) i la *Fundación Germán Sánchez Ruipérez* així com la labor de l'*Asociación Nacional de Investigadores en Literatura Infantil y Juvenil* que publica l'*Anuario de investigación en Literatura Infantil y Juvenil* i diversos grups d'investigació

com el grup d'investigació *Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas* de la Universitat d'Extremadura que publica la revista digital *Tejuelo*, el també molt actiu Gretel de la Universitat Autònoma de Barcelona, o el FRAC de la Universitat de Barcelona, el GIMET de la Universitat d'Almeria o l'ELCIS de la Universitat de València al qual pertanyem, entre altres. Tot plegat, el panorama no és desolador però potser sí encara incomplet.

Ana Díaz-Plaja (Díaz-Plaja 2009) tracta de traçar un panorama dels treballs i tendències en la investigació de LIJ els darrers anys i ho fa fent incidència en una qüestió que ja hem comentat i en el fet que:

Esta vinculación a sus destinatarios naturales – los niños – hace que la literatura infantil suela estudiarse en las facultades de educación y formación del profesorado o bien en las de biblioteconomía. Esto condiciona el requerimiento de los estudiantes, quienes generan unas expectativas que podríamos denominar *utilitarias* o, dicho de forma menos brutal, *profesionalizadoras*. El maestro, el profesor de secundaria, el bibliotecario, se acercan a la LIJ con la intención de *utilizarla* en clase – como recurso para enseñar lengua, o valores, o afición a la lectura – y no para estudiarla en sí misma, es decir, desde una aproximación cultural y/o filológica (p.19).

Aquesta situació comporta que una bona part de la investigació en LIJ tinga també aquest caràcter utilitari i que existisquen poques obres de tipus reflexiu i metaliterari. L'urgent, sovint, no deixa lloc per a l'important. De tota manera, el panorama que dibuixa Díaz-Plaja és bastant ampli i destaca també la creació d'equips i els treballs molt especialitzats. Així distingeix entre set tipus de treballs:

1. De compilació històrica de la LIJ.
2. De caracterització o anàlisi de sectors de la LIJ (edats lectores, gèneres o aspectes comunicatius, per exemple).
3. Que situen la literatura infantil i juvenil en l'educació literària.
4. De síntesi, per a un ús sobretot acadèmic i pràctic.
5. Volums col·lectius resultat de cursos, seminaris, etc.
6. Repertoris bibliogràfics o seleccions.
7. Sobre anàlisi de textos, il·lustracions o organització d'activitats de lectura.

Però l'autora catalana també apunta cap al futur i proposa diversos camps

d'investigació que encara estan per explotar. En concret en destaca sis:

- L'aprofundiment en la LIJ des de la teoria de la literatura en general.
- Les relacions entre diverses literatures, especialment a l'àmbit hispànic.
- L'aprofundiment en els aspectes prescriptius de la LIJ.
- Tindre cura dels aspectes descriptius de la LIJ, relacionats amb el lector real.
- El replantejament de les noves àrees de treball, les noves estratègies, els nous enfocaments didàctics que suposa la incorporació a l'Espai Europeu d'Educació Superior i els nous graus.
- El plantejament de la incorporació de la literatura infantil i juvenil als estudis de formació de docents en secundària.
- Un major esforç de comunicació amb les formes de docència d'altres països del nostre entorn per trencar l'endogàmia del món universitari espanyol.
- La compensació dels estudis dedicats a un gènere, un tipus de llibre o a una època respecte dels altres. (p.23-25)

En aquest article, doncs, es proposa una síntesi – incompleta per definició, com la nostra - del que ha sigut la investigació en LIJ i serveix com a guia sobre els treballs fets i per fer. En tot cas, els investigadors en LIJ continuen/continuem movent-nos en aigües bellugadisses quant a la publicació dels nostres treballs i la difusió que *realment* tenen.

5.4.3 Altres tipus de crítica

Un altre tipus de crítica molt poc habitual és la dels mateixos infants i joves amb els infants i joves com a destinataris. Fins fa pocs anys, aquesta crítica havia estat limitada a les escasses revistes per a aquest públic i tenia una repercussió també escassa. Amb l'extensió d'internet, però, aquesta difusió i repercussió pot expandir-se d'una manera exponencial. Com afirma Rovira (2011:1792) abunden els blocs realitzats habitualment per joves en els quals aquests vessen les seues opinions al

voltant de les seues lectures. El problema, com és bastant fàcil de deduir, és que la major part d'aquesta informació versa sobre productes més prompte comercials com és la literatura de best-seller que abunda a les nostres llibreries. És clar que aquesta literatura no compleix amb un dels requisits fonamentals que esmentàvem en parlar de l'educació literària com és oferir un ventall ampli de textos a infants i joves ja que habitualment parteixen dels mateixos pressupòsits i sovint freguen la paraliteratura. De tota manera, cal encoratjar aquests espais que ajuden a entendre el paper i la funció de la crítica literària.

També voldríem detindre'ns unes línies per reflexionar entorn del paper dels assessors editorials i d'aquest tipus de crítica que resulta interessant des del punt de vista de la crítica aplicada. Els assessors i assessores literaris són professionals que s'encarreguen de fer informes per a les editorials sobre originals i donar la seua opinió respecte de la conveniència de la seua publicació o no. No parlem, doncs, dels editors que són els que tenen la darrera paraula quant a si el llibre es publica o no. Els assessors són professionals més o menys independents que han de jutjar les obres almenys tenint en compte tres factors. D'una banda la línia de l'editorial que reclama els serveis. Si bé habitualment no s'ha de ser servil a aquestes línies, l'assessor ha de ser-ne conscient per tal de no recomanar un llibre que després no complisca amb els requisits que exigeix l'editorial. I això té a veure amb qüestions formals (extensió, divisió en capítols) però també amb qüestions de biaix literari (temes, tractaments, gèneres) i fins i tot ideològiques. D'altra banda cal que tinga en compte també el triangle de la LIJ que hem esmentat: la qualitat del producte, la seua correcta adequació al lector model i les potencialitats educatives, ja que un altre factor que ha de valorar és la recepció que tindrà entre els mediadors, majoritàriament docents, però també – depenent del tipus de llibre – pares i personal de biblioteques. Finalment, haurà de preveure el possible èxit comercial del llibre que estarà relacionat amb l'impacte entre els mediadors i l'impacte entre els infants que poden encoratjar aquests mediadors a què exercisquen de prescriptors o, senzillament, continuen recomanant-lo. Així, des del nostre punt de vista, l'assessoria ha de tindre en compte la major part d'elements que entren en joc a l'hora de valorar un llibre, incloent-hi l'apartat comercial.

Existeixen uns altres tipus de crítica que englobaríem sota el nom de crítica institucional que inclouria la crítica sectorial, la crítica casual i la pròpiament institucional. La crítica sectorial parteix del mateix món del llibre: revistes o webs d'editorials, d'associacions d'editors, d'escriptors, etc. En aquest cas, l'objectiu fonamental és sobretot divulgar les obres publicades per a la qual cosa més que analitzar-les en profunditat el que fa és esmentar les característiques més ressenyables o els trets que millor les caracteritzen. Estaria a mitjan camí entre la publicitat i la crítica.

La crítica casual és aquella que es du a terme de manera informal per mediadors de tota mena: la recomanació d'un llibre per part d'un pare a un altre pare, el comentari puntual d'un llibre a l'aula, la impressió d'un llibreter sobre una col·lecció o sobre un autor i altres situacions casuals on es puga dur a terme una valoració. El nivell de formalitat és molt baix i la profunditat de l'anàlisi òbviament, també, ja que la idea no és disseccionar el llibre sinó tan sols aportar algunes dades que servisquen d'esperó, de guia o, senzillament, que atorguen alguns dels plaers de la lectura que esmentàvem adés.

Finalment, la crítica institucional més que aportar una visió del llibre allò que té com a finalitat és sancionar les obres més adequades des del punt de vista de la mateixa institució. Quan es tracta d'institucions públiques, aquest punt de vista és sobretot educatiu i/o moralitzador. Es tractaria de l'antiga censura, però també de l'actual selecció de llibres des de les administracions, o el recolzament a determinades obres o projectes editorials per part d'aquestes. També hi ha, però, d'altres institucions que exerceixen una crítica com puga ser alguns molt lligats amb l'educació com el col·lectiu Rosa Sensat o d'altres que tenen una preocupació més específica com Intermón OXFAM o, en l'altre extrem, la Conferència Episcopal. Com es desprén d'aquestes valoracions, sembla que la principal preocupació de la crítica institucional són els valors que es reflecteixen en els llibres per a infants i joves, encara que hi podríem afegir la selecció que fan els llibres de text en incloure fragments de llibres al seu interior. En part perquè suposa una mena de sanció positiva per part del llibre, en part també perquè sovint forma part de les campanyes de promoció dels llibres.

Pot semblar que hem aplicat una visió massa àmplia del que és crítica literària, però convenim amb Kermode (1995) que “todo aquel que comenta un texto (no importa a qué nivel) y todo aquel que le pone notas críticas es un intérprete” (p.91). Així doncs, la crítica literària no és una sinó moltes i molt condicionades pel seu objectiu i el seu receptor final. Com diu Zipes (2001)

Els llibres tenen molts i múltiples usos i significats, i l'increment de la diversitat ha sigut determinada pel desplaçament de pràctiques institucionals en el sistema educatiu i les pràctiques socials en la família i la indústria cultural (p. 67)

Per a aquest autor, la crítica té també la funció de seleccionar els valors que s'atorguen a un determinat llibre i es du a terme per un grup selecte que, sortosament, ha esdevingut més gran i més democràtic.

Així doncs, caldrà aplicar diferents metodologies depenent de l'objectiu que es busque.

6. Àmbits d'estudi de la LIJ: la qüestió del cànon

Abordarem a continuació la qüestió de la construcció del cànon literari que ens interessa per diverses raons. En primer lloc, el cànon afecta a la literatura infantil en tant que la seua constitució ha deixat tradicionalment de banda aquesta producció al·legant la seua escassa qualitat comparant amb d'altres obres d'abast que es pretenien universals. En segon lloc, el cànon trau a col·lació el debat, novament, de la selecció dels llibres, una selecció que, tenint en compte que la nostra àrea afecta a l'educació obligatòria i postobligatòria, s'ha de realitzar tenint en compte criteris que hauran de combinar els de la teoria de la literatura amb els del desenvolupament de la competència literària. Açò ens du, a més, al cànon escolar, al cànon formatiu i a d'altres debats importants per a la LIJ. Finalment, encara que no tanquem amb això les possibilitats de reflexió que ofereix aquesta qüestió, també cal contemplar la construcció, si és necessari, d'un cànon de LIJ que, a la manera d'altres cànons creats sobre objectius concrets, done la mesura de la literatura produïda o que es produeix. Per totes aquestes raons, i algunes més que se'ns escapen, trobem important dedicar un apartat especial a aquest tema.

Proposarem, doncs, un cànon obert que haurà d'incloure una gran diversitat d'obres que no sempre podem estudiar davall de l'etiqueta de Literatura infantil, malgrat que n'han format part històricament o, senzillament, contribueixen d'una manera notable en l'adquisició de la competència literària. Serà allò que hem anomenat els Àmbits d'estudi de la literatura infantil.

6.1 La qüestió del cànon

Començarem doncs amb el famós llibre *El cànon occidental* de Harold Bloom (1994), que va alçar una gran polseguera sobretot mediàtica en traure a la palestra un tema que, si bé havia estat sempre en els debats teòrics, Bloom utilitzava com a quasi un arma contra una sèrie d'escoles crítiques. En realitat, la qüestió de com erigir un cànon literari ha estat en l'agenda de la crítica literària des dels seus inicis com a disciplina. Sullà (1998) fa una descripció molt senzilla de què és un cànon: "una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas" (p. 11). Però, com ell mateix indica de manera lúcida, aquesta caracterització comporta sobreentesos i conseqüències. D'una banda, suposa que no totes les obres són suficientment bones com per ser recordades, és a dir, unes són millors que unes altres i tan sols les primeres, les que mostren la qualitat necessària, estètica o d'un altre tipus, mereixen ser conservades i la resta poden caure en l'oblit. Però també un cànon suposa un "espejo cultural e ideológico de la identidad nacional" que es basa en la llengua, una identitat que no és formada per individualitats sinó per institucions públiques i les minories dirigents, culturals i polítiques. Finalment, adverteix, que sobrevisquen les millors obres suposa que cal explicitar quina metodologia s'ha emprat, aspecte sempre discutible.

Els cànonns prenen cos en antologies i, encara de manera més palesa, en els temaris de l'educació obligatòria i la universitat. Però també hi ha d'altres cànonns com poden ser les llistes de llibres recomanats, les seleccions anuals de revistes, etc. Tot plegat, sembla que el cànon és inevitable, sobretot des del punt de vista docent, ja que de no ser que canvien els currículums de llengua i literatura del nostre país (cosa més que improbable), cal oferir a l'alumnat de manera més o menys sistemàtica i coherent, una visió de les millors obres de la literatura (catalana i espanyola). Una altra cosa, és com enfocar la transmissió d'aquest cànon, és clar.

Els problemes que indica Sullà són aplicables a la LIJ i els cànonns que la crítica ha intentat construir al llarg de la seua història. Així, mirarem quin són els principals problemes que suposa aquesta construcció.

L'obra de Bloom, com dèiem adés, carregava les tintes contra les escoles que ell agrupava en una "fantasmagòrica" (en paraules de Sullà) Escola del Ressentiment, que vindrien a ser, bàsicament, les postestructuralistes. Aquest adjectiu, per si sol, bastaria per a desacreditar un acadèmic ja que el ressentiment no és mesurable ni quantificable, amb la qual cosa tampoc no es pot refutar. A més a més, no deixa de ser curiós que utilitze aquesta terminologia en un treball ple de ressentiment contra aquestes escoles que, sembla, que guanyen adeptes als EUA en contra de les matèries i departaments més tradicionals. En realitat, com diu Sullà, cal posar aquesta polèmica en context ja que la realitat americana dista molt de l'europea (de moment) i allò que declara Bloom és una defensa de les tesis conservadores (republicanes per més senyes) que es van plasmar en la defensa d'una llista d'autors per part de William Bennett, ministre d'educació en l'era Reagan (1984-1988). En aquesta llista tancada, s'hi reflectia un cànon representatiu dels valors de la classe dominant, cànon que abundava en una altra obra coetània de E.D. Hirsch *Cultural literacy* (Hirsch, Kett i Trefil 1988) que, per tal de defensar una alfabetització més rica del poble nord-americà també ofería una llista de paraules que aquest poble havia de conèixer junt amb suggeriments de lectura.

Com diu Sullà, davant d'aquestes propostes a la multitud que no compartia aquesta visió de la literatura els quedaven dues opcions, bé demanar una obertura del cànon, bé destruir-lo i substituir-lo per cànons locals, parcials, que representen únicament els membres de les comunitats que se'n senten identificats. Però encara hi hauria una actitud encara més radical que demanaria la supressió de qualsevol cànon, ja que la seua formació suposa sempre un exercici d'autoritat i d'exclusió d'una majoria en benefici d'una minoria.

L'obra de Bloom (Bloom 1995) és apocalíptica i al mateix temps s'arroga una autoritat quasi demiúrgica. Els adjectius que aplica a la seua visió del cànon passen per la "sublimitat", "supremacia estètica" (en especial la de Shakespeare), la "grandesa" o la "eminència compartida" mentre que parla de l'Escola del Ressentiment en termes de "anarquia", "caos", "abandonament dels criteris estètics i intel·lectuals" i dedica comentaris a les crítiques feministes com a "animadores

feministes" que cooperen amorosament entre elles com "si feren punt de ganxo". Vist així, aquest article no mereixeria cap comentari més sinó fóra perquè representa una visió molt estesa del cànon, diguem-ne a l'extrem conservador. Per a Bloom la base del cànon és la valoració estètica ja que aquesta i no altra és la metodologia que permet distingir l'obra canònica de la que no ho és. Una obra que mereix una relectura i que s'erigeix per sobre d'altres perquè ha sofert el procés d'influència literària i, al mateix temps, exercirà després el mateix procés sobre obres posteriors. És a dir, les influències literàries comuniquen uns textos canònics amb els altres i els fan reeixir precisament gràcies a aquesta comunicació. Per la mateixa raó podem deduir que els autors i les autores que han estat fora d'aquesta xarxa d'influències, estan condemnats a romandre fora del cànon. Bé siga perquè hagen sigut part d'un col·lectiu oprimat (ètnies minoritàries, dones o infants), bé perquè formen part d'una llengua amb escassa projecció internacional a causa de les seues vicissituds polítiques. Es tracta segons paraules de Bloom, d'una competició per sobreviure (p.30).

Aquest autor no nega el fet que cada època elimina noms del repertori o que hi ha obres més canòniques que altres també en cada època, però posa per damunt de totes aquestes qüestions els "criteris purament artístics".

Ningún movimiento originado en el interior de la tradición puede ser ideológico ni ponerse al servicio de ningún objetivo social, por moralmente admirable que sea éste. Uno solo irrumpe en el canon por fuerza estética, que se compone primordialmente de la siguiente amalgama: dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción. [...] Sea lo que sea el canon occidental, no se trata de un programa para la salvación social. (p.39)

La selecció de Bloom és, a més a més, fruit de l'angoixa. L'angoixa de no poder llegir tan com es vol i també l'angoixa de no poder (o no voler) determinar quines obres són canòniques més enllà de 1800 (p.48). Però una mirada als 26 autors ens donaran una visió de quins criteris utilitza aquest autor que fa una tria anglocèntrica amb el menyspreu d'altres literatures europees i occidentals en general, d'autors exclusivament blancs i amb la presència només de dues dones en la llista. L'elitisme de la tria només es pot igualar a l'elitisme en general de l'autor que no dubta a declarar:

A veces intento visualizar al Dr. Johnson o a George Eliot contemplando la MTV Rap o experimentando la realidad virtual, y me anima pensar en lo que considero sería su irónico y radical rechazo de entretenimientos tan irracionales. (p.525)

O també:

Los poemas más poderosos son demasiado difíciles cognitivamente e imaginativamente para ser leídos a fondo por más de unos pocos de entre cualquier clase social, género, raza u origen étnico. (p.528)

Com que ens donem a entreteniments tan irracionals com aquests i no estem segurs de trobar-nos entre els escollits per llegir a fons poemes poderosos, potser ens convindrà seguir uns altres criteris.

6.1.2. Uns altres debats

Un altre autor luri Lotman, junt amb Bourdieu, Even-Zohar i altres teòrics, situa el debat sobre el cànon en la mateixa concepció de la cultura. Lotman va contribuir a la teoria del cànon literari amb tres principals aportacions com comenta Pozuelo (Pozuelo Yvancos 1995). D'una banda la inscripció de la teoria de Tynianov-Sklovsky en un marc teòric més ampli i general que afecta al funcionament dinàmic del sistema semiòtic. La dialèctica entre estrats canonitzats i no canonitzats en una cultura i el seu progressiu desplaçament, dóna lloc a una dialèctica en la qual, segons Lotman, es defineixen simultàniament i interdependent els llocs: no hi ha centre sense perifèria i el domini de la cultura precisa de l'extern a ella per definir-se; és a dir la cultura i la no cultura apareixen com a esferes que es condicionen de manera recíproca i necessària l'una de l'altra. D'altra banda, també la dialèctica entre memòria i oblit serà una aportació interessant (Lotman i Uspenski 1979). Com diu "Un texto no es la realidad, sino el material para reconstruirla" (p.74). A més a més, també suposa que la cultura, paral·lelament a la creació de nous textos, en destrueix uns altres ("todo texto contribuye no solo a la memorización sino también al Olvido", p.74). Si bé la cultura va adreçada contra l'oblit, no pot evitar crear-lo en configurar-se com a tal.

La segona aportació vindria a ser la presentació de la cultura més que com una suma de textos com un mecanisme que crea un conjunt de text. Així, posa èmfasi en la capacitat autoorganitzativa i en el grau d'autoconsciència com a indispensables per definir la cultura. Lotman i Ubensky (1979) advoquen també per l'oposició unitat/heterogeneïtat. La segona és més que evident en ser necessària, com dèiem

abans per a la constitució de la cultura, comptar amb elements dissonants amb la línia central. Fins i tot les illes dins d'una mateixa cultura ajuden a la configuració de la cultura general. Però, és obvi, que la cultura necessita unitat. "Para poner en obra su función social, ha de intervenir como una estructura subordinada a principios constructivos unitarios" (p.90). La unitat, que es forma a través d'un procés d'autoconsciència, crea un model propi que defineix la seua fesomia unificada, "artificialmente esquematizada, elevada al nivel de unidad estructural" (p.90) amb la qual s'exerceix una potent acció ordenadora. Però cal no confondre aquesta organització de la cultura amb els metatextos que ajuden a configurar-la. És a dir, un manifest artístic no és la realitat de la cultura de l'època, encara que ajude a la autoorganització i a l'estructuració de les manifestacions artístiques.

Finalment, una tercer aportació seria el fenomen de la creativitat, dels textos i el desafiament continu que aquesta imposa al codi a més del rebuig del determinisme. Amb la creativitat centre i perifèria canvien de lloc però sobretot creen formes totalment noves i no predictibles. Pozuelo (1995) resumeix molt bé aquestes dinàmiques en aquesta citació:

Un canon, de ese modo, no es otra cosa que la lectura del presente hacia el pasado y la creación de un isomorfismo entre texto y código, creando en el caso de los textos creativos, nuevos códigos en los que inscribirlos [...] Todo canon se resuelve como estructura histórica, lo que lo convierte en cambiante, movedizo y sujeto a los principios reguladores de la actividad cognoscitiva y del sujeto ideológico, individual y colectivo, que lo postula (p.30).

En l'àmbit literari, hi ha hagut un seguit de propostes que miraven de tractar el tema de manera més ajustada. Wendell V. Harris (Wendell 1998), per exemple, en la línia d'Alastair Fowler parla més que d'un cànon d'una varietat de cànon sotmesos a diferents pressions. Així ens trobem amb:

- El cànon potencial, que inclouria el corpus en la seu totalitat, incloent-hi la literatura oral.
- El cànon accessible, que seria la part del cànon potencial que està disponible en un moment donat.
- El cànon selectiu, les llistes d'autors i textos (antologies, programes, recensions, etc.).

- El cànon oficial, segons Harris una barreja de les anteriors.
- El cànon personal, allò que els lectors individuals coneixen i valoren.
- El cànon crític, constituït amb les obres que es tracten en articles i llibres de crítica de forma reiterada.

D'aquesta llista de Fowler, Harris fa incidència en el fet que els cànons que es produeixen a través d'una elecció sistemàtica serien els selectius, però n'afegeix encara quatre més:

- El cànon₇, que s'aplicaria a un corpus textual tancat, únic i dotat d'autoritat com la Bíblia.
- El cànon pedagògic (cànon₈), aquell corresponent a la llista de llibres que s'ensenya als instituts i universitats que no es corresponen de forma directa amb el cànon crític.
- El cànon diacrònic (cànon₉), faria referència a les agrupacions d'autors que en determinats moments es propicien i que el componen.
- El cànon del dia (cànon₁₀), finalment, se situaria en una perifèria que canvia constantment.

El que interessa destacar, evidentment, és la varietat existent en la valoració de la literatura. La sensació d'immobilisme del cànon la crea la "suavitat" amb la qual els autors novells es mouen entre el cànon diacrònic i la perifèria. Vista, doncs, aquesta varietat Harris posa en dubte la necessitat d'atacar el cànon.

Si no tenemos un canon literario sino muchos, si no hay una formación del canon sino, más bien, procesos constantes de selección de textos, si no hay ninguna selección basada en un criterio único y ninguna forma de escapar a la necesidad de seleccionar, atacar El Canon es no entender el problema. Del mismo modo, atribuir todos los procesos de selección a la influencia del poder es radicalmente simplista, excepto si *poder e influencia* se definen de forma tan amplia que incluyan cualquier motivación social (p.57)

Des del nostre punt de vista poder i influència sí s'han de definir d'una manera molt àmplia ja que, a pesar de l'opinió de l'americà, els mecanismes de difusió de la ideologia del poder, com va dir Althusser (1974) en la seua definició dels aparats ideològics de l'estat, són molt diversos i no necessàriament visibles.

En tot cas, continuem amb aquesta visió que també aborda les diverses funcions del cànon que, de fet, es redueixen a set: 1) proveir de models, idees i inspiració, 2) transmetre una herència intel·lectual, 3) crear marcs de referència comuns, 4) intercanviar favors (la manera com els autors es fixen entre ells), 5) legitimar la teoria, 6) oferir una perspectiva històrica i 7) pluralitzar (és a dir, també reconeixent noves figures). Com veiem en aquesta llista, el cànon segons Harris no és només exclusiu (ni elitista) sinó que és un marc de convergència de diversos factors tendents a la creació de llistes.

El seu article acaba amb un interessant resum del que explica tot justificant, d'alguna manera, l'existència del i dels cànon dient:

Está bien saber algo de las grandes influencias histórico-literarias sobre los textos y estar familiarizado con las fuentes de las alusiones literarias y filosóficas [...] Está bien tener una cierta perspectiva histórica sobre los debates contemporáneos [...] está bien reconocer que la mayor parte de nuestra literatura tiene un sesgo masculino, blanco y anglosajón además de individualista y competitivo. Está bien encontrar modelos de prosa que de forma persuasiva utilicen los eficaces recursos retóricos tradicionales y está bien encontrar una prosa individualista y contracultural. Pero ninguna selección de textos que pueda encajar en un curso de literatura, o incluso en la totalidad de los que configuran una licenciatura, puede proporcionar toda esta información de manera adecuada. [...] Si el canon ha muerto, la razón es que nunca vivió; sólo han existido, y existen, selecciones con determinados objetivos. (p.60)

El problema d'aquesta renúncia és saber si es renuncia abans d'intentar-ho, si es renuncia perquè no és té interès i, sobretot, si la renúncia a crear un cànon satisfactori suposa l'aplicació mecànica del cànon heretat fins el moment. Un cànon que està creat, i això sembla un punt indiscutible, per una comunitat professional com diu Kermode (1998) "dotada de autoridad (no indiscutible) para definir (o indicar los límites de) un tema, imponer valoraciones y dar validez a las interpretaciones" (p.92). Una comunitat que té un aspecte polític ja que penetra en el món del poder encara que "es poco el poder que tiene".

Per a Kermode existeix una competència que s'extrau d'aquesta comunitat científica, una competència institucionalitzada que suposa que allò que aquesta considera inacceptable resulta immediatament incompetent. Més que atendre als casos individuals, el coneixement es basa en supòsits d'ús comú, el paradigma, que canvia amb els canvis que es donen en el saber de la institució, en especial quant als

procediments d'interpretació. És a dir, noves escoles de crítica literària donen entrada a nous i noves autors i autores com ha succeït de manera constant al S.XX.

Aquest és el cas que comentàvem de la crítica literària feminista que, entre les seues línies d'acció, contemplava la d'ampliar el cànon vigent amb les obres i autores silenciades o menyspreades. En la línia de Kermode, Robinson (1998) atribueix els canvis en el cànon a una "promoción crítica exitosa" (p.116). Per a ella, de fet, el desafiament del feminisme no era un atac reiterat sinó buscar alternatives a la "militancia y a las actitudes predominantemente masculinas del canon aceptado" (117). Com vèiem en parlar d'aquest corrent interpretatiu i ara en paraules de Robinson:

Una vez presentado este estado de cosas, se abren dos caminos posibles para la crítica feminista: poner el acento en lecturas alternativas de la tradición, lecturas que reinterpreten el carácter, las motivaciones y las acciones que identifican y desafían la ideología sexista; o concentrarse en conseguir la aceptación de la literatura escrita por mujeres en el canon (p.119).

Com apunta l'autora americana, les feministes sempre han apuntat més a *entrar, obrir o reformular* el cànon que no a posar en entredit els valors que porten a erigir aquests cànon, és a dir, posar en dubte "si los grandes monumentos son tan grandes, al fin y al cabo". Així, no es llança cap desafiament a nocions com les de qualitat literària, atemporalitat, universalitat i d'altres qualitats que constitueixen el cos de la canonicitat com si aquestes foren indiscutibles. Per a Robinson és important entendre de fet si no són aquests conceptes els que tendeixen a excloure les dones del cànon. Així ho fan aquells que han buscat un equilibri en els cànon - diguem-ne pragmàtics – en els quals han inclòs obres de dones que s'ajustaren a aquests criteris tradicionals. Com bé diu aquesta autora no es tracta tan sols d'una reivindicació (d'altra banda legítima) sinó que es tracta d'una qüestió empírica:

[...] con la inclusión de la perspectiva de las mujeres (que son después de todo la mitad de la población) 'sabremos más' sobre cómo era realmente la cultura. Nadie sugiere que debe de haber algo en la literatura misma que desafíe los valores e incluso la validez de la tradición previa exclusivamente masculina. No hay ninguna razón por la que el canon deba hablar con una sola voz como un solo hombre sobre las cuestiones fundamentales de la experiencia humana (p.126).

Per això, entre altres coses, reivindica de fet l'estudi de gèneres populars ja que els considera un legítim assumpte cultural que, si bé s'ha presentat com si no

afectara a la història literària, no està dit que no ho haja fet. En tot cas, Robinson no renega de l'estudi dels clàssics, ni que siguem tremendament sexistes, ja que "todos/todas podemos comprenderlos, al cabo, en todas sus dimensiones humanas" (p.137).

També des de les reivindicacions de raça, s'ha tractat de donar la seua dimensió correcta al debat de la ideologia al cànon. Gates (1998), sense renunciar al caràcter polític de la seua crítica, posa en entredit el fet que els assajos on "els dolents" com el racisme o el sistema patriarcal perden, fan resplendir els investigadors però fan un favor discutible a l'avanç de la crítica literària (p.163). En el seu procés de creació de l'antologia (Gates i McKay 1996), Gates s'enfrontava amb alguns debats importants a l'hora d'incloure o excloure textos. Calia considerar poesia negra la que tracta sobre temes racials o qualsevol poema escrit per negres? La primera opció donava entrada al debat sobre la opressió dels negres, mentre que la segona incloïa la literatura "colonitzada". Al mateix temps, la primera era una opció tan sols ideològica mentre que la segona podia ser qualificada de més literària. També, igual que en el cas de la crítica feminista, es plantejava la possibilitat de fer entrar autors negres en els cànon establerts o fer-ne de nous amb una perspectiva de raça. La solució que proposa Gates ens sembla molt encertada:

Así como podemos citar un texto negro inscrito en la gran tradición americana, podemos, y debemos, citarlo dentro de su propia tradición, tradición no definida por una pseudociencia biológica de la raza o por una esencia místicamente compartida llamada negritud, sino por la repetición y revisión de temas, tópicos y tropos comunes, un proceso que une los textos significativos de la tradición negra en un canon, del mismo modo que los eslabones separados se unen formando una cadena. Esta reclamación no es ni más ni menos esencialista que reivindicar la existencia de una literatura francesa, inglesa, alemana, rusa o americana, siempre que procedamos de forma inductiva, desde los textos a la teoría (p.184).

Aquesta visió, entronca de manera directa amb la construcció del cànon des de la LIJ, ja que proposa, com és més o menys costum, un doble cànon el general de cada cultura i el de la LIJ (o d'altres). En realitat no deixa de ser la visió dels polisistemes de Even-Zohar amb un centre i una perifèria que entra i ix del sistema. La multiplicitat dels cànon, com apuntava Harris, té a veure amb els objectius que es busquen i a la LIJ se'n busquen diversos com hem anat veient al llarg d'aquestes planes. En tot cas, Eco (1979) en parlar dels textos oberts i textos tancats, relativitza les lectures amb una

proposta d'allò més suggeridora sobre els fulletons:

Però bastarà que el llibre de Carolina Invernicio escrit per a sastres torineses de fi de segle caiga en mans del més forassenyat degustador de kistch literari, i serà la fira de la lectura transversal, de la interpretació entre línies, de l'assaboriment del *poncif*, del gust huysmanià pels textos que balbegen. El text, de "tancat" i repressiu que era, esdevindrà obertíssim, màquina per generar aventures perverses (p.57).

La lectura és creativa. El cànon també ho haurà de ser.

6.1.3. El cànon de la LIJ

Anne Lundin (Lundin 2004) des de la perspectiva de les biblioteques, proposa tres vies per crear aquest cànon de la LIJ: la biblioteca, l'acadèmia i el lector. Quant a les primeres, gaudeixen d'un estatus bastant particular:

Les bibliotecàries⁸ en general són percebudes com a intermediàries neutrals la relació de les quals amb la literatura és perifèrica al procés creatiu i al producte.[...] el que una biblioteca recopila és un microcosmos de valors i de literatura confirmada. Com a agència de formació cultural i ordre social, una de les principals funcions de la biblioteca és seleccionar, guardar i compartir les seues col·leccions. [...] les bibliotecàries poden ser definides com a productores de cànon que reproduïxen la jerarquia social en un acte sistemàtic de suport de la tradició (p.30)

És a dir, que en realitat, han perpetuat d'alguna manera els cànons oficials ja que, durant molt de temps eren delegades de les tendències dels investigadors ja que se'ls recomanava seguir les ressenyes a les revistes més que no seguir els seus propis judicis literaris (p.33). Però en el cas de la LIJ, les bibliotecàries han gaudit (almenys als EUA) d'una major autonomia en crear aquests cànons. Segons Lundin, mentre les bibliotecàries per a adults funcionaven com a transmissores passives del cànon, les bibliotecàries infantils es trobaven involucrades en produir i reproduir el cànon a través de la seua agència en l'alta cultura de l'àmbit de la crítica, el periodisme literari i l'edició. "De les bibliotecàries infantils s'esperava que foren apòstols de cultura, missioneres del món" (p.34). Així a les biblioteques les creadores d'aquest cànon de LIJ eren les pròpies bibliotecàries.

Respecte de l'acadèmia, Lundin segueix el periple de la creació de cànon per part dels investigadors sobretot a partir de la meitat del S.XX quan les biblioteques perderen en bona mesura la seua hegemonia en aquest camp davant la reclamació

⁸Hem optat per traduir com a bibliotecàries el terme genèric anglés perquè l'autora es refereix a aquest món com a específicament femení.

d'un espai per part de les universitats. En concret se centra en l'obra de Perry Nodelman (Nodelman 1985) que va evitar parlar de clàssics i trià l'expressió de Mathew Arnold "Touchstones" (pedra de toc) per tal de crear una antologia en la qual s'inclogueren els millors llibres pel seu valor sense consideració de les necessitats i demandes dels infants. Aquesta antologia va ser (i és) molt criticada tant pels llibres triats (excloïa *Peter Pan* o *El màgic d'Oz* per les seues mancances en format o qualitat), com pel fet d'establir-se des de l'acadèmia. Respecte del primers, òbviament, es tracta de criteris – discutibles – però criteris; respecte de la segona qüestió Nodelman adduïa una raó ben suggeridora ja que era un material per al diàleg. Peter Hunt (2001) també arreplegava aquesta idea quan comenta la forma de fer crítica que hem heretat de la crítica per a adults i defensa una altra crítica també acadèmica en la qual la crítica puga ser només una intervenció, una foto d'un esdeveniment que es puga discutir després.

Només així pot no haver colonització, pot no haver una continuació de les lluites de poder. Així, el nostre model ha de ser un de cooperació, de NO confrontació, de síntesi, NO anàlisi, d'interaccions entre lectures individuals, NO de veritats universals, i un d'igualtat, sense jerarquies entre text, lector i usos.(p.29)

Tot i així, d'altres com Mc Gillis (2001), menysprea la possibilitat de fer un cànon des de la LIJ i addueix tres raons lligades al fet que els cànons no canvien. Així, segons ell:

1. La natura de la LIJ no permet tindre un cànon que no canvie.
2. El lector de la LIJ no permet tindre un cànon que no canvie.
3. La teoria i la crítica importen més que la literatura en si mateixa quan es tracta de qüestions pedagògiques, i la teoria i la crítica no confien en un cànon per a la seua existència.

Encara afegeix una quarta raó que ja ens és familiar en boca d'altres crítics:

No hauríem d'haver intentat mai construir un cànon perquè fer-ho és equivalent a un imperialisme cultural o almenys literari, i si realment creiem que llegir és una activitat que allibera la ment, aleshores haurem de permetre els lectors de ser lliures de llegir qualsevol cosa que es troben de camí i qualsevol cosa que els abellisca. No tan sols hem de permetre els lectors la llibertat de llegir [...] sinó que hem de respectar qualsevol cosa que els lectors trien llegir – o almenys no hem de menysprear els lectors per llegir el que devem considerar d'alguna manera inferior o repugnant o el que siga.(p.35)

En tot cas, el crític canadenc reconeix que en la pràctica, l'erecció d'un cànon és inevitable i comença amb les decisions que es prenen per les editorials sobre què es publica i que no i que es publicita agressivament i què no. "La nostra preocupació com a lectors i com a docents, tanmateix, ha de ser què succeeix després que els llibres són publicats. I més específicament, com els llibres esdevenen part de l'aparat estatal d'educació" (p.36). Com a docents, bibliotecaris, llibreteres, crítics i professors participem en la construcció del cànon cada vegada que recomanem un llibre o fem una llista o seleccionem llibres per a comprar o critiquem un llibre de forma positiva o negativa. La creació d'un cànon, certament, té molt a veure amb la nostra concepció del què és la LIJ. A més a més, caldria afegir en contra de la visió un tant anàrquica de McGillis, que els cànon, o almenys la idea de cànon que defensem, són intrínsecament dinàmics.

De tota manera, incorpora una idea que trobem essencial per als investigadors com és el fet que, si bé els ensenyants, les biblioteques, etc. poden necessitar-lo, la teoria no necessita un cànon. Pot tornar la seua atenció en qualsevol cosa que construeixen els humans ja que mira a tots els productes de la imaginació humana com a textuals. Qualsevol producte de la imaginació humana és susceptible, doncs, de ser estudiat des del punt de vista teòric. Una altra cosa serà la seua repercussió en aquests cànon general dels quals hem estat parlant.

Però tornem a Lundin, ja que aquesta autora deixava un darrer apartat de construcció del cànon en el propi lector com a creador de significat segons la crítica de la Reader Response i l'estètica de la recepció. Per a Lundin, el cànon personal és fonamental en parlar de literatura ja que aquest configura, no tan sols la nostra concepció de la literatura, sinó també les nostres lectures. Parteix del concepte de Catherine Stimpson de la "lectura per amor". Aquesta crítica, introdueix el concepte del *paracànon* per referir-se al valor que atorguem a una obra per la seua capacitat de inspirar amor ja que creu que qualsevol text pot pertànyer a aquest cànon en tant que ha sigut estimat per molta gent. Aquesta idea ben bonica, al·ludeix sens dubte a l'estreta relació que la lectura té amb la cosmovisió personal i amb l'afectivitat com han fet palés nombrosos autors com Pennac (1993), Cotroneo (1995), Duran i Ros

(1995), Jover (2007), Ballester (1998, 2007, 2011). Així, crear un paracànon és un projecte historiogràfic que pot portar a narratives sobre un període que parla de les connexions entre les seues emocions, les seues biblioteques i les seues aules, i les seues alfabetitzacions i analfabetismes. Resulta ben interessant revisar el propi paracànon (o cànon a seques) personal, confrontar-lo amb d'altres o, simplement, fer-lo servir com a instrument de reflexió sobre la pròpia relació amb la literatura. Lundin proposa utilitzar els paisatges (en una concepció àmplia), l'ètica (o les connotacions ideològiques de la literatura) i els mites (personals i socials) per tal que servisquen de guia en aquest viatge personal.

Però és possible que el cànon que més ens interessa des de la Didàctica de la Llengua i la literatura, siga el que Del Amo (2003) o Mendoza (2004) anomenen cànon formatiu o cànon escolar (Ballester 1998, Borda Crespo 2002, Jover 2007). Tornem una altra vegada a la selecció de llibres, encara que en aquest cas molt enfocat al desenvolupament de la competència literària ja que tots quatre autors lliguen una cosa amb l'altra. Del Amo distingeix entre 4 tipus de cànon.

1. El cànon curricular, que pretén que l'infant accedisca estèticament i lúdicament a la cultura del grup al qual pertany. Com que parla en major mesura de l'educació infantil, Del Amo hi col·loca la literatura de tradició oral com a reflex de la cultura pròpia.
2. El cànon d'aula, dissenyat en funció de les activitats didàctiques que el docent proposa a classe per a l'educació lingüístico-literària de l'alumnat.
3. El cànon de la literatura infantil, que serien els llibres que l'infant llig de manera usual ja que s'acomoden als interessos, necessitats i capacitats dels seus receptors.
4. El cànon formatiu, que tracta d'educar els infants perquè puguen cooperar amb el text tot desenvolupant les seues habilitats productivo-receptives i tot afavorint que construïska una valoració estètica de l'obra literària.

En aquest darrer punt cita Mendoza que proposa una combinació del cànon escolar (o del currículum en terminologia de Del Amo) i del cànon de la LIJ. Per a

Mendoza (2004) aquest cànon es fonamental ja que:

Las obras son los componentes necesarios para determinar la parte central de los contenidos de una disciplina como es la literatura y, esencialmente, la presencia de las obras determina la metodología para el desarrollo de los componentes de la competencia literaria; a su vez, a través de las propias obras se extraen y se establecen los contenidos que integran y conforman la competencia literaria. (p. 120)

Si bé queda clar què és i per a què serveix un cànon, no ho és tant quines obres hi han de formar part. Més que proposar obres concretes, el que fan aquests autors és proposar eines per a la reflexió entorn al mateix concepte de cànon en la línia del que hem fet fins ara. Una premissa important és sens dubte la necessitat d'aquesta reflexió prèvia a la intervenció didàctica ja que assumir els cànons tradicionals és assumir la "distorsió ideològica" (en paraules de Talens, citat a Mendoza p. 122) que va suposar la seua creació. La mateixa història de la literatura no és una altra cosa que una construcció segons Barthes o el mateix Ballester, una construcció de caràcter, precisament, escolar. Així, més que incorporar els elements del cànon general, el que caldrà fer segons Mendoza és combinar tres tipus de criteris: culturals i filològics, formatius i curriculars i d'interés per a un tipus de lector. És a dir, més que no aplicar fórmules estereotipades i pretesament universals, es demana l'adaptació a les necessitats específiques de formació. També Mendoza advoca per una multiplicitat de cànons i incideix en el fet que l'especialització universitària coincideix només de manera parcial amb les necessitats de l'educació obligatòria.

La LIJ, aleshores, entra de ple en aquesta canonicitat extraoficial ja que el cànon formatiu l'excedeix:

En la selección de los textos y de los autores, debe considerarse primordialmente el criterio de la adecuación de los contenidos objeto de aprendizaje, de los temas, del estilo, de lo representativos y, sobre todo, de lo significativos que resultan para los intereses (personales y de formación) de los lectores. (p.127)

També, però, coincidint amb la idea de cànon curricular de Del Amo, Baró i Colomer (2002) fan referència a la necessitat de compartir referents i sentir-se comunitat de lectors amb la resta de membres de la seua cultura. En tant que reflex d'una cultura, millor o pitjor representada, conèixer el cànon resulta necessari a nivell escolar. Una altra cosa ben diferent és que signifiqui la lectura obligatòria del corpus

que conforma aquesta selecció, és clar.

En tot cas, per a Mendoza, allò fonamental és cenyir la selecció als objectius de formació i no a l'inrevés. Ell proposa aquests criteris generals per al treball a l'aula (p.128-129) :

- El text o l'obra literària és el material bàsic i no el material complementari en l'estudi de la literatura, és la base per a l'activitat receptora i l'observació contextualitzada dels objectius previstos en les propostes de treball.
- Els textos seleccionats han d'oferir diverses formes de creativitat expressiva que servisquen per a l'ampliació de la capacitat comprensiva i expressiva de l'alumne i per desenvolupar tipus específics d'habilitats i coneixements.
- La selecció dels textos literaris segueix un procés similar al d'adaptació-adequació realitzat en la preparació d'uns altres materials didàctics: està en funció d'uns objectius i interessos concrets.
- Cada text literari té el seu moment, en el currículum i en la seqüenciació, per oferir les seues pròpies possibilitats en la formació literària.
- Les tasques i activitats previstes per al treball amb textos literaris s'encaminen a assolir una efectiva comprensió i interpretació.
- Els textos seleccionats més que seguir criteris de qualitat literària (en el supòsit que allò fóra possible), han de ser representatius i exemplificadors dels aspectes literaris que s'observaran, analitzaran o es contempen per establir valoracions personals.

Aquests criteris vénen a ser una aplicació de les teories didàctiques bàsiques a l'educació literària, però afegixen almenys dues aportacions importants més: el fet que a classe de literatura es treballa amb literatura i que els textos es trien, no d'acord amb una suposada immanència de l'obra literària, sinó per tal de desenvolupar una determinada competència. Darrere està, evidentment, el debat sobre la pertinència del treball amb clàssics a l'educació obligatòria. Tot i que no ho afirma directament,

dels seus criteris es col·legeix que Mendoza no el troba adient ja que aquests textos no compleixen les condicions que demana: adequació al treball i els continguts, repte assolible, etc. En realitat, no es tracta de renunciar a la coneixença dels clàssics per part del nostre alumnat, en especial d'ESO, però és cert que el 90% dels continguts relacionats amb l'educació literària que vénen explicitats al currículum es poden treballar de manera infinitament més adequada amb uns altres textos més senzills (que no simples), més propers al coneixement i l'experiència de l'alumnat i més propensos a crear lectors que no les obres anteriors al S.XIX. Parlem de LIJ, és clar, però no tan sols com diu Jover (2007). La resta de continguts són aquells relacionats amb la tradició literària, és a dir, el paper que han creat les obres dels nostres predecessors en la configuració de la nostra cultura, de les nostres convencions, de la nostra llengua, la configuració dels intertextos que fan possible la lectura de les obres actuals i lligar-les amb la nostra tradició literària. Aquests continguts, que són fonamentals per crear una competència literària plena, no passen necessàriament perquè l'alumnat de quinze anys llija una novel·la medieval de 650 planes. És més, no ha de passar per aquesta tortura ni per d'altres similars. Hi ha tècniques per acostar els clàssics al nostre alumnat de manera més lúdica i, sobretot, més profitosa que la de fer-los experimentar la lectura de les obres originals completes (i sovint en la llengua de l'època).

És cert que els currículums es mouen en aigües bellugadisses entorn a aquest problema. Per exemple, el de la Comunitat Valenciana (Decret 112/2007, 20-7-2007) diu en el preàmbul "L'obra literària està destinada a la fruïció, és a dir, a produir en el lector un plaer buscat conscientment i activament". Aquesta visió coincidiria amb la nostra perspectiva, però quan es passa als objectius afirma que un és "Conèixer i *distingir* les principals èpoques artístiques i literàries, els seus trets característics, *les obres*, i *les autores i els autors* més representatius de cada època. Conèixer les *obres* i els *fragments* representatius de les literatures de les llengües oficials de la Comunitat Valenciana", (el subratllat és nostre) cosa que implicaria l'estudi d'aquestes èpoques, dels trets característiques, autors, obres i resta d'aspectes objectivables. Com que el currículum incorre en nombroses contradiccions com aquesta – aquest objectiu, per exemple, és difícilment compatible amb el treball per competències bàsiques -, més

que com a text legal ha de funcionar com a guia o com a emissor de principis. A l'espera d'una reforma real i efectiva del currículum el docents hauran de triar el cànon seguint els criteris que consideren més escaients.

Una de les obres de síntesi que millor reflecteix aquest debat i que proposa un itinerari al qual ens adherim sense embuts és el llibre de Jover citat *Un mundo por leer* (2007). Jover defensa un cànon mixt partint d'una sèrie de premisses resumides en la següent citació:

Si estamos de acuerdo en que no hay ya por qué hablar de un único canon inmutable sino más bien de cánones; si aceptamos que ha llegado ya la hora de que la escuela se emancipe de los cánones universitarios – las lecturas que reclama la formación de un muchacho o una muchacha de catorce o quince años no son las mismas que requiere la de un aspirante al título de licenciado –; y si convenimos en que ha llegado el momento de que la Universidad se replantee el tipo de formación inicial que ofrece al futuro profesorado de los niveles no universitarios... Si estamos de acuerdo en esto, digo, podemos empezar a hablar de qué criterios deben conformar la selección de los títulos que habrán de integrar el canon literario de la escuela: esto es, el baúl de libros de la escuela. (p.112)

Jover reclama (i en això coincideix en part amb Mendoza) partir del tipus de lector o lectora al qual va adreçat el cànon, ço és, els joves de 12 a 18 anys, i reclama també atendre la doble funció de l'escola: d'una banda el desenvolupament de la competència lectora i d'altra la seua formació personal. L'any 2009 desglossarà aquestes funcions en tres: ensenyar a llegir, consolidar hàbits lectors i compartir un imaginari col·lectiu. En tot cas, allò important és que les obres siguen lingüísticament i literàriament assequibles per als joves, que estiguen vinculades a un projecte educatiu global encaminat al seu desenvolupament integral i que no descure la possibilitat d'abordar les àrees transversals. Per a aconseguir aquests objectius proposa diferents tipus de text dels quals n'emfatitza tres: la literatura canònica de tots els temps de la qual diu de seleccionar aquella més adequada, els clàssics de la literatura juvenil i la LIJ contemporània. I afegeix, en una llista que sembla inacabable, obres de l'anomenada literatura *guanyada*, obres escrites per autors reconeguts adreçades a joves, obres escrites per a adults però que han sigut molt llegides ("una vez se han creado las condiciones adecuadas para que se zambullan en su lectura", p. 116), etc.

Els criteris per triar es resumeixen en una paraula: depén. De l'itinerari lector

previ de cada alumne o alumna, de la seua competència lectora, de la seua maduresa, dels seus gustos i interessos, del context escolar i les característiques de cada grup, del nivell educatiu... A més a més, indica que és important distingir entre l'educació obligatòria en la qual els objectius principals són aprendre a llegir i desenvolupar la competència literària, i l'educació prèvia a la universitat en al qual sí que té més sentit aprofundir en la pròpia tradició cultural entesa de manera menys excoent que en l'actualitat. Comprendre els nivells de lectura és important per evitar, com deien Cassany, Luna i Sanz (1994) que el primer contacte amb els clàssics no siga l'últim. Jover diu al respecte d'obres com *La Celestina* i el *Lazarillo*:

Quizá habiéndoles adiestrado previamente en otro tipo de lecturas llegarían en condiciones de ahondar y disfrutar de estos dos prodigios de la literatura de hace ya quinientos años y, sin embargo, tan insolentemente actuales (p.118)

I continua, en la línia de Cassany, Luna i Sanz:

Luego, el problema no es que el estudiante no haya leído a San Juan de la Cruz, a Benito Pérez Galdós, a Carson McCullers o a Toni Morrison en la escuela: el problema es que no los lea al salir de ella. No es fácil lograr el equilibrio adecuado entre estimular la curiosidad, desarrollar las capacidades, y proveer de un buen mapa; pero ése es precisamente el reto (p.118)

Per a dur a terme aquest projecte, és imprescindible complir amb determinades condicions que Jover resumeix en la renúncia a l'enciclopedisme, l'abandó de l'historicisme i l'aposta pel diàleg entre l'ahir i el hui. En un món en el qual la informació està a l'abast del nostre alumnat a la distància d'unes tecles d'ordinador, donar notícia dels fets literaris com si d'un zàping televisiu es tractara no té sentit. L'afany de no renunciar als enfocaments anteriors junt amb el fet de voler incorporar les noves perspectives han unflat els currículums i manuals al temps que es perdia la perspectiva de quin horitzó calia mirar. Així, cal tindre molt clar des d'on i per a què estudiem el que estudiem, el que anomena un territori moral que inclouria l'educació per a la ciutadania, per a la igualtat de gèneres, per a la salut i desenvolupament sostenible, l'educació per al diàleg intercultural, per a la pau i la no violència (tot fugint, és clar de la moralització).

D'altra banda, quan parla d'abandonament de l'historicisme no parla d'abandonar l'horitzó històric en el qual s'emmarca una obra. Però cal recordar que aquesta línia del temps s'estudia també a d'altres matèries i sense connexió amb elles.

Així cal mostrar, més que una cronologia, els vincles que uneixen les obres i que les comuniquen entre elles (també les altres manifestacions artístiques). Com veurem que defensa també Culler, el que propugna Jover és convertir l'alumnat en crítics tal com deia Steiner, crítics que siguen capaços a més a més, de llegir en contrapunt (com deien altres autors *en contra del text*) és a dir, lligar l'ahir i el hui i les diferents manifestacions artístiques canòniques o no, ampliant els intertextos personals amb la connexió d'obres amb l'exterior: Disney amb el teatre del barroc, o amb la colonització americana, o amb la submissió de la dona; les escenes amoroses medievals amb la publicitat, la literatura amb la ciència, i un inacabable etcètera.

D'aquesta manera, tot enllaçant amb la literatura comparada de què parlàvem al capítol 2.2, és com Jover dissenya les seues constel·lacions literàries en les quals, com si miràrem al cel, les obres es connecten entre si a través de diversos eixos com poden ser els amors difícils (d'allò més rendibles didàcticament), la set d'aventures, els moviments migratoris, el bé i el mal, la pau i la guerra, les utopies i contrautopies, i moltes més que engrandeixen el firmament de l'alumnat i també del professorat, condemnat també a rellegir i repetir fins la sacietat els mateixos continguts.

Com dèiem, trobem un punt de connexió interessant entre la visió de la crítica de Jover i la de Jonathan Culler (Culler 1998), qui sense ser especialista en educació pot afirmar coses com "las humanidades deberían enseñar a leer. Este no es un imperativo homogéneo porque se puede leer de muchas formas" (p.155). Culler critica els defensors del cànon tradicional perquè resulta impossible que les nostres obres i el nostre ensenyament no transmeten la nostra cultura, seria com a ensenyar contra nosaltres mateixos. Aquesta perspectiva sempre es manté tant si treballem amb obres canòniques com si no. Sovint, un text gens canònic pot tindre poderosos efectes crítics (i un de canònic també, és clar). Culler té una visió més centrada en el procediment que no en el text que es fa servir, i així ho demostra quan afirma

La proliferación cultural y la especialización siempre son motivos de queja potenciales sobre todo para los que ven la transmisión de una herencia común (la familiaridad con una serie de monumentos culturales) más que como un aprendizaje de los hábitos del pensamiento crítico. (p.150)

D'altra banda, l'alumnat, afirma Culler, quan arriba a les aules (universitàries i

no) ja es troben immersos en una cultura comuna i

[...]hasta cierto punto, permanecen en esa misma cultura con independencia de cuáles sean los libros que decidamos hacerles leer.[...] Las humanidades en la universidad no pueden simplemente proporcionar una cultura, sino que es necesario que lleven a cabo una crítica cultural (p.150).

També aquest autor demana una major heterogeneïtat en la formació, heterogeneïtat inevitable si tenim en compte que la teoria actual és gairebé inabastable.

Així doncs, el cànon formatiu haurà de ser l'instrument per tal de crear aquesta cultura de les humanitats més que no la finalitat en si mateixa. Una tasca sempre en continu començament.

6.2 Els àmbits d'estudi de la LIJ

Com hem anat veient en definir el que considerem la literatura infantil, la nostra definició deixa fora bona part del que s'ha vingut investigant tradicionalment davall d'aquesta etiqueta. El fet de considerar LIJ aquella *literatura adreçada als infants i joves* deixa malparats alguns camps com la rondallística, la història de la LIJ o d'altres camps que de manera aclaparadora són necessaris per ajudar a delimitar la matèria per la seua omnipresència, la seua influència en els modes de llegir i el fet de constituir-se en font indispensable per a les obres contemporànies. Vist així, resulta evident que considerem important, per no dir imprescindible, comptar amb investigacions sobre aquests àmbits que, si no poden ser literatura infantil i juvenil, sí que poden formar part dels seus àmbits d'estudi.

Com hem comprovat amb la revisió del cànon literari, cal adoptar una perspectiva ben bé àmplia del fet literari. Amb aquesta perspectiva, els camps poden multiplicar-se ja que les TIC estan ampliant les capacitats artístiques de la nostra societat en un procés que abraça des de la descentralització del centre de poder artístic, fins a una profusió de noves manifestacions que encara estan per valorar en la seua justa mesura. Un fotolog, per exemple, o un blog que combina literatura i imatge poden constituir-se com a un gènere sovintejat pels infants i joves. Compartirà trets de LIJ però també d'altres específics que caldrà avaluar. Així les coses, hem considerat desenvolupar de manera un poc més extensa les implicacions de l'exclusió de la definició de LIJ tan sols de tres àmbits dels que pensem més influents: la literatura de tradició oral, la història de la literatura per infants i l'animació. No tractarem ací d'altres gèneres com el còmic o l'àlbum ja que gaudeixen d'una llarga tradició d'investigació en la frontera de la LIJ.

6.2.1 La literatura de tradició oral

La literatura de tradició oral en general i la rondallística en particular han format part dels estudis en literatura infantil pràcticament des dels seus inicis. Encara

ara, a nivell popular, molts confonen el llibre infantil amb el llibres de *contes* tal com s'han difòs aquestes produccions al llarg dels segles. El cas, però, és que la literatura que s'engloba en tots dos camps no són gens fàcils de simplificar en un rètol homogeni ja que inclou una gran varietat de manifestacions de tipus populars junt amb els intents d'estandardització que arranquen de les obres de Giambattista Basile i Charles Perrault al S.XVII fins els estudis actuals que abracen des d'estudis literaris a antropològics.

Una gran part d'aquestes manifestacions no tenen com a destinatari un públic infantil tot i que, sovint, se'ls hi haja adreçat, habitualment, després d'una maniobra de manipulació que els tornen *adequats* per als infants. D'altres, però, sí que tenen no tan sols com a destinataris, sinó també com a emissors, els propis infants. Parlem dels jocs infantils, les rimes, endevinalles, embarbussaments i tota mena de produccions de caràcter literari, sovint amb una curta vida, que circulen de manera lliure entre els infants. Diem amb caràcter literari pel seu ús de recursos de tipus literaris, encara que resulta difícil encabir-los en una definició de literatura, ja no canònica, sinó consensuada. Aquests dos factors, no estar adreçats a infants i no ser – estrictament parlant – literatura, ens fan inclinar-nos a incloure la literatura de tradició oral en els àmbits d'estudi de la LIJ.

Pascuala Morote (Morote Magán 2010) reivindica aquestes produccions orals com a un incentiu privilegiat per conduir l'alumnat a la literatura d'autor. Ja que ajuda a configurar la competència retoricoliterària dels infants i els ajuda a familiaritzar-se amb les formes més expressives del llenguatge. Per a Morote, el text oral és un text contextualitzat i intertextual. Contextualitzat en tant que reproduït sempre en un espai especial i diferent i intertextual perquè els emissors, inevitablement, estan davall de la influència d'altres obres orals i/o escrites. La literatura oral, doncs, formaria part del concepte de cultura tradicional que d'alguna manera ve a ser sinònim de folklore i que, entesa d'una manera globalitzadora, abraça les formes “de pensar, sentir, obrar y expresarse de un pueblo, aprendidas por herencia y compartidas por una colectividad” (p. 54).

És clar que, a pesar d'assimilar la cultura tradicional,

toda creación popular ha sido al principio creación individual, de un poeta, por lo general desconocido, cuya creación se reelabora constantemente por las transformaciones, simplificaciones y contaminaciones que sufren las manifestaciones folklóricas a lo largo del tiempo (p. 55)

Així, Morote, seguint a Romeralo, distingeix sis característiques que enfronten les produccions orals a les d'autor com són:

- Anonímia.
- Caràcter col·lectiu.
- Llenguatge variable.
- Especificitat.
- Origen i antiguitat.
- Extensió geogràfica.
- Quotidianitat o realisme (afegida per Morote).

Amb això complirà les tres funcions fonamentals d'aquesta narrativa oral com es la funció lúdica, la sociocultural i l'educativa. També ací hi afegeix Morote una quarta funció com és la intercultural ja que afirma que és possible combatre la discriminació racial o ètnica, desenvolupar el respecte per la diversitat humana i reflexionar sobre els punts de contacte que ens uneixen com a persones. En aquest darrer punt discrepem, ja que com vam veure en un altre treball (Mas i Castells, Mínguez i Romero 1999), les obres tradicionals com pot ser el cas de les *Rondalles Valencianes* d'Enric Valor que estudiàrem aleshores, són transmissores de valors tradicionals no sempre compatibles amb la nostra societat multicultural. Aleshores, més que un contingut intrínsec d'aquestes obres, parlariem d'*enfocaments didàctics* que poden propiciar la interculturalitat amb la qual cosa es posa la literatura oral al mateix nivell que uns altres textos.

Ja és clàssica la distinció entre l'oralitat primària i secundària (Ong 1987, Zumthor i García-Lomas 1991) segons la qual la primera es definiria com l'oralitat d'una cultura que manca de tot coneixement de l'escriptura o la impressió, mentre que la segona seria l'actual cultura d'alta tecnologia amb la qual es manté una nova oralitat a través de les TIC i els aparells tradicionals com la ràdio, el telèfon, etc. Fem

referència a aquesta distinció perquè, recordem, que per a Hunt la infantesa és una cultura autònoma de tipus oral i que així cal contemplar-la. A més a més, els estadis pre-lectors dels infants són merament orals com recorden Duran i Ros (1998) i aquest període ha d'estar ple de manifestacions lingüísticoliteràries que, com apuntava també Morote, ajuden a posar les bases de la competència literària. També és fonamental tindre en compte que els nostres infants i joves, i tota la societat en general, està desenvolupant una cultura de l'oralitat que, transmesa a través les TIC canvia la nostra percepció del llenguatge. Evidentment, caldrà investigar les repercussions d'aquests canvis en la comunicació.

A més d'aquesta tasca propedèutica a l'assoliment de la competència literària i al lligam amb la cultura oral que conformen els infants, la literatura de tradició oral té un altre lligam fonamental amb la LIJ com és el fet de constituir la seua tradició literària. És a dir, des del nostre punt de vista el material folklòric i rondallístic funciona com una mena de tradició literària de la LIJ. Els infants fan un tractament d'aquest material per a la construcció del seu intertext lector similar a la que els joves i adults fan amb les obres anteriors. D'una banda creen la consciència de la literarietat, la narrativitat, la poètica, etc. i d'una altra tenen personatges, símbols, recursos, etc. que poden incorporar al seu intertext i usar-lo per tal de consumir d'altres obres. *L'amanida de rondalles*, com l'anomenava Rodari (Rodari 1997) és un gènere en si mateix, i ho és perquè els autors de LIJ poden jugar amb aquests continguts amb la certesa que els lector coneixen les obres i els personatges, o almenys els elements principals que els permeten fer els jocs literaris pertinents. De la mateixa manera, com han assenyalat diversos autors, la base narrativa dels contes i novel·les d'autor és bàsicament la mateixa que la de les rondalles tradicionals.

És clar que caldrà contemplar allò que es diu contaminació de les rondalles, és a dir en paraules de Zipes (2001), la inclusió d'elements estrangers o aliens que han sigut afegits o filtrats en el que aparenta una tradició narrativa pura i homogènia.

Contaminar un conte tradicional o una conte literari de fades és, doncs, enriquir-lo a través d'introduir astutament motius extraordinaris, temes, paraules, expressions, proverbis, metàfores i personatges en el seu cos corporatiu de manera que seran transformats tot formant una nova essència. (p.103)

Els exemples es poden multiplicar i Lluch (2000) fa una interessant anàlisi de la trajectòria que segueixen les històries tradicionals en el seu camí cap a la literatura per infants primer i l'estandardització de Walt Disney després. Aquesta autora insisteix en el fet que les rondalles més conegudes com són les de Perrault i Grimm no estaven adreçades als infants. El primer tenia com a destinataris la cort francesa a qui dirigia determinades complicitats com l'al·lució al vestuari *demodé* de la Bella Dorment després de 100 anys de son. El segon, segons Zipes, va adreçar el seu llibre més prompte als mediadors per tal que ells, en tot cas, traspassaren les rondalles als infants. Els mateix Wilhem deia: "el que tots aquests contes tenen en comú és les restes d'una fe que vénen dels més antics temps al present i en els quals s'expressen en mirades metafòriques sobre coses sobrenaturals" (a Zipes 2000:102). És a dir, la intenció dels germans Grimm era recopilar les seues rondalles, no com a font de l'ànima germànica, sinó ben al contrari com a reflex d'una ànima internacional, o almenys occidental.

Ells[...] esborraren qualsevol traça de localitats específiques, nació o personatge. Només a través del llenguatge i els refranys i subtils referències a costums podria un afirmar que els contes eren "germànics" i, fins i tot així, eren vertaderament adaptacions i transformacions de narratives de molts diferents regions orientals i europees que els Grimm astutament contaminaren (p.103).

Vist així, en realitat no quedarien folkloristes que tingueren una intenció clara de ser fidels a les fonts ja que tant els clàssics: Perrault, Basile, Grimm, Andersen; com els nostrats, Valor, Alcover, Amades o Carner efectuaren aquestes contaminacions de les quals parla Zipes amb diferents intencions. El cas és que, tornant a Lluch, aquestes produccions tant des de la literatura, com des dels dibuixos animats, han sigut adreçades clarament als infants. En aquest adreçament, hi ha hagut una bona dosi d'ensucrament i censura que han desdibuixat en molts casos els contes originals. Com assenyala, entre altres, García Padrino (1993) perquè els contes populars siguin infantils necessiten d'un procés d'infantilització que ell concreta en la selecció acurada dels contes amb una lleugera "neteja" lèxica i fonològica en un procés de contextualització infantil. El cas és que tot apunta a què la seua inclusió en els àmbits d'estudi de la LIJ és inevitable.

6.2.2 La història de la literatura infantil

Encara que siga de manera superficial, incloquem ací un apartat sobre l'anomenada història de la literatura infantil perquè, com hem dit anteriorment, pot xocar amb la nostra concepció del terme. La literatura infantil i juvenil, des del nostre punt de vista, és aquella adreçada als infants i joves i queda circumscrita a les produccions que s'inicien amb l'alfabetització massiva a Europa i el sorgiment d'una classe social preocupada per la infantesa. Aquesta definició restrictiva, deixaria fora del camp nombroses obres no adreçades de forma explícita als infants, el que seria la literatura guanyada, i de manera més indirecta, d'altres que sí han estat adreçades explícitament als infants però que no compleixen les marques que han marcat aquest gènere com puga ser la difusió massiva o la inclusió en un moviment que es defineix també en constatar-se. És a dir, podem parlar d'una literatura infantil catalana del S.XX, però no podem parlar amb propietat d'una literatura infantil catalana barroca o medieval, a pesar que existisquen obres adreçades als infants en aquests períodes de la història.

Proposàvem, doncs, parlar de la *història de les lectures dels infants* més que de la *Història de la literatura infantil*. Aquesta diferenciació terminològica tampoc ens sembla especialment rellevant ja que, en general, els investigadors solen tindre molt clara la diferència entre les lectures que feien els infants abans del S.XIX i el fenomen de la literatura infantil contemporània. D'altra banda, les investigadores han preferit usar el terme *Història de la literatura infantil* en les obres d'aquestes característiques més rellevants a l'Estat espanyol ,(Valriu i Llinàs 1994).

El que sí que considerem molt important és palesar el fet que l'anomenada literatura guanyada no és literatura infantil i juvenil ja que aquestes obres es barregen sovint entre les llistes i seleccions de llibres infantils i juvenil a pesar de no haver sigut escrites per a infants i joves. És important per diverses raons, algunes de les quals ja hem esbossat en altres capítols. En aquest cas, com que parlem d'àmbits d'estudi, cal remarcar que la investigació des de la LIJ centrada en aquestes obres ha de

contemplar, sobretot, el fenomen de transposició de les obres als infants i joves i, com fa Lluç amb la literatura popular o tradicional, traure a la llum el perquè d'aquest transvasament que en molts casos no considerem que siga gratuït ni casual. La infantilització d'*Els viatges de Gulliver* retalla les possibilitats crítiques del llibre que encara manté viu el seu poder subversiu, per posar l'exemple més palmari.

L'altra qüestió que caldria investigar en el cas de la literatura guanyada i que justifica amb escreix el seu estudi des de la LIJ, és (com en el cas de la literatura tradicional), el fet que ha constituït en la curta (o llarga, segons es mire) història de la LIJ un referent fonamental. És altament improbable que un infant del S.XXI haja llegit *Els viatges de Gulliver* però és possible que conega el personatge de Gulliver, Lil·liput o les seues aventures (simplificades) a la terra dels gegants. És per això que sovint se'ls qualifica de clàssics de la LIJ i amb bona part de raó ja que, en un terreny difícil de construir en un públic per definició il·lustrat, aquestes obres fan la funció de tradició literària. Per posar un exemple, creiem que il·lustratiu, els dibuixos animats de *Les tres bessones* que acostumen a visitar personatges famosos de les rondalles també visiten Robinson Crusoe, Oliver Twist o Frankenstein.

Encara que l'incloquem en aquest apartat, atenció a banda, mereix la literatura de pont de la qual parlàvem també al capítol 4.3. Tant Falconer (2004) com Becket (2009) la tracten amb independència de les altres manifestacions de la LIJ ja que tenen unes característiques particulars. Beckett, per exemple, distingeix entre la literatura que passa de ser infantil a ser adulta, aquella literatura que ha sigut reescrita per a una altra audiència, aquella que ha sigut passada d'adulta a infantil i allò que anomena "*fantasy* de totes les edats". Com veiem, el fenomen és complex i ve lligat, en bona mesura, a estratègies de màrqueting a les quals l'autora dedica dos capítols. La literatura de pont explicita amb claredat com el concepte de "adreçar" una obra és més ampli que "escriure una obra per a" ja que aquest adreçament, com diu Ewers, el poden dur a terme diversos adreçadors, no necessàriament un escriptor. D'alguna manera, podríem enllaçar aquest camp amb la paraliteratura i les seues implicacions en la teoria de la literatura.

Si la paraliteratura desdibuixa les condicions de creació per tal de centrar-se en

les condicions de producció, aleshores caldrà plantejar el seu estudi no tant des de l'anàlisi literària diguem-ne clàssica, sinó més prompte des d'una teoria que contemple aquests factors de producció. En tot cas, interessa no deixar aquest aspecte sense estudiar per diverses raons. En primer lloc, perquè forma part de les lectures més comunes entre els nostres infants i joves i això suposa que tenen un paper fonamental en la construcció dels seus intertextos. De fet, bona part d'aquests llibres paraliteraris (en el cas dels infants), fan un ús recurrent de la tradició literària infantil com les rondalles o la literatura guanyada, amb la qual cosa contribueixen a formar les imatges dels productes literaris a què fan referència. En segon lloc, aporten també un gran nombre d'intertextos als infants i joves de manera directa. És el cas de les obres que es troben a cavall amb la cultura popular i que creen paracultures sobretot en el cas dels joves, que en són més propensos. Finalment, podríem dir que la paraliteratura és la *competència* (en el sentit que competeix) de la literatura d'autor i que cal conèixer les estratègies que utilitza per tal de captar els lectors ja que, d'alguna manera, ens està preguntant constantment "per què els joves no lligen el que els recomane?".

6.2.3 L'animació

Tractarem l'animació d'una manera més extensa ja que trobem que és un camp molt poc estudiat en general i en la LIJ en particular. Un dels aspectes que més crida l'atenció de l'animació i que més l'identifica amb la LIJ és, curiosament, la dificultat de la seua definició. Per animació es poden entendre manifestacions molt diverses: des dels efectes especials creats per moure un cyborg com a *Terminator*, fins els dibuixos animats clàssics de tintes planes i línies fines, passant per la manipulació de titelles, el o l'animació en 3D creada per ordinador. A més a més, especialment la intervenció informàtica en l'animació, crea d'altres problemes que fan dubtar els teòrics sobre la definició més adient ja que en no ser obra de una única persona, qui és l'animador? El creador de software? El tècnic que treballa hores per donar credibilitat al moviment? El que supervisa el treball?

Philip Kelly Denslow (Denslow 1997) fa aquestes preguntes i d'altres que posa la incorporació massiva de les TIC a les tècniques d'animació. Per a respondre-les acudeix als diferents àmbits on aquesta definició és necessària ja que la indústria de l'animació la precisa per raons laborals, de manera que defineix un animador per la seua funció, però l'acadèmia en fa un ús gremial que imposa algunes limitacions. Per exemple, el fet d'anomenar animació només als dibuixos animats restringiria l'abast dels cursos oferits per les universitats, amb la qual cosa tracta d'utilitzar un concepte més ampli per donar entrada a d'altres tipus d'animació.

Per començar, nosaltres distingirem amb Wells (1998) entre animació i dibuixos animats. La primera seria el concepte genèric que inclouria tot tipus d'animació: dibuixos, plastilina, animació experimental, etc. La segona seria estrictament l'animació constituïda per seqüències de dibuixos animats artificialment. La definició d'animació, com dèiem, tampoc no és fàcil. Un primer acostament podria contindre els elements més *tècnics* d'aquest gènere. Segons Wells (1998)

Animar significa, en un significat ampli, la creació artificial d'il·lusió de moviment en formes i línies inanimades. Una definició de treball, tanmateix, seria que és tracta d'una pel·lícula feta a mà, fotograma a fotograma, i que proveeix una il·lusió de moviment que no ha sigut directament registrada en el sentit convencional fotogràfic (p.10).

Aquesta definició, però, no acaba de contemplar tota la complexitat que comporta el món de l'animació per les raons que esmentàvem adés. Un altre crític, McLaren (citada a (Furniss 1998)) va més enllà en afirmar que allò més important en l'animació és allò que succeeix entre cada fotograma més que no allò que succeeix en cada fotograma. És a dir, la noció de l'animació es troba en la creació del moviment més que no en el simple fet de fotografiar la imatge.

L'animació no és l'art dels dibuixos que es mouen sinó l'art dels moviments que són dibuixats. Allò que succeeix entre cada fotograma és molt més important que el que existeix en cada fotograma. L'animació és, doncs, l'art de manipular els intersticis que jauen entre els fotogrames (p.5)

La visió de "dibuixar" de McLaren, segons ens diu Furniss, era més simbòlica que real ja que també hi volia incloure objectes, titelles i éssers humans que poden ser animats sense dibuixos. De tota manera, aquesta definició és interessant en tant que posa l'èmfasi en les qualitats estètiques més que no les tècniques.

Una visió molt suggeridora d'allò que constitueix l'animació per als professionals d'aquest art és la dels directors de l'escola de Zagreb. Per a ells animar és donar vida i ànima a un dibuix, "no a través de la còpia sinó a través de la transformació de la realitat [...] Aquesta escola percep l'animació com a una forma no realista i potencialment subversiva" (Holloway 1972 citat a Wells 1998). Ho veiem en aquestes paraules del director Jan Svankmajer (Fox 1992):

L'animació em permet donar poders màgics a coses. En les meues pel·lícules, moc molts objectes, objectes reals. Sovint, el contacte amb coses quotidianes a les quals la gent està acostumada adquireix una nova dimensió i en aquest sentit projecta un dubte sobre la realitat. En altres paraules, utilitze l'animació com a un mitjà de subversió (p.11).

En una línia semblant, Pikkov (2010) apunta que "En lloc de *reproduir* una il·lusió de moviment, l'animació la *crea*" (p.15) però, curiosament, proposa una definició que exclou el teatre de titelles perquè l'audiència veu moviment real, a diferència de la seua concepció de l'animació que inclouria només aquella producte de la il·lusió de moviment en la ment de l'espectador.

Maureen Furniss (1998) cita Charles Solomon qui indica que aquella varietat de tècniques que es poden anomenar animació tenen dos factors que els lliguen les unes amb les altres i que poden servir com a una base per a una definició de treball de l'animació: d'una banda les imatges són registrades marc a marc i d'altra la il·lusió del moviment és creat més que gravat. Malgrat aquestes remarques, tots dos també reconeixen que les definicions a través de les tècniques utilitzades no seran possibles.

Aquesta autora, finalment, suggereix que més que amb una definició és millor treballar amb un *contínuum* que permeta els límits aproximats més que delimitar definitivament el terme. Aquest contínuum es mouria entre animació i "acció en viu" (*live-action*) que ella prefereix denominar *abstracció* i *mimesi*. El segon representaria el desig de reproduir la realitat natural, més com el treball de l'acció en viu, mentre que "abstracció" descriuria l'ús de formes pures, un suggeriment de concepte més que no una temptativa d'explicar-lo en termes de la vida real. Així, en aquesta línia que aniria des de la mimesi a l'abstracció trobaríem obres que se situarien en diferents llocs depenent de quin percentatge d'animació i quin percentatge d'imatges

“reals” s'utilitzen a l'obra. *Jurassic Park* per exemple, estaria a l'inici ja que, malgrat tractar-se d'una pel·lícula amb personatges reals, utilitza un bon percentatge d'animació per a la representació dels dinosaures mentre que les obres abstractes com *Circles* (Fischinger 1933) s'hi situarien a l'altre extrem de la línia.

Des de la nostra perspectiva, necessitem un concepte d'animació més prompte ampli que incloga, òbviament, els dibuixos animats i l'animació clàssica, però també els titelles i d'altres formes de manipulació de la il·lusió del moviment. Des de la LIJ, no trobem que siga necessari tractar l'animació com a mitjà, sinó més prompte com a gènere, com a text susceptible de ser analitzat en uns termes diferents dels del cinema com diu Lotman (1981, citat a Pikkov)

L'animació no és una varietat del cinema sinó que representa una forma d'art bastant independent, amb el seu propi llenguatge artístic, oposat de moltes maneres al llenguatge del cinema o del documental [...] la propietat bàsica del llenguatge de l'animació és que opera amb un signe d'un signe. (p.36-37)

Així doncs, ens trobem amb un gènere que reclama per a ell un llenguatge propi i una posició entre la resta d'arts sorgides arran les noves tecnologies. Els acostaments a l'animació, d'altra banda, tenen multitud de matisos ja que, en bona part, és un treball molt qualificat que precisa una formació específica amb la qual cosa un volum alt de la investigació sobre animació té com a objectiu aprofundir, analitzar o directament ensenyar aquestes tècniques. De fet, Furniss pren un acostament més estètic que bandeja d'alguna manera l'acostament que més ens interessa des de la nostra àrea i des del nostre enfocament com és l'acostament textual, és a dir, tractar l'animació com un altre text literari amb els condicionaments i les circumstàncies que la seua producció tècnica demana; condicionaments i circumstàncies d'especial importància per a una anàlisi realista del gènere.

Pikkov (2010), per exemple, adopta un enfocament múltiple i analitza l'animació des de diferents punts de vista: l'animació com a comunicació, les estructures, la credibilitat dels personatges animats i les paradoxes del realisme, l'espai... Per a aquest autor, l'animació té com a base la tendència al totemisme dels humans i l'essencial necessitat dels mites i troba exemples d'aquesta tradició des de temps immemorial. A més a més, els espectadors experimenten tota una sèrie

d'estats mentals com el plaer estètic, la curiositat, el repte del descobriment de la història o la comparació. En contemplar aquestes obres, els animadors, afirma,

[...] han provat els límits del fotograma tot trencant la rigidesa de la tradicional línia del tems, l'abstracció del so sincronitzat, aparentment parant atenció al fet que l'animació és una forma d'art molt més vella i més expressiva que el cinema de moviment real, encara que comparteixen el mateix format bàsic.[...] L'animació com a mitjà descriu i critica tant la seua era com ell mateix (p.40).

Junt amb la dificultat de definir l'animació ens trobem també amb la seua posició inferior en la jerarquia acadèmica per raons que també ens resulten molt familiars. Com afirma Maureen Furniss (1998) :

L'estatus denigrat dels estudis sobre animació a la universitat és sobretot degut a la creença mantinguda en nombrosos països que l'animació no és una forma d'art "real" perquè és massa popular, massa comercialitzada, o massa associada de manera propera al fenomen dels "fans" o les audiències joves com per ser presa seriosament pels acadèmics. Aquesta impressió és falsa perquè hi ha un ampli rang d'animació que no està orientada comercialment – o a l'infant – i, en tot cas, aquestes àrees també mereixen estudi (p.3)

També com la literatura infantil i juvenil, ha gaudit d'una major atenció gràcies a les escoles postestructuralistes (el postmodernisme, diu Furniss) que han considerat diverses formes d'art popular com necessàries per a l'estudi de l'art en general.

El cas dels dibuixos animats, però, és probablement un dels que més atenció reclama no només per part de la crítica sinó també dels educadors. És obvi que els nostres infants estan sotmesos a sessions maratonianes de televisió i que a pesar d'apreciar en gran mesura compartir-les amb els pares (García 1997), un gran percentatge d'aquest consum és de dibuixos animats. Una senzilla mirada a la graella televisiva ens permet constatar que el 90% de la programació infantil està constituïda per telesèries de dibuixos. El 10% restant l'omplim els miniespais dels presentadors (breus concursos, introduccions, números protagonitzats per xiquets i xiquetes) i telesèries adreçades a un públic juvenil que solen ser visionades també pels infants. A més a més, els darrers anys, amb el desenvolupament de la TDT comptem amb canals dedicats, quasi de manera exclusiva, a la difusió dels dibuixos animats.

Unes altres raons que ens fan inclinar-nos per aquest gènere és la seua influència en el món de l'infant. Excepte el cas dels xiquets aficionats a la lectura o amb un ambient lector a casa, la televisió és la seua font primerenca de fabulació. És a

dir, l'infant consumeix nombroses històries que en altres èpoques li haurien sigut narrades de forma oral o bé hi hauria accedit de manera directa a través de la lectura. No és aquest el moment d'extraure conclusions però si bé podem veure un aspecte positiu en la retroalimentació que açò pot suposar per a aquells individus que tinguen accés a d'altres formes de consum de narracions en la creació del seu intertext lector. Hi ha un aspecte negatiu, que el constituïria la simplificació exagerada (per tal d'adaptar-se a àmplies franges de públic) de les històries, incloent-hi les tradicionals.

Considerem que el consum de telesèries de dibuixos animats, amb les seues estructures estereotipades, contribueix també a desenvolupar un sentit de la narrativitat en l'infant, és a dir, gràcies als dibuixos fórmules com les de introducció, nus i desenllaç o seqüències narratives tradicionals com les descrites per Propp (Propp 1998), són assimilades automàticament pels teleespectadors o bé són consumides de manera aliena als productes literaris. Però també l'entrada a la metaficció es fa per la porta gran gràcies a dibuixos animats amb un llenguatge extremadament complex des del punt de vista de la construcció intertextual i metafictiva, però amb un èxit clamorós entre els infants com és el cas de *Sponge Bob* (Stephen Hillenburg). D'altra banda, ens trobem que el llenguatge visual és cada vegada menys figuratiu i es busquen modes de representació diverses com veiem amb *Les supernenes*, *Viatger del vent*, etc. on es barregen formes geomètriques, fotografies, i d'altres en un *collage* que s'allunya del model clàssic de l'animació de Disney.

De fet, aquesta complexitat que exhibeixen molts dels productes d'animació a les nostres pantalles donen compte de com els nostres infants dominen el llenguatge televisiu millor que els adults. Ja fa temps, Aparici i García-Matilla (Aparici i García Matilla 1989) comentaven:

El joven actual se halla familiarizado con el mundo de la imagen. El escolar lleva ventaja sobre su profesor, al menos, por tres razones: en primer lugar porque su periodos de formación ha estado repleto de estímulos visuales; en segundo lugar porque el contacto con dichos medios le ha hecho aprender a descodificar el lenguaje audiovisual con mayor rapidez que sus mayores; y finalmente, porque su facilidad para expresarse en imágenes es algo casi connatural a las actuales generaciones de jóvenes.

En aquest sentit, el treball a l'escola ha de contemplar aquesta possibilitat i no

aturar-se en aspectes que, si bé poden sorprendre i atraure l'educador, són ben bé obvis per al jove l'espectador. En tot cas cal pensar que el seu domini del llenguatge televisiu és només superficial, més encara com més jove és l'espectador/a. La seua familiaritat amb les estructures dels programes, la gradació de les pauses, fins i tot, amb la previsió dels finals, no els fa immunes a la transmissió de valors que comporta aquest continu bombardeig de dibuixos d'origen estranger (Swan 1995, Thompson i Zerbinos 1994). La poca presència d'estudis sobre aquest gènere a l'aula fa pensar que els infants són mers *visionadors* sense capacitat d'anàlisi cosa que no creiem que siga del tot certa ja que com és fàcil d'observar, els infants tenen diferents gustos també respecte dels dibuixos que consumeixen, encara que siguen molt vulnerables a les campanyes publicitàries i el bombardeig del merchandising. Com indica Furniss (1998: 217-224) aquest aspecte s'ha convertit en un de fonamental per als estudis d'animació que veuen que "la venda de llicències [...] i el merchandising són part dels fonaments de la indústria comercial de l'animació americana" (p.218) fins el punt que hi ha qui considera que les pel·lícules d'animació no són pel·lícules, sinó "motors que no funcionen sense el combustible del merchandising i les rodes del màrqueting" (p.221).

Nosaltres duquem a terme un parell d'investigacions per tal d'estudiar la recepció dels dibuixos animats a l'aula (Mínguez 2001, Mínguez 2011) amb unes conclusions bastant interessants. A les proves fetes amb alumnat de primària, vàrem constatar la relació directa i implacable entre empatia/comprensió. En tots els nivells i en totes les sèries es comprovava sobradament que aquells infants que apreciaven el producte televisiu, eren capaços de seguir-lo millor que els seus coetanis i millor que d'altres productes que no provoquen la seua simpatia. Davant de dibuixos sense interès per a l'alumnat, aquest s'inhibeix i perd el fil conductor, es fixa en algunes anècdotes sense importància per a la trama i només *agafa* alguns trets importants a l'aire.

Amb independència dels nivells, l'alumnat mostrava una gran capacitat per captar amb rapidesa qui són els protagonistes dels dibuixos, quin és el tema principal i com s'esdevé la trama. Aquesta capacitat de fixar les macroestructures dels episodis

responen, probablement, al compliment de les rutines d'altres dibuixos animats.

Davant de la idea que els infants són receptors passius dels productes televisius, una característica que ressaltaríem és la capacitat d'extrapolació, de relació amb la vida pròpia i d'inferència dels infants que enquestàvem. Sobretot la primera característica és ben palesa des del primer cicle. Els dibuixos són sentit com un llenguatge narratiu acostat a les seues necessitats i d'aquesta manera miren d'interpretar el món d'acord amb les pautes que marquen les sèries. La tendència a identificar-se amb personatges diferents del protagonista augmenta amb l'edat i és senyal d'aquesta *apropiació* de les històries. També ho mostra la demanda de les xiques d'aparèixer més als dibuixos (qüestió que hauria de fer reflexionar els productors). La següent qüestió tindria més a veure amb l'adequació dels dibuixos animats depenent de l'edat. El rebuig majoritari de l'alumnat de primària de la sèrie *Bola de drac* ens feia reflexionar sobre la necessitat o, millor dit, adequació a la realitat de les campanyes contra aquests dibuixos. Els infants trien allò que millor entenen i aquest no sembla el cas de *Bola de drac* que va causar furor, sobretot, entre adolescents. D'altra banda, una altra sèrie que empraven en les proves com *Widget* no connectava gens amb el seu públic i, tot i ser *políticament correcta*, venia a ser un producte, diguem-ne, de factoria però poc relacionat amb el món dels infants. *Doraemon, el gat còsmic*, la més senzilla de les tres, va resultar la preferida per tots els infants de primària.

D'altres conclusions que extraguérem amb aquesta investigació tenien a veure amb la tasca de suport que fa la imatge en la millora de la comprensió dels dibuixos i les interferències interculturals que, en un primer acostament, no semblaven un entrebanc per a la comprensió.

La segona investigació (2011), més modesta, tenia com a destinatari el públic d'educació infantil i la comprensió de la interculturalitat i ací sí que constatàvem la dificultat de l'alumnat per desxifrar les marques pròpiament culturals i d'encabir-les en una tradició concreta. Al mateix temps, però, els infants eren capaços de trobar intertextualitats amb d'altres productes audiovisuals.

Caldria aprofundir més en aquest tipus d'investigació sobre la recepció dels

dibuixos animats ja que la seua absència contrasta, sens dubte, amb la importància que se li dóna a l'educació literària a les aules a pesar que el consum de literatura és menor. Una recepció que, a més, ajuda a adquirir la competència literària.

Tornant a l'estudi dels dibuixos animats des de la perspectiva de la LIJ, hi ha un altre aspecte que comparteix i que pot arribar a ser molt rendible com és el del doble receptor. Si bé les produccions pensades per a la televisió no busquen tant aquest doble receptor infant-adult, sens dubte les pel·lícules per a la gran pantalla sí que ho fan. Hem de tindre en compte que, a diferència del llibre, la mediació en la tria de les pel·lícules afecta *directament* els adults implicats ja que aquests han d'acompanyar els infants al cinema i compartir el visionat. Així, les productores busquen una complicitat amb el públic adult que és fàcil de rastrejar i que hem destacat a *Els increïbles* (Mínguez 2012a) o la saga de Shrek (Mínguez 2012c). És interessant, a més, reflexionar sobre la lectura que fa l'infant d'aquestes complicitats i les que poden fer els adults ja que, a més a més, multiplica les lectures de manera exponencial i fa que aquestes pel·lícules transcendisquen el simple entreteniment familiar i s'encabisquen de ple en la construcció de la competència literària i, òbviament, audiovisual com comenten per exemple, Duran i Duran (Duran Armengol i Duran 2008). Per posar un exemple, veiem com comentàvem una famosa escena de *Shrek 2*.

Cuanto mayor sea el conocimiento del referente, mayor y más profunda será la lectura. Cuando a Pinocho se le pide que diga como mentira que lleva ropa interior femenina y esta mentira no causa el efecto deseado porque no es tal mentira, los espectadores más jóvenes reirán al ver a Pinocho con un tanga rosa de mujer. El adulto, probablemente, relacionará esta circunstancia con el fetichismo y otras *perversiones sexuales*, cosa que, tratándose de un muñeco que vive en la esquizofrenia de ser a veces niño, podemos pensar que aumentará el efecto humorístico que su interpretación lineal no puede concederle. (p.238)

Finalment, creiem que és important plantejar la divisió dels dibuixos animats per edats –divisió àmplia i genèrica, òbviament – de la mateixa que existeix en la literatura infantil. La no existència d'aquesta divisió i la seua absència a la societat provoca que la identificació animació/infant siga immediata tot i que hi ha nombrosos productes televisius que escapen a aquesta dualitat. És el cas de l'*animé* japonès per a adults o sèries americanes com *The Simpsons*, *South Park* o *Family guy* adreçades a adults però que troben en els infants certes simpaties. Aquesta divisió, pensem,

hauria d'anar més lluny i contemplar també la durada de les telesèries, la complexitat de les trames, les temàtiques tractades. Intentaríem així que el consum de dibuixos no fóra indiscriminat tal com succeeix a moltes famílies.

Respecte de la presència de l'animació a les universitats, allò cert és que encara n'hi ha ben poca. La Society for Animation Studies (SAS) promou la investigació sobre aquesta disciplina des d'un punt de vista interdisciplinari. És un pas endavant en l'aprofundiment en estudis sobre el gènere, estancada des de fa molts anys en l'anàlisi i crítica dels valors que transmet. Probablement siga l'obra de Wells (1998) la pionera en fer una revisió global del llenguatge de l'animació en general i dels dibuixos animats en particular. Encara que una altra obra més recent com la també citada de Pikkov (2010) fa un repàs a aquest gènere des de diferents angles. Una darrera referència la trobem al Japó, segona indústria mundial de producció d'animació, on va sorgir al final de la dècada dels 90 la *Japanese Society for Animation Studies*. Aquestes dues associacions són un senyal de la importància creixent que aquest gènere cobra en l'esfera investigadora.

Des de la investigació en LIJ, l'animació no ha merescut massa atenció llevat de les reflexions sobre les adaptacions de Disney de les rondalles tradicionals que podem veure, per exemple, a Lluch (2000), però també els treballs de Duran, en especial la seua tesi doctoral (2009), encara que amb mancances bibliogràfiques importants, ens mostren que aquesta relació entre LIJ i animació per a infants no és fictícia. Els treballs del grup AulaMèdia o els d'Alba Ambrós i Ramon Breu (2007a, 2011) o els de Celia Romea i Gemma Pujals (2001) s'emmarquen a l'àrea de la Didàctica de la Llengua i la Literatura i si bé no tracten específicament d'animació, sí que aprofundeixen en la relació entre cinema i literatura i les seues aplicacions didàctiques. O la tesi doctoral de Miquel Oltra (2011). En tot cas, és evident que, en no comptar amb un espai específic, la investigació en animació tant des de la LIJ com des d'altres perspectives resulta ben bé minsa. En tot cas, l'aparició recent de la revista *Con A de animación*, encapçalada per l'especialista María Lorenzo, pot ser un pas cap a la normalització dels estudis sobre animació al nostre país.

7. La globalització i la seua influència a la cultura i l'educació

Una volta delimitat tant el camp d'estudi de la nostra disciplina com les diferents metodologies que es troben al nostre abast per tal d'estudiar-la, comencem ara un capítol que tractarà de definir de què es tracta la interculturalitat i el seu paper en l'educació. Per a això, hem considerat important d'una banda justificar el seu estudi atesa la situació en la qual ens trobem en l'actualitat i que condiona la nostra societat i, en conseqüència, la nostra pràctica docent. Parlem de fenòmens com la globalització, l'exclusió o els moviments migratoris que resulten fonamentals tant per contextualitzar les pràctiques educatives interculturals com per a entendre-les i aplicar-les amb coherència.

Així doncs, dedicarem un primer capítol a parlar dels canvis que ha sofert el món les darreres dècades i que s'han emmarcat en allò que es ve a denominar globalització, un rètol que inclou diverses accepcions no necessàriament en conflicte i que ha accentuat un altre fenomen que volem il·lustrar com és l'exclusió, lligada, encara que no sempre, amb els moviments migratoris que van sorprendre el nostre país, especialment, a començaments de segle. Aquest fenomen té una gran repercussió en els camps que afecten directament la nostra investigació com són la cultura i l'educació, de manera que tractarem de delimitar la seua influència en tots dos camps.

Evidentment, en parlar d'interculturalitat caldrà parlar del concepte de cultura, encara que siga per delimitar succintament unes línies sempre difícils de dibuixar. Directament relacionat trobem, evidentment, la idea d'identitat. Un altre concepte esmunyedís, però molt rendible per comprendre tant la cultura com l'enfocament didàctic que requereix la interculturalitat.

Finalment, parlarem de la diferència entre interculturalitat i multiculturalisme que sovint han sigut identificats com a una sola idea i que implica els conceptes ressenyats anteriorment. També suposa un posicionament davant de l'alteritat, un posicionament que sobrepassa l'educació per tal d'inserir-se en la societat que volem per al S.XXI.

7.1 Globalització i exclusió

Encara que es pot retrotraure fins al SXV l'inici de la globalització – amb el contacte d'Europa i Amèrica i l'obertura de noves rutes comercials cap a l'est – habitualment se sol circumscriure a un fenomen més recent lligat amb la caiguda del mur de Berlín (o amb la crisi dels anys 70) i el desenvolupament exponencial de les TIC que han accelerat el contacte mundial i han esborrat les fronteres facilitant la circulació dels diners de manera més incontrolada. És per això que se sol considerar la globalització, bàsicament, com a un fenomen econòmic i com a tal és ressenyat per diferents autors (Estefanía 2002, Levitt 1983, Shariff 2003). Encara que ja el Fons Monetari Internacional mira d'anar més enllà i apunta a la creixent independència dels països en el món, provocada per l'augment del volum i varietat del flux de capitals, i també per la ràpida extensió de la tecnologia. Però a ningú no se li escapa que aquestes definicions no abracen tota l'extensió del terme, sobretot en els diferents usos que se li ha donat.

Per exemple, (Scholte setembre 2012) afirma que la paraula globalització habitualment s'adscriu a quatre fenòmens diferents: internacionalització, liberalització, universalització i occidentalització. Des del punt de vista d'aquest autor el terme "globalització" no afegeix res a aquests conceptes ja que, en essència, són redundants en els seus significats. Encara que això és cert, com ell esmenta.

L'actual proliferació de parla global, també sembla probablement no ser accidental. La popularitat de la terminologia, es podria dir que reflecteix una intuïció àmpliament estesa que les relacions socials contemporànies han adquirit un nou caràcter important (p. 5)

O en altres paraules, també parlem de globalització per referir-nos a la intuïció que algunes situacions del nostre entorn són diferents i tendeixen cap a un món que és diferent del que coneixem. Però Scholte prefereix utilitzar el terme globalització per tal de referir-se a les nocions de les relacions supraterritorials i transplanetàries. Aquest acostament identifica la globalització amb l'extensió de connexions entre la gent transplanetàriament i en temps recents, més particularment, supraterritorialment.

Des d'aquesta perspectiva, la globalització inclou la reducció de les barreres en els

contactes internacionals. Les persones esdevenen més capaces – físicament, legalment, culturalment i psicològicament – de connectar amb els altres en “un món”[...] En aquest ús, la globalització es refereix a un salt en la natura de l'espai social (p.13-14).

Des d'aquest punt de vista, la definició de globalització té sentit perquè està relacionada amb un nou fenomen, o almenys amb un fenomen que ha pres una dimensió diferent els darrers anys. La difuminació dels límits espacials, tal com es coneixien fa mig segle, influencia la ciutadania de manera important. També influencia la nostra manera de viure, la concepció de la realitat i els modes de producció, incloent els modes de producció culturals.

Tanmateix, voldríem afegir una altra definició que ens acostava a la percepció que ha esdevingut més popular. Així, Estefanía (2002) parla de

El proceso político, económico y cultural a través del cual las políticas nacionales son de menor importancia que las políticas Internacionales, aquellas que se negocian lejos de los ciudadanos, son cada vez más importantes (p.186)

Quan hom s'enfronta a la globalització, el ciutadà se sent desemparat, incapaç d'encarar el fenomen que el supera, bé la internacionalització, la liberalització la universalització i occidentalització, les relacions supraterritorials i transplanetàries o, simplement, la sensació que les decisions es prenen, de manera creixent, en llocs molt llunyans de la vida quotidiana.

Hi ha un consens bastant gran en què la globalització és una conseqüència, o almenys acompanya, al procés d'abandonament de la modernitat amb la construcció simbòlica de la societat que comportava. Si la modernitat va crear la idea de ciutadania, d'estat-nació, de l'educació, etc., aquesta segona modernitat o postmodernitat de la qual es parla hui dia, ha difuminat conceptes ben establerts fins tan sols fa unes dècades. La globalització, d'alguna manera, ha accelerat aquest procés.

David Held i d'altres (Held 1999), diferenciaven entre tres tipus d'actituds davant del debat sobre la globalització:

- Els hiperglobalitzadors, que creuen que la globalització està creixent ràpidament i ens afecta com més va més, de manera que les nostres vides estan subjectes a les disciplines del mercat global.

- Els escèptics que tendeixen a opinar que la idea de la globalització ha sigut exagerada.
- Els transformacionistes que entenen que la globalització va més enllà d'una economia global ja que és una força motriu fonamental que es troba darrere dels canvis socials, polítics i econòmics que estan transformant les societats modernes i l'ordre mundial.

Més recentment (Held i McGrew 2003), junt amb Anthony McGrew, defineix la globalització com a un terme que:

[...] designa la escala ampliada, la magnitud creciente, la aceleración y la profundización del impacto de los flujos y patrones transcontinentales de interacción social. La globalización remite a un cambio o transformación en la escala de la organización humana que enlaza comunidades distantes y expande el alcance de las relaciones de poder a través de regiones y continentes de todo el mundo (p.13).

I afegeix aquest comentari que ens interessa especialment des de la interculturalitat:

Pues ocurre no solo que la conciencia de una interconexión creciente crea nuevas animosidades y conflictos, sino que puede también alimentar políticas reaccionarias y una xenofobia de raíces profundas (p.13)

Es tracta, doncs, d'un concepte encara per concretar ja que no s'ha arribat a una ortodòxia en cercles acadèmics. Com diu García Canclini (2000) la globalització no és un paradigma científic, ni econòmic en el sentit que no compta amb un objecte d'estudi clarament delimitat ni ofereix un conjunt coherent i consistent de sabers, consensuats intersubjectivament per especialistes i contrastables amb referents empírics i tampoc no pot considerar-se un paradigma polític ni cultural en tant que no constitueix l'únic mode de desenvolupament. Així, aquest autor redueix a narratives els coneixements disponibles sobre globalització.

Per als escèptics, diuen Held i McGrew, el concepte, de fet, és bastant insatisfactori ja que si allò global no és realment universal, aleshores no es tracta més que un sinònim d'occidentalització o americanització. Reconeixen, com no pot ser d'una altra manera, una major internacionalització dels intercanvis econòmics i socials, però per a ells, en lloc de facilitar la comprensió de les forces que motluren l'ordre mundial contemporani, d'alguna manera, el concepte de globalització el que fa

és justificar i legitimar el projecte global neoliberal. Així, parlen d'un mite "necessari" a través del qual polítics i governs disciplinen els seus ciutadans per tal de satisfer les exigències del mercat global.

Els globalistes, en canvi rebutgen aquesta interpretació i afirmen que la globalització és una expressió de canvis estructurals més profunds i apunten no tan sols al creixement de les corporacions multinacionals, sinó també als mercats financers mundials, la difusió de la cultura popular (cosa que en el nostre cas ens interessa especialment) i de la degradació mediambiental global. Hi inclouen habitualment una perspectiva històrica que al·ludeix a la mundialització que començà al SXV amb l'inici dels lligams entre el vell i el nou món, com dèiem adés. D'aquesta manera la idea de la globalització permet incloure diferents formes històriques de la mundialització, però sempre des d'un punt de vista de procés que implica una transformació significativa dels principis organitzadors de la vida social i de l'ordre mundial, sobretot en tres aspectes: la transformació dels patrons tradicionals de l'organització socioeconòmica, del principi territorial i del poder.

Així doncs, per als globalistes, la globalització trastoca la correspondència de la societat, economia i Estat dins d'un territori nacional, ja que no es pot entendre com una cosa lligada als límits territorials nacionals. Els territoris es reinventen i reconfiguren mentre sorgeixen noves regions globals i noves ciutats globals. I això té també un reflex al poder que també es reordena de manera que sovint els focus del poder es troben a distàncies transoceàniques. Estefanía (2003) parla de l'augment d'institucions *adocràtiques*, és a dir, institucions que són independents dels poders polítics, i conseqüentment irresponsables davant seu, com els bancs centrals. Com apunta, la multiplicació d'aquestes institucions procedeix de la necessitat de "protegir-se de la democràcia", una idea que comparteix també amb Chomsky (Fox 2004). De tota manera no és una idea pròpia sinó que, com cita Estefanía:

El premio Nobel de Economía, el neoliberal Gary S. Becker, declara a este respecto: "Sólo los Estados que se encuentran institucionalmente protegidos frente a estas presiones [ciutadans que reclamen la redistribució de la riquesa] pueden resistir, y los Estados democráticos no lo están" (p.31)

Així doncs, l'estat perd contingut davant de la pressió dels mercats, com diu Heinz Dieterich (Chomsky i Dieterich S. 2002). Segons aquests autors en la nueva

religión del mercado y del consumismo, el Estado ya solo tiene razón de ser como empresa de Servicios para el gran capital, mientras que la democracia desapareció por completo del decálogo de los arquitectos de la *aldea global* (p.9).

Tots els autors coincideixen a afirmar que l'actual globalització es recolza de manera important en la revolució tecnològica i afecta bàsicament al sistema financer ja que no existeix la globalització de la política, ni dels drets humans, ni de la justícia, ni el desenvolupament sostenible, etc. Com apunta Joseph Stiglitz (Stiglitz 2002).

[...] el fenomen de la globalització no està contribuint a millorar les condicions de vida dels que més necessiten els beneficis que prometia. És evident per a gairebé tothom que alguna cosa ha fallat. La globalització s'ha convertit pràcticament de la nit al dia, en el problema més urgent del moment, en objecte de debat tant a les sales de reunions de les empreses com a les pàgines d'opinió dels diaris i a les aules de les escoles de tot el món (p.22)

A més a més, suposa la liquidació del subjecte, la reducció a una posició de sotmetiment prèvia a les lluites socials i obreres del S.XIX i XX. En paraules de Dieterich (2002)

El sujeto debe volver al estatus de menor de edad que tuvo durante toda la historia y que impuso, por ejemplo, el expansionismo europeo a los sujetos de la población indígena americana y africana des de 1942 [...] La pretendida liquidación de la democracia en el sentido de una participación real de los ciudadanos en los asuntos públicos (p.10)

Les repercussions a l'educació són també molt àmplies ja que, seguint aquest autor, existeix una gran hipocresia des de les institucions internacionals al respecte. Si bé el FMI i el Banc Mundial donen formalment suport a polítiques de formació en els països en vies de desenvolupament perquè aquestes "ajudaran a eixir als països de la pobresa causada per aquestes mancances educatives", el cert és que no hi tenen cap interès ja que allò que necessita el capital segons Dieterich és mà d'obra barata a més del fet que, per a les masses pobres, l'educació no directament és un sinònim de millora. A més a més, aquestes declaracions suposen una culpabilització dels països que no són capaços de formar els seus ciutadans per eixir de la pobresa i obvien els altres problemes que els han dut a aquesta situació: el repartiment desigual de la riquesa, l'accés a les terres de cultiu, etc.

Evidentment, hi ha qui atribueix a la globalització totes les bondats de la nostra època com és el cas de Guillermo de la Dehesa (2007) qui extrau tres conclusions de la seua anàlisi de la globalització. La primera és que tots els ciutadans

n'ixen guanyant en ser consumidors de bens i serveis, ja que gràcies a la creixent competència, poden accedir a comprar un major nombre de béns i serveis de millor qualitat i a menor preu, que els que aconseguen, de manera que milloren la seua renda disponible i la seua capacitat de compra. També els capitalistes dels països desenvolupats n'ixen beneficiats ja que comptaran amb la possibilitat d'invertir allí on els seus diners tinguen una major rendibilitat i que amb la globalització es fa més difícil per als Estats "gravar fiscalmente las rentas del capital que las rentas del trabajo" (p.353). La tercera conclusió és que la majoria dels treballadors més qualificats dels països desenvolupats també n'eixiran afavorits perquè podran adaptar-se amb major facilitat a la competència, a la internacionalització i a les noves tecnologies en poder-se ocupar en les indústries o serveis de major nivell tecnològic, major competitivitat i major valor afegit, amb la qual cosa augmentaran la productivitat i els seus salaris. De la Dehesa no obvia que la deslocalització d'empreses o aquelles que no poden enfrontar-se amb el que suposa la globalització són problemes evidents, però en fa una lectura francament optimista.

Burbules i Torres (2001) ofereixen un interessant resum d'aquestes visions, de vegades tan divergents de la globalització:

Para algunos significa fundamentalmente el surgimiento de instituciones supranacionales, cuyas decisiones determinan y restringen las opciones políticas de cualquier estado-nación en particular; para otros, la globalización supone principalmente el impacto arrollador de los procesos económicos globales, incluidos los procesos de producción, consumo, mercado, flujo de capital e interdependencia monetaria. Para otros, significa ante todo el auge del neoliberalismo como un discurso de política hegemónica; para otros, la globalización significa más que nada el surgimiento de nuevas formas culturales globales, medios de comunicación y tecnologías de la comunicación, que modelan las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales. Y aún hay otros para quienes la 'globalización' es, fundamentalmente, un conjunto de cambios percibidos, término utilizado por los responsables políticos del Estado para inspirar apoyo y reprimir la oposición a los cambios, ya que "fuerzas mayores" [...] no dejan otra opción al estado-nación que actuar bajo un grupo de reglas globales de las cuales no es responsable (p.13-14).

Tot plegat, queda encara per definir exactament a què ens referim en parlar de globalització, encara que, d'alguna manera, tots sabem de què parlem. Gil Manuel Hernández (2005), adherint-se a les tesis transformacionistes fa una síntesi que trobem molt encertada:

La globalización puede ser definida como un macroproceso histórico (en el tiempo largo), que contiene diversos procesos históricamente conectados y convergentes (en el tiempo

medio y corto), que han configurado lo que se conoce como globalización contemporánea durante el último medio siglo. Desde este planteamiento, la globalización en curso debe entenderse como una profunda transformación multidimensional y multicausada, que se expresa en términos de una conectividad compleja, dialéctica y crecientemente intensificada, en la organización espacio-temporal de las relaciones sociales. Dicha conectividad ha de ser valorada en relación a una progresiva extensión, intensidad, velocidad e impacto de los flujos transcontinentales e interregionales de actividad, comunicación, interacción y ejercicio del poder, los cuales circulan a través de estructuras reticulares cada vez más flexibles y tupidas. Los flujos se refieren a los artefactos físicos, personas, símbolos, señales e información que se movilizan a través del espacio y del tiempo, mientras que las redes se refieren a soportes flexibles de interacciones reguladas o modeladas entre agentes, nodos de actividad y núcleos de poder (p.136).

La globalització sembla que comporta també un augment considerable dels moviments migratoris a escala planetària. Garcia Canclini (García Canclini 2000) posa en dubte aquest lloc comú quan analitza les dades demogràfiques i arriba a la conclusió que tan sols parlem d'un 2,3% de la població mundial (p.53). La raó que a l'Estat Espanyol se li haja donat tanta importància els darrers anys és sens dubte l'augment espectacular de la immigració i, sobretot, la falta de tradició d'acollida d'aquests col·lectius tan diversos. A més a més, com comenta Alberto Galerón (Galerón 2003) la seua significació és major del que indiquen les xifres ja que aquest és un fenomen transformador de la nostra realitat. Transformació que no implica pèrdua d'identitat.

Les conseqüències de la immigració en un país són, d'entrada, bàsicament positives. El mateix autor destaca el fet que l'emigració proporciona per al país emissor una vàlvula d'escapament en situacions de superpoblació i noves fonts de riquesa, sobretot a través dels diners que envien els emigrants. Per contra, també existeix una pèrdua important d'efectius humans de gran valor ja que solen emigrar les persones joves i amb capacitat innovadora, allò que se'n diu una fuga de cervells. Per al país receptor, d'altra banda, suposa la supervivència d'algunes branques de l'activitat econòmica com puga ser l'agricultura al nostre país. També incrementa el consum intern i, als països amb baix índex demogràfic, permet rejuenir la piràmide poblacional. Galerón afegeix també que "las sociedades multiculturales son más ricas y creadoras. Una sociedad que no se renueva con nuevas perspectivas, ideas y gentes, se estanca" (p.40). La immigració, però, crea també situacions de conflictivitat. No tant pels individus, sinó per la necessitat per part de la comunitat receptora d'assumir

i acceptar una major diversitat als seus carrers. Diversitat per a la qual, sovint, la ciutadania no està educada.

Així doncs, la globalització com a fenomen, així com els moviments migratoris que comporta, ha suposat un augment d'allò que s'ha anomenat exclusió. El sociòleg català Manuel Castells (Castells 2001) va donar una definició d'aquest terme que ha esdevingut un clàssic.

Proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitiría una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado (p.98)

Per a Castells, l'exclusió és un fenomen relacionat a l'evolució del món als anys 60 i 70. D'una banda, el món ha experimentat un augment de la informació tecnològica que ha revolucionat la producció. D'una altra banda, el capitalisme global és més flexible i no està ja lligat a les burocràcies i les estructures de poder del passat. Finalment, molts dels moviments socials i culturals de finals dels 60, com els moviments de la dona o els moviments pels drets civils, continua afectant l'estructura social a la fi del mil·lenni. Tanmateix, l'exclusió es pot relacionar fàcilment a les conseqüències de la globalització econòmica. L'anàlisi de Castells està associada a la desqualificació del treballador en el context del capitalisme. Per a ell la desigualtat, la polarització, la pobresa i la misèria deriven directament de l'àmbit de les relacions de distribució del consum, mentre que la individualització del treball, la sobreexplotació dels treballadors, l'exclusió social i la integració perversa, deriven de l'àmbit de les relacions de producció. Com també indica Magdalena Jiménez (Jiménez 2008) l'exclusió no és un concepte radicalment nou però a hores d'ara es pot considerar que té trets propis de l'època condicionats per la globalització. Així, el més important és el seu aspecte multidimensional i multifactorial (sobretot davant del terme "pobresa" més reduccionista), com també indica Subirats (2002). Però també apunta a la seua dimensió estructural i al fet que es tracte d'un procés més que no una situació estable. L'últim aspecte definitori segons aquesta autora és el seu caràcter de resoluble.

Per a Jiménez, però també per a Tezanos (Tezanos 2004), l'expressió exclusió social implica una imatge dual de la societat ja que dona per fet que hi ha una inclusió

social, és a dir, que hi ha un món dels integrats i un altre dels exclosos. Com diu molt gràficament Subirats (2002) “la miseria coloniza y la riqueza expulsa”. També Castells (2001) hi abunda quan diu “el nuevo sistema global que se constituye a partir de redes de intercambios y flujos comunicacionales es a la vez extremadamente incluyente y extremadamente excluyente. Incluyente de todo aquello que, según dichos códigos, no tiene valor o deja de tenerlo” (p.3).

La dimensió central per a que es done aquesta integració és sens dubte el treball junt amb el factor educatiu, molt lligat al primer com veurem més endavant. Amb aquesta premissa, Joan Subirats i altres (Subirats i et alii. 2004) situa la plena integració social en tres eixos bàsics: el mercat i/o la utilitat social aportada per cada persona, com a mecanisme d'intercanvi i de vinculació a la contribució col·lectiva de creació de valor; la redistribució, que duen a terme els poders i administracions públiques i les relacions de reciprocitat que despleguen en el marc de la família i les xarxes socials. Per una senzilla regla de tres, podem deduir que els factors determinants dels processos d'exclusió social serien: la dificultat en la integració laboral, la pèrdua del treball o la desocupació, la pobresa (per nivell d'ingressos), dificultat d'accés a l'educació, falta d'habitatge, desestructuració familiar; dificultats per a l'accés i l'aprenentatge de les TIC, etc. És evident que alguns aspectes de la globalització com la precarització i l'augment de la temporalitat laboral, junt amb l'explotació, augmenten la incidència d'aquests factors.

Uns altres autors com David Sibley (Sibley 1997) tracten l'exclusió en un sentit més ampli i consideren que no està tan sols relacionat amb l'exclusió social sinó que té a veure amb el sentit i la percepció de la diferència.

El discurs excoent emfatitza particularment el color, la malaltia, els animals [fa referència a la representació de la gent com a animals salvatges], la sexualitat i la natura, però tots tornen a la idea de brut com un significant d'imperfeció i inferioritat, amb el punt de referència de ser blanc, sovint home, i capaç físicament i mentalment (p.14)

Kristeva (Kristeva 1997), en parlar al seu treball sobre l'aparició de les lleis, les associa d'alguna manera a la puresa. Així, és fàcil troba el terme “exclusió” associat a diferents mecanismes de “recerca de la puresa”. Parlem de l'exclusió de la dona, o exclusió ètnica o de minories sexuals. En aquest sentit, estaria més relacionat amb uns altres conceptes com xenofòbia, racisme, estereotips, etc. També amb un altre

concepte, encunyat per Adela Cortina (Cortina Orts 2000) que ens sembla especialment productiu, el d'aporofòbia.

Aquest seria un sentiment de rebuig cap a la gent pobra, cap a aquells que no tenen una manera per eixir de la seua situació. S'alimenta del prejudici que la gent pobra són els culpables de la seua pròpia misèria. En aquest sentiment hi subjauen molts comportaments que són essencialment racistes, xenòfobs i que fan difícil no tan sols la integració, sinó també algunes polítiques que inclouen ajuda realista a la immigració (Martínez 2002). En realitat, com diu Cortina (2000), "no marginamos al inmigrante rico, ni al jugador de baloncesto negro, ni al retirado con patrimonio, marginamos a la gente pobre" (p.70). D'alguna manera aquest terme lliga les idees de Kristeva a les de Sibley i explica com de complex és qualsevol tipus d'exclusió.

Una darrera apreciació respecte d'aquest concepte seria la de José Gimeno Sacristán (2001) qui atribueix precisament a l'escola la generació de diferents mecanismes d'exclusió. D'una banda per l'accés o no a l'educació que, si bé a la societat occidental està garantit, no significa que es done de manera igualitària. D'una altra banda, en l'escolaritat l'exclusió es naturalitza a través dels mecanismes jeràrquics i avaluadors que rebutgen determinat alumnat per les seues condicions personals, socials i acadèmics davall de rètol "fracàs escolar". Un mecanisme, a més, que es troba inserit en el propi sistema: currículum, criteris d'avaluació, etc. També anomena les relacions interpersonals que es donen tant de manera horitzontal (l'estudiantat entre si) com verticals (professorat i alumnat), i que facilita o dificulta l'acceptació de l'alumnat. Finalment, l'escola està implicada en els problemes d'exclusió que es troba amb les condicions socioeconòmiques del seu alumnat, com és tristament fàcil de comprovar en visitar escoles o instituts situats en barris deprimits i/o perifèrics.

7.2 Globalització i educació

Com apunten Burbules i Torres (2005) l'educació necessàriament s'ha de ressentir ja que els processos de globalització afecten els estats-nació i aquests han

sigut responsables fins ara de les polítiques públiques i les pràctiques educatives (p.15). Bonal, Tarabini-Castellani i Verger (2007) encara afegeixen que “en ocasiones se olvida que la educación es un proceso social y político” (p.15).

Així doncs, la globalització comporta almenys tres característiques que afecten l'educació directament.

En primer lloc, en termes polítics, una transició de les formes Fordistes d'organització de treball a les formes post-fordistes; un augment de la publicitat i els hàbits de consum internacionalitzats; una disminució de les barreres al flux lliure de mercaderies, treballadors i inversions fora de les fronteres nacionals i en conseqüència, noves pressions sobre el paper del treballador i el consumidor a la societat. Així, aquests fenòmens afecten a un dels pilars fonamentals de l'educació com és la preparació per al treball. Segons els autors les escoles necessiten reconsiderar aquesta missió tenint en compte els mercats de treballs canviants, les noves flexibilitats i una reserva internacional de treballadors cada vegada més competitiva. Apunten, a més a més, a la comercialització de l'entorn escolar que mira de modelar les actituds i pràctiques dels consumidors amb exemples d'intrusisme ben palesos com el regal de televisors per part de Chris Whittle (citat en aquest article p.26) per tal d'exposar els infants a més hores de publicitat o els concursos o tornejos patrocinats per marques com Coca-Cola a l'àmbit escolar.

En segon lloc, en termes polítics, es pot comprovar certa pèrdua de la sobirania de l'estat-nació o almenys l'erosió de l'autonomia nacional i conseqüentment, l'afebliment de la noció de “ciudadà” com un concepte unificat i unificador. Això comporta una restricció de la política nacional/estatal que cal seguir i que segueixen agendes d'institucions transnacionals. L'educació pot jugar un paper segons Burbules i Torres en la creació d'una consciència al voltant del fenomen que fomenti una noció més crítica del que l'educació per a la ciutadania mundial requereix.

De tota manera, Robert Dale (Dale 2007) fa una anàlisi més detallada dels efectes externs en les polítiques educatives nacionals per tal de demostrar que la globalització no imposa, com si una piconadora es tractara, la seua agenda als països

concrets ja que es donen diferents processos pels quals s'hegemonitzen aquestes polítiques. De fet, afirma que els efectes dels mecanismes de la globalització són més diversos que homogenis. Els països poden assumir les recomanacions internacionals d'una manera més o menys intensa, més o menys explícita, més o menys visible; i també existeix el cas dels préstec de polítiques, una pràctica que, d'entrada pot ser positiva ja que tracta de rendibilitzar les experiències d'una altra comunitat. Amb aquestes dimensions variables, el que tenim és un ampli ventall d'influències externes que van des de la independència absoluta de règims autoritaris com el de Corea del Nord fins a la compartició de polítiques educatives en àrees com la Unió Europea.

Ens trobem, doncs, que la transferència de polítiques es dona en primer lloc a través de l'harmonització com és el cas de la Unió Europea que, com dèiem, comparteix de manera explícita i voluntària les seues polítiques educatives mitjançant la cessió d'algunes de les capacitats dels estats de creació de polítiques nacionals. En segon lloc també existeix el que Dale anomena disseminació, que parteix d'organitzacions supranacionals com l'OCDE que estableix una agenda a la qual els països s'hi adhereixen (o no) de manera habitualment progressiva. Aquesta disseminació sí que apunta a una major estandardització ja que com diu el mateix Dale, citant a Meyer, el currículum escolar mostra signes d'estar convertint-se en un model comú a tot el món, no tant el què s'ensenya, que pot canviar de país a país, com les categories curriculars:

La estandarización, por tanto, presenta claramente algunas de las características cruciales de los efectos de la globalización –se extiende a objetivos políticos, tiene un punto de viabilidad externo y es un cuerpo supranacional externo el que la inicia; sin embargo, emplea un abanico de dimensiones de poder menor y menos asertivo- (p.109)

El tercer tipus de mecanisme de transferències polítiques que cita Dale és la instal·lació de la interdependència que, a partir del concepte de "patrimoni comú de la humanitat" de Sousa Santos fa que la preocupació pels problemes que s'estenen més enllà de l'abast de qualsevol Estat-nació (com puguen ser els problemes mediambientals, el drets humans, la pau, etc.) i de les polítiques internacionals i multinacionals també es globalitzen a través d'una societat civil global. Seria una globalització paral·lela a la dels estats i les grans organitzacions mundials però guiada per aquestes preocupacions que fan sorgir entitats ciutadanes com les ONG, les

associacions internacionals, etc. i que, per exemple, es plasmen de manera clara a la LIJ. Finalment, Dale cita la imposició com a una última forma de transferència de política, encara que aquest és menys subtil.

Creiem que amb aquesta taxonomia tan detallada, Robert Dale demostra que els efectes de la globalització en la internacionalització de les polítiques educatives no és ni tan extensa, ni tan senzilla com poguera semblar en un primer moment.

Tornant a l'article de Burbules i Torres (2001) i a les formes en què la globalització afecta l'educació, aquests autors citen en tercer lloc, i en termes culturals, una tensió entre les formes en les quals la globalització suscita més estandardització i cultura homogènia al temps que provoca més divisió mitjançant l'augment dels moviments localistes. En aquest punt, molts autors, entre ells els citats, coincideixen a situar el multiculturalisme com a una qüestió de màxima rellevància ja que posa diverses qüestions al sistema educatiu que té conseqüències socials importants.

En termes educatius, hi ha un canvi de les escoles tradicionals en què el professorat formava l'alumnat per a un ventall d'oportunitats i reptes futurs relativament predicibles a una escola que s'enfronta amb expectatives contradictòries, canviants i temporals, adreçades cap a rutes de desenvolupament alternatives i imprevisibles. Així

[...] los objetivos de la educación que más tienen que ver con la flexibilidad y la adaptabilidad [...] con aprender cómo coexistir con otros en espacios públicos diversos [...] y con ayudar a crear y mantener un sentido de identidad que pueda seguir siendo viable dentro de múltiples contextos de afiliación, surgen todos ahora como nuevos imperativos (p.28)

Els dilemes que suposen aquests canvis es traslladen clarament a les polítiques educatives i crea, almenys, dos tendències. D'una banda el menor pes dels estats i els ingressos decreixents fan albirar un descens també del compromís de l'estat amb l'educació pública amb la qual cosa es pot preveure una major presència de les entitats privades. D'una altra banda, Burbules i Torres també es plantegen si la governabilitat de la diversitat, les fronteres permeables, la tecnologia, etc. no posen en crisi també el sistema educatiu des de la seua base. Aquestes dos tendències es poden observar, sense anar molt lluny, en les darreres decisions preses pel govern

conservador del nostre estat.

Però la globalització afectarà en major o menor mesura i d'una forma o una altra depenent de les polítiques que s'apliquen. Martin Carnoy (Carnoy 2001a) diferencia entre tres tipus de reformes educatives a nivell global. El primer tipus són les basades en la competitivitat que focalitzen en la descentralització, en unes normes educatives més elevades, la gestió racionalitzada dels mitjans educatius i en la millora en la selecció i formació del professorat. Les segones estan basades en els imperatius financers, de manera que sobretot pretenen reduir les despeses públiques en educació. Així afavoreixen la transferència del finançament públic de l'educació des dels nivells superiors (universitat) fins els inferiors (primària i secundària). També promouen la privatització de l'ensenyament secundari i superior això com la reducció de la despesa per alumne en tots els nivells educatius amb l'augment de la ràtio per classe especialment. Finalment, el tercer tipus de reformes estan basades en l'equitat i en aquest cas allò que es busca és augmentar la igualtat d'oportunitats econòmiques. El fonament ideològic, a més de la recerca d'una major justícia social, es troba en què la inversió per facilitar l'accés a l'educació dels infants de procedència més modesta pot produir un rendiment potencial superior a la inversió suplementària en benefici dels infants de mitjans més acomodats. Es tracta no tan sols de competitivitat sinó també d'equitat.

En vista del que hem analitzat fins ara, és fàcilment deduïble que "la mundialización tiende a alejar a los gobiernos de las reformas basadas en la equidad" (2001a:106) i això per dues raons. D'una banda augmenta la rendibilitat relativa dels alts nivells de qualificació amb la qual cosa limita la complementarietat entre les reformes orientades a la competitivitat i les que s'adrecen a l'equitat. D'altra banda, les reformes estan sobretot basades en imperatius financers cosa que tendeix a reforçar la desigualtat.

Així, les tendències que la globalització fomenta i en què estan d'acord una majoria d'autors (Burbules i Torres 2005, Carnoy 2001a, Carnoy 2001b, Morrow i Torres 2005) són la descentralització i la privatització. La primera té com a principal argument dels seus defensors que si es concedeix una major autonomia als centres i

municipis les col·lectivitats locals, els docents i direcció de centres s'involucraran més. A més, facilita una major harmonització amb la "clientela" a la qual s'adreça l'acció educativa. El cert és que, segons Carnoy (2001b) aquesta afirmació està encara per provar ja que la major part de les escoles públiques del món són ja molt independents i existeix una gran autonomia (p.116). També és cert que "un aumento en el control puede estimular la productividad però no necesariamente la innovación" (p. 116). Aquesta tendència implica necessàriament una degradació del sistema públic, però en el nostre cas a més, una degradació generalitzada de l'educació en general. Ni al País Valencià en particular, ni a l'Estat espanyol en general existeix una xarxa sòlida i consolidada de centres privats que done una educació que es puga considerar realment d'elit ja que les condicions laborals del professorat d'aquests centres està molt per davall de les condicions de l'escola pública i concertada, amb la qual cosa els centres purament privats limiten el seu elitisme a la tria per motius econòmics del seu alumnat. Una cosa similar succeeix als centres de titularitat privada sostinguts amb fons públics, que a més de fer suportar una major càrrega d'hores lectives al seu professorat i de ser més laxes amb la seua especialització, depenen en molts casos dels ingressos extra procedent del seu alumnat a través de les associacions de mares i pares d'alumnes. Això implica que, també en els centres concertats, hi ha de pobres i rics i aquesta tendència a fer minvar allò públic per damunt d'allò privat tan sols suposa un empobriment de l'educació.

Segons aquest autor, a més, moltes d'aquestes reformes més que estar motivades pel desig d'augmentar la productivitat, ho estan per limitar la responsabilitat financera i administrativa del govern central. Proposa, doncs, una via intermèdia (que creiem que és la que es donava a casa nostra fins les darreres reformes) entre una descentralització que no elimine del tot el paper del govern central, que puga dirigir els processos educatius encara que amb un alt grau d'autonomia. Per a Carnoy allò que queda demostrat és que els progressos educatius resulten d'una combinació entre avaluació escolar, materials més nombrosos i de millor qualitat, inversió en la formació del professorat, la intensificació del control local per vigilar que els professors apliquen correctament les reformes i l'augment de la participació i inversió dels pares amb l'objectiu de millorar la gestió escolar.

Respecte de la privatització, parteix de la premissa que les escoles privades són molt més rendibles que les escoles públiques, premissa encunyada i difosa pels analistes del Banc Mundial. Però novament les proves d'aquesta afirmació són molt controvertides i varien segons el tipus d'ensenyament privat. Existeix la tendència a les escoles privades de baixar la rendibilitat quan el nivell socioeconòmic del seu alumnat (incorporat per sistemes com xecs escolars) baixa. A més, tendeixen també a lliurar-se de l'alumnat que "costa més diners" (experiència tristament familiar al País Valencià) derivant-lo cap a la pública o, directament, discriminant-lo. Si bé aquestes circumstàncies no signifiquen que les escoles públiques siguen tan rendibles com les privades a tot arreu, la comparació entre ensenyament privat i públic es dona habitualment de forma esbiaixada ja que caldria segons Carnoy avaluar-les en unes condicions de gestió independent o en el marc del sistema educatiu en la seua totalitat.

Carnoy conclou el seu article tot analitzant la retòrica de la productivitat que està relacionada amb la intenció de restringir la intervenció de l'estat en l'ensenyament públic. I afirma amb contundència:

En una palabra, la mundialización hace su entrada en el sector educativo a lomos de un "caballo" ideológico y sus repercusiones sobre la enseñanza y la producción de conocimientos son, con creces, fruto de este liberalismo impulsado por el dinero y no por una clara concepción sobre la mejora educativa (2001b:119)

I insisteix a reclamar un professorat professional autònom, motivat i qualificat ja que la seua consideració, la qualitat de la seua formació i el seu grau de compromís en l'èxit escolar condicionarà els aprenentatges elementals i superiors en tota la societat. Això precisa la intervenció dels poders públics ja que la selecció dels docents, la seua formació i la formació continua són responsabilitat del sector públic.

Gimeno (2001) també apunta a l'orientació neoliberal en l'educació i els seus criteris economicistes que han devaluat el sistema educatiu com a factor d'integració i inclusió social tot buscant un major acoblament del sistema escolar al laboral. Però indica uns altres problemes lleugerament diferents dels que suggereix Carnoy. D'una banda, els efectes en les polítiques laborals i la precarització del treball afecta a l'entorn de l'ambient familiar en què es mouen els infants. També, i en això coincideix amb d'altres autors (Burbules i Torres, 2005), la volubilitat dels treballs comporta que

ja no siguen uns referents segurs per aconseguir mantindre la identitat i la realització de les persones. Finalment, afirma, els processos de globalització afecten a l'educació perquè incideixen sobre els subjectes, els continguts i les formes d'aprendre.

Les repercussions de la globalització en l'educació es veu també en la tendència a globalitzar també les polítiques educatives. Parlem de la Unió Europea, però també dels efectes que l'OCDE i les seues proves altament estandarditzades que tant han donat de parlar al nostre país. La recent implantació (o hauríem de dir teòrica implantació) de l'ensenyament per competències és un exemple clar de com l'educació s'està orientant bàsicament a un discurs de competitivitat i rendibilitat dels egressats en el mercat laboral. Aquesta visió crítica es pot veure amb claredat en Gimeno Sacristán (2008) i Bronckart, Bulea i Pouliot (2005).

Per a António Teodoro (Teodoro 2004) aquesta globalització “no suposa la imposició d'un país sobre un altre [...] sinó més aviat, és l'efecte d'una construcció supranacional”. D'altra banda també defén que “els efectes en les polítiques educatives són indirectes, ja que actuen per mitjà dels Estats nacionals” (p.55). Aquesta visió més optimista de la globalització en educació apunta a què més que afeblir els Estats més poderosos, el que es fa és reforçar “la seua capacitat per a respondre col·lectivament a les forces que cap d'aquests Estats pot controlar individualment” (p.55).

És un enfocament que trobem sovint en parlar de globalització ja que, els aspectes positius d'aquesta escalada en la mundialització són també notables, malgrat el fet més que evident que uns països se'n beneficien extraordinàriament més que uns altres. Teodoro, en aquest sentit, Santos 2001 (citada a Teodoro 58) parla d'una globalització de baixa intensitat:

La utilitat d'aquesta distinció es basa en el fet que permet aclarir les relacions de poder desigual que hi ha en els diferents tipus de producció global, i que són centrals en el concepte de globalització proposat aquí. La globalització de baixa intensitat predomina en situacions en què les transformacions són més igualitàries, és a dir, en què les diferències de poder (entre països, interessos, agents o pràctiques alternatives a la globalització) són mínimes. (p.58)

Així, malgrat sotmetre's a la globalització, aquesta està marcada pel localisme de cada país. Aquesta aparent contradicció lliga de ple amb el nostre enfocament ja

que, com diu José Marin (Marín 2002), ens obliga a adoptar una perspectiva intercultural.

La educación así planteada, podría ser el eje de la preservación de la diversidad cultural y puede crear el espacio democrático que haga posible el encuentro y el diálogo de culturas. Actualmente, esta reflexión es fundamental para imaginar cómo vivir la multiculturalidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas (p.379)

També per a aquest autor, doncs, la globalització crea societats multiculturals i afecta directament des del pla simbòlic, a la configuració de la seua consciència identitària. La nova societat, aleshores, conforma uns reptes per a l'educació que no se ceneixen a la globalització de les polítiques propiciada per l'OCDE sinó que afecta a d'altres àmbits més propers a l'aula i a les experiències personals del professorat. Podríem individualitzar alguns d'aquests àmbits com l'expansió del coneixement, els diferents canals i suports, les competències, les tecnologies o les fronteres.

El coneixement s'expandeix exponencialment no tan sols per la generalització de les TIC, sinó també per la globalització dels sabers. Així, l'aprenentatge actual, hereu directe de la Revolució Industrial i els seus supòsits i tècniques (l'aprenentatge memorístic, per exemple, que té una història encara més àmplia) perden sentit en un moment en què el coneixement resulta realment inabastable i on el problema rau, no en l'accés a la informació, sinó en la seua selecció i discriminació. El professor, deixa de ser el suport exclusiu de la comunicació educacional, i també, òbviament, deixa de ser la seua porta al saber. L'exposició a la informació junt amb l'accés del qual parlàvem implica que l'escola haurà d'adaptar-se al canvi tecnològic de la mateixa manera que s'han adaptat altres institucions, incloent-hi la família. Com diu Brunner (2002)

Más todavía si se piensa que – a diferencia de lo sucedido en tiempos de la Revolución Industrial – el cambio tecnológico en curso afecta a la propia estructura del proceso educacional, sin detenerse a las puertas de la escuela (p.125)

En aquest cas, a més d'un canvi de mentalitat, també caldrà un canvi en la concepció mateixa de l'escola com a edifici, com a institució, etc. i un canvi també en els pressupostos que hauran d'incloure la tecnologia com una prioritat més que no com un complement, i una prioritat no tan sols per a vehicular l'aprenentatge, sinó per a enfrontar-se amb la societat que els allotja. Com diuen Henry, Lingard, Rizvi i Taylor (Henry, Lingard, Rizvi i Taylor 2007) un sistema escolar desequilibrat a nivell

tecnològic contribuiria a augmentar la separació entre aquells joves formats com a treballadors altament preparats i flexibles per als mercats laborals globals i aquells que aprenen com no treballar dins de les fronteres nacionals i locals (p.314)

La tecnologia, doncs, és un repte important que la globalització ens ha portat, però com diu l'autor, des de diversos punts de vista:

De cualquier forma, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, particularmente las tecnologías de red, están modificando uno de los principios axiales del orden escolar – como es el aislamiento de la escuela-, al igual que uno de los instrumentos constitutivos del aprendizaje (el texto plano o lineal) comienza a ser reemplazado por el hipertexto. En breve, nos encontramos en tránsito hacia una educación hightech (Brunner 2002:28).

De la mateixa manera, com apunten Henry, Lingard, Rizvi i Taylor (2007) existeixen sistemes d'educació alternativa i desterritorialitzada gràcies a Internet, sistemes que, a més a més, queden fora del control de l'estat. Les tecnologies així, adquireixen una gran potencialitat democratitzadora ja que amplien l'accés al coneixement i desafien el monopoli educatiu de les institucions educatives. Fins i tot existeix la possibilitat, al parer d'aquests autors, de posar en entredit el cànon educatiu.

A més de la desconcentració i la descentralització de l'empresa educacional que esmentàvem adés, Brunner també apunta a les competències que, si bé divergeixen segons països, tenen uns principis més o menys comuns que ja hem esmentat, com són la major flexibilitat i atenció a les característiques personals de cada alumne i alumna, el desenvolupament de les múltiples intel·ligències de cadascú per resoldre problemes ambigus i canviants del món real, l'habilitat de treballar junt amb uns altres i comunicar-se en ambients laborals creixement tecnificats, destreses ben desenvolupades de lectura i computació, iniciativa personal i disposició a assumir responsabilitats. A pesar que Brunner afirma que aquestes característiques són oposades a una educació massiva i estandarditzada, no deixem de veure-hi els criteris de tipus mercantilista de l'OCDE amb les seues proves universals i la formació com a mètode per crear eficients treballadors del futur.

Evidentment, en un món globalitzat i en una economia de mercat sovint resulta complicat diferenciar allò que esperem de l'educació els educadors i allò que

esperen els mercats, però creiem que és fonamental entendre que l'educació és un valor en si mateix i no necessàriament ha d'anar lligat a formar *peons* per al treball sinó també ciutadans des del punt de vista més ampli del terme. Ciutadans que, d'altra banda, no haurien de sentir-se frustrats perquè la formació que els seus estats els han donat no els serveix per trobar un lloc de treball digne. Aquesta paradoxa no és de senzilla solució, però valorar tan sols una part de la balança és clarament desequilibrar-ne els plats. Nosaltres mateixos, vam treballar sobre la base de les competències bàsiques i la seua aplicació des de la LIJ per a fomentar el treball intercultural (Mínguez 2012b)

Henry Giroux (Giroux 2001) fa una sèries de propostes des d'una visió optimista que s'harmonitzen en una revitalització en les forces progressistes de l'esperança, d'un pensament utopista militant que tracte de revitalitzar també les condicions de l'acció individual i social. El pessimisme, segons Giroux, és afeblidor i s'ha instal·lat a la nostra societat com si no hi haguera vida més enllà del capitalisme global. Caldrà, doncs, combinar el discurs de la crítica i de l'esperança per tal de poder afirmar que l'activitat crítica propicia la possibilitat del canvi.

Para hacer frente a la mortífera política de la globalización capitalista, hace falta que se desarrolle un movimiento político democrático transnacional que no sólo reconozca la naturaleza cambiantes de la globalización bajo los imperativos del capitalismo, sino que además proporcione aquellas formas de esperanza educada en que se dispongan los fundamentos para crear intelectuales públicos capaces de vincular la educación con la acción social, y el aprendizaje con cuestiones sociales y consideraciones globales más amplias (p.262).

No sabem si igualment utòpica és la visió de Henry, Lingard, Rizvi i Taylor (2007) els quals advoquen per una renovació de les pràctiques democràtiques per tal de combatre els efectes més negatius de la globalització. Com diuen,

[...]sería un error contemplar a la globalización como una fuerza devastadora incontrolable [...] o sugerir que somos impotentes para hacer algo respecto a su carácter, respecto a las formas en que afecta nuestra vida y frente a las formas en las que puede beneficiar a la comunidad democrática a nivel colectivo (p.300).

De tota manera, l'esquema és similar al que a punta Giroux ja que defensen reconstruir els estats per tal que el sector públic tinga un paper important en la defensa dels drets de les persones contra les forces més negatives de la globalització. Aquesta reconstrucció passa per crear ciutadans informats i actius que es resistisquen a ser tractats com a objectes de l'activitat econòmica globalitzada i com a

consumidors de productes culturals. La seua teoria es basa, no tan sols en la injustícia social que aquesta tendència comporta, sinó també en la seua manca de sostenibilitat. El mercats, diuen, no són culturalment i políticament neutrals sinó que es troben inexorablement lligats a qüestions de valors socials amb què no es pot comerciar com si es tractara de mercaderies. De la mateixa manera, fins i tot dins de la lògica del capitalisme de mercat, les estructures de govern nacional són necessàries per subministrar les condicions socials òptimes per al creixement del capital i el rendiment econòmic fort. No es tracta, ni de tornar a un model de tipus soviètic que seria insostenible, ni a un Estat Keynesià del Benestar estricte ja que les condicions en què es va desenvolupar han canviat radicalment. Es tracta, doncs, de renovar les polítiques democràtiques. Com diuen:

La mayor conclusión que sacamos [...] es la necesidad imperativa de producir argumentos y visiones alternativas a aquellas que ahora ocupan la corriente global, como medio para informar la política y la política educativa. Esto sugiere a su vez la necesidad de una agenda sólida de investigación que tenga por objetivo documentar nuevas formas de desigualdad resultado de nuevas formas de provisión educativa centradas en la tecnología y el mercado [...] a la vez que recoja programas educativos y enfoques que parezcan comprometerse de forma útil con el nuevo contexto global.[...] debemos encontrar rutas alternativas para mantener la justicia social y remodelar la forma en que ésta debería enmarcarse para abarcar tanto a la diferencia como a la igualdad en un contexto global (p.317)

7.3 Globalització i cultura

Cal també esmentar, des de la nostra disciplina, les repercussions que té la globalització en l'àmbit cultural. És evident, per tot el que hem comentat fins el moment, que aquest fenomen comporta també una homogeneïtzació dels productes culturals i també de les mateixes societats que es veuen amenaçades davant l'omnipresència de l'occidentalització en general i la nordamericanització en particular. De tota manera, aquesta tendència a l'homogeneïtzació està també bastant discutida ja que, al costat de la preeminència en alguns sectors com el televisiu, de les produccions nord-americanes, es troben també les reaccions dels pobles que es protegeixen en determinats localismes. Samir Amin (Amin i Houtart 2003) destaca que la resistència cultural s'agrupa en dos fenòmens íntimament relacionats. D'una

banda el culturalisme, que seria un mode de pensament fundat en l'afirmació que cada cultura estaria caracteritzada per diverses especificitats que serien de natura invariable i transhistòrica. Aquest culturalisme rebutja l'evolució, especialment en allò sagrat. Quan té una expressió religiosa, aleshores sovint es parla de fonamentalisme. Els culturalismes poden travessar fronteres si es construeixen històricament i es lliguen a les qüestions ètniques, amb les quals ens trobem el culturalisme religiós o ètnic. Un etnicisme que "es ampliamente construido desde lo alto por segmentos de clases dirigentes que intentan, a través de ese medio, dotarse de nuevos liderazgos "legítimos"" (p.309) Aquestes expressions de replegament sobre si mateixos dels culturalismes son perfectament manipulables, segons aquest autor, i de fet ho són per forces dominants del sistema. En canvi, les resistències culturals, troben en les seues herències les bases crítiques de la modernitat destructora conduïda pel sistema capitalista. Per a Amin

La globalización capitalista no homogeneiza el mundo, por el contrario, lo organiza sobre la base de jerarquías cada vez más marcadas y fuertes. En ese sentido, la globalización priva a los pueblos, que son sus víctimas, de la posibilidad de participar de manera activa e igual en la construcción del mundo (p.310)

Com dèiem, en lloc dels localismes, Amin prefereix les resistències culturals que són una mena de resistència particularista que potencia els productes locals sense deixar d'obrir-se a l'exterior i posa com a exemple la protecció de la francofonia i el seu cinema davant dels oligopolis americans. Evidentment, és fàcil establir relacions entre aquests localismes i la nostra situació sociocultural. La cultura catalana, de fet, sempre ha intentat fer gala de la seua internacionalitat mentre que protegia i difonia la cultura pròpia.

De tota manera, no tothom veu la globalització en termes d'homogeneïtzació cultural. A diferència de l'àmbit econòmic on les resistències locals són durament combatudes i eliminades pels mercats (Teodoro 2004, Chomsky i Dieterich 2002), l'àmbit cultural és molt més elàstic i multiforme perquè es done una homogeneïtzació. Si bé la penetració dels productes occidentals, en especial europeus és molt evident i, fins a cert punt intimidatori, també ho és que aquesta penetració no es dona sense filtres culturals que afecten, tant a la distribució dels productes, com especialment a la seua recepció en les cultures d'acollida.

També ací Held i McGrew (2003) distingeixen entre escèptics i globalitzadors. El primers afirmen que les lluites per la identitat han sigut tan àmplies que dubten que puguen veure's erosionades per les forces transnacionals. Aquestes cultures nacionals són fonts extraordinàriament importants de motivació ètica i política i, al mateix temps que obrin accés a comunitats distants, generen una consciència de la diferència. Els segons, com hem vist adés en el cas d'Amin, pensen que les cultures nacionals són constructes i que en aquest sentit no són immutables ni inevitables. Evidentment es donen determinats factors com la lentitud amb què canvien les identitats o el fet que molta gent sent el desig de refermar el control sobre les forces que afecten a la seua vida. Però

[...] esa política no proporcionará un control sobre los fenómenos regionales y globales a menos que se haga una distinción entre nacionalismo cultural – los recursos conceptuales, discursivos y simbólicos que son fundamentales para la vida de las personas – y nacionalismo político, esto es, la afirmación de la exclusiva prioridad política de la identidad nacional y de los intereses nacionales (Held i McGrew 2003:43)

D'altra banda, existeix un fenomen que resulta igualment preocupant com és el fet que les corporacions – des del punt de vista dels globalitzadors – han substituït els estats i les teocràcies com a productores i distribuïdores centrals de la globalització cultural. Aquesta circumstància, junt amb l'existència de nous sistemes de comunicació global està transformant les relacions entre escenaris físics i circumstàncies socials i altera també la geografia situacional de la vida política i social. El vincle entre emplaçament físic i situació social s'ha trencat. Tot i tindre una vida local, els modes en què la gent donem sentit al món cada vegada estan més entrellaçats amb idees i valors de molts diversos emplaçaments.

Però com dèiem, la globalització en la cultura té un component de transmissió de la producció artística molt interessant. El fet que un escriptor de qualsevol racó del món pugui publicar el seu llibre en Internet i arribar a un públic potencial de centenars de milions de persones s'ha de tindre en compte. Òbviament, també ací la globalització selecciona i no resulta senzill que la distribució es duga a terme de manera igualitària si es tracta d'una iniciativa solitària o es té al darrere una corporació com la que comentàvem adés. Així, res no és ni tan blanc ni tan negre. Com diu Gil Manuel Hernández (2002)

[...] la globalització cultural no sols implica l'aparició d'una cultura nova, sinó la reorganització de la societat sencera des de la cultura, aspecte que posa clarament de manifest la centralitat de la cultura en el procés general de globalització. [...] conviuen diversos processos: el d'homogeneïtzació cultural, que podria ser reinterpretat com un procés d'occidentalització o d'americanització del món, i que comporta la relativització de les cultures; el de localització i de revitalització de les cultures locals; i el de creació de "terceres cultures" [...], cultures mixtes o híbrides[...] o una mena d'ecumene cultural global o cosmopolitisme cultural. (p.162)

Hernández als seus magnífics manuals (2002, 2005) fa referència a les versions i visions de diferents autors que exposen el seu punt de vista sobre la globalització cultural encara que, com ell mateix indica, tots apunten a la reorganització de la societat des de la cultura. En tot cas, sí que cal insistir en les tendències a l'homogeneïtzació que alguns autors com Rifkin (Rifkin 1996) o Ritzer (Ritzer 1996) desenvolupen. El primer parla d'un capitalisme cultural basat en la mercantilització del temps de la cultura i de l'experiència de vida com abans ho havia sigut en els recurs materials. Així, allò que s'acumula en aquesta nova etapa són experiències i relacions d'accés. "D'aquesta manera la cultura és trossejada i envasada per al consum massiu fins al punt que la producció cultural es converteix en la primera gran activitat econòmica, amb el concurs destacat d'intermediaris culturals o professionals de la cultura" (Hernández 2002:164). Els intermediaris contribueixen a l'espectacularització de les manifestacions culturals. Ritzer parla de *mcdonalització*, un terme que descriu la radicalització del procés de racionalització del món. Un procés que, més que cenyir-se a l'americanització, fa referència a l'extensió de l'estandardització progressiva del món davall del model del consum massiu. La mcdonalització té el seu origen en les cadenes de muntatge, la burocràcia o l'organització científica del treball però s'estén a d'altres parcel·les de la vida quotidiana i que organitza en quatre punts: el càlcul, l'eficàcia, la previsibilitat i el control. Els avantatges són obvis, però hi ha el perill més que real que a la fi els ciutadans es troben tancats en la gàbia de ferro de la qual parlava Weber, transformada en la gàbia de ferro de la mcdonalització, una visió del que Chaplin va voler parodiar a *Modern times*. Per combatre el desencantament que pot causar aquesta monotonia racionalista, Ritzer parla de la creació del que anomena *catedrals del consumisme* (els centres comercials) que tracten de reencantar els desencantats en un cercle quasi etern. En paraules d'Hernández (2002)

Però la cultura global s'escapa a aquesta uniformització i tendeix més a un multiculturalisme, és a dir, a una organització de la diversitat cultural, encara que siga per la resistència, o fins i tot, per la revitalització de les cultures nacionals i ètniques, cosa que desemboca en una constant contraposició entre tendències uniformitzadores i tendències diversificadores (p. 167)

Un dels autors que desenvolupa d'una forma interessant aquesta diversificació és Ulf Hannerz (1998 i 1999) qui parla de l'ecumene global. Amb aquest terme Hannerz mira de definir una regió d'interacció, d'interpenetració i de canvis culturals persistents. Així, d'una banda els pobles i les estructures socials abans més separats, cada vegada interfereixen més entre si. D'una altra, existeix un flux de cultura, de significats i de modes d'expressió a escala global. Així el que implica la globalització és en realitat una modernitat amb orígens occidentals que s'ha mundialitzat de manera asimètrica, tot pluralitzant-se i fent-se autòctona a cada lloc. Hannerz (Hannerz 1998) parlarà més prompte de transnacionalització ja que aquest terme està més adaptat a diverses escales i variables.

Aquest autor fa una exposició de l'alteritat interessant ja que més que parlar d'un altre realment distant, parlarà d'una barreja i un *continuum* de compromisos directes i negociats d'índole diversa en un món que està per tot arreu. Així doncs, l'ecumene és un paisatge cultural obert, capaç de transcendir cultures i societats amb fluxos, però, que no són simètrics, sinó que van del centre a la perifèria i viceversa. Aquest concepte recorda la teoria dels polisistemes d'Even-Zohar tot i que aquest parlava de sistemes culturals de manera abstracta.

En un futur a mitjan termini, segons Hannerz poden donar-se quatre escenaris diversos:

- L'homogeneïtzació cultural amb la qual el món esdevé una rèplica de la cultura occidental. En aquest context la pressió aclaparadora de la cultura occidental aixafaria les expressions locals.
- Un escenari de saturació, que seria una homogeneïtzació vista com a procés històric a llarg termini.
- La corrupció perifèrica, que implica la decadència i la distorsió de la cultura occidental mentre que s'adopta.

- La maduració, un escenari que implicaria més diàleg i intercanvi entre iguals. La perifèria remodelaria parcialment i selectiva la cultura metropolitana enriquint-la amb valors locals .

D'alguna manera, tots quatre escenaris es donen simultàniament en l'actualitat i es poden comprovar en la recepció de la cultura occidental a països llunyans, en la seua remodelació o en la maduració que provoquen les elits culturals que realitzen autèntiques fusions culturals d'abast multicultural. Ens interessa ací remarcar novament el caràcter multicultural o intercultural de la globalització, tant aquella interculturalitat que *crea* com aquella que *constitueix*. Es pot detectar en allò que Hannerz anomena "hàbitats de significat" que serien espais flexibles en els quals s'imbriquen significats procedents d'allò local i d'allò transnacional i que poden donar compte, al nivell individual, de la penetració de la cultura global en la vida quotidiana dels subjectes. L'extensió de les xarxes que comporten aquests hàbitats són realment grans ja que s'entrellacen amb les diverses característiques dels individus i de les seues experiències vitals. Una persona, al llarg de la seua vida, sovinteja diversos hàbitats les característiques dels quals combina amb d'altres, de vegades, sovint radicalment diferents. Aquesta qüestió té a veure també amb el concepte d'identitat. Un professor universitari nascut a València pot haver viscut a un altre país, posem-ne Itàlia, i tindre coneixements culinaris que són molt apreciats per un company músic professional que, per la seua banda pot haver viscut a Holanda. En canvi les disquisicions pròpies de l'acadèmia d'aquest professor o les pròpies de la música del músic és possible que no entren en contacte mai, ja que el vincle d'unió, l'hàbitat compartit és tan sols la cuina italiana mentre que l'hàbitat de l'acadèmia o del món dels concerts no entren en aquesta relació sinó en d'altres amb d'altres individualitats o grups que poden compartir l'interés. Com diu Hannerz:

Pero lo que me importa subrayar es que si las observamos de cerca, este tipo de conexiones consideradas en conjunto son las que convierten la ecúmene global contemporánea en un paisaje abierto, a partir de las relaciones sociales y de los flujos de cultura. Pensar en algunas de ellas como "dentro de una sociedad" y en otras como "entre sociedades" puede que no nos ayude en absoluto si resulta que estos términos llevan una excesiva carga teórica (p.86)

Així, en lloc de parlar de declivi de l'estat com a imaginari cultural que exposàvem adés, ell parla d'una erosió de la nació, ja que els límits s'esborren tot

creant espais diversos per a la interacció, llocs d'hibridació, mescla i diversitat cultural que ell situarà especialment en les "ciutats mundials" com les anomena en un altre treball (Hannerz 1999).

Un altre autor que dubta de la capacitat de globalitzar de la globalització, com vèiem adés, és Néstor García Canclini (2000) qui afirma:

No es cierto mucho de lo se dice sobre la globalización. Por ejemplo que uniforma a todo el mundo. Ni siquiera ha conseguido que exista una sola definición de lo que significa globalizarse, ni que nos pongamos de acuerdo sobre el momento histórico en que comenzó, ni sobre su capacidad de reorganizar o descomponer el orden social (p.45)

Per a ell, aquest fenomen es presenta com un conjunt de processos d'homogeneïtzació i, al mateix temps, de fraccionament articulat del món, que reordenen les diferències i les desigualtats sense suprimir-les. I aquesta idea la veu reflectida de manera especial en algunes narratives artístiques i científiques.

Aquest autor parla de tres transformacions: la recomposició de les cultures nacionals per l'avanç de la globalització mateixa i de la integració regional, el predomini de les indústries de comunicació de masses sobre les formes tradicionals i locals de producció i difusió de la cultura i les noves condicions que generen aquests canvis per a la democratització i convivència cultural. Aquesta darrera transformació ens posa davant de la disjuntiva entre "globalitzar-nos o defensar la identitat" com expressa amb claredat, encara que potser aquesta disjuntiva no existisca en realitat ja que allò a què es tendeix és més prompte la *glocalització* o hibridació cultural resultant de la interdependència i interpenetració d'allò global i allò local. "La globalización unifica e interconecta, pero también se 'estaciona' de maneras diferentes en cada cultura" (p.181). La hibridació, com diu, és també un punt de partida per a desfer-se de les temptacions fonamentalistes i del fatalisme de les doctrines sobre guerres civilitzadores. Serveix, continua, per ser capaç de reconèixer la productivitat dels intercanvis i els encreuaments, habilita per a participar en diversos repertoris simbòlics, per ser "gourmets multiculturals", viatjar entre patrimonis i assaborir les seues diferències (p.198)

En tot cas, en aquesta visió no s'ignora les repercussions que l'occidentalització té en les polítiques culturals locals i també en els ciutadans ("la

hibridación es, a veces, el lugar en que las culturas se descaracterizan o se frustran”) (p.199). En les seues propostes de treball prioritza fer-se càrrec de les diferències que la globalització no aconsegueix reduir, de les quals gran part són culturals. També reconéixer la varietat de les diferències i també el fet que les diferències no són acumulatives. Cal entendre que en un món amb un alt grau d'integració, les cultures particulars solen compartir aspectes de les cultures hegemòniques, de manera que les seues diferències, no s'associen sempre de la mateixa manera a la desigualtat: la diversitat pot manifestar-se de vegades com a antagonisme, però també com a transacció i negociació.

La recuperació d'allò públic en l'esfera cultural respon a la necessitat que l'Estat ha d'intervindre en les polítiques culturals perquè altrament, es tendiria, ara sí, cap a l'homogeneïtzació ja que les empreses privades fan intervencions en les obres artístiques i condicionen la creació. La cultura corre un greu perill de privatització, la qual cosa la privaria del grau d'invenció i creativitat necessàries per a la supervivència.

Malgrat les diferències polítiques que puguen existir, crec que tothom pot estar d'acord amb Martín Barbero (Martín Barbero 1999) quan afirma els límits del mercat quant a la cultura (p. XV i XVI). En primer lloc el mercat no pot *sedimentar tradicions* perquè tot allò que provoca s'evapora en l'aire, té seriosos problemes per crear productes que transcendisquen allò popular i transitori. També les seues institucions és queden ràpidament obsoletes. En segon lloc, el mercat no pot crear *vincles socials*, això és, *entre subjectes* ja que aquestes es constitueixen en processos de comunicació de sentit, mentre que el mercat opera de forma anònima mitjançant lògiques de valor que impliquen intercanvis purament formals, associacions i promeses evanescents que provoquen satisfaccions o frustracions, però no sentit. Finalment, el mercat no pot *engendrar innovació social* ja que aquesta pressuposa diferències i solidaritats no funcionals, resistències i dissidències, mentre que el mercat treballa únicament amb rendibilitats.

Garcia Canclini hi afegeix una quarta mancança del mercat com a organitzador de la interculturalitat. Afirmar que les mescles entre cultures solen presentar-se com a reconciliació i equalització amb una tendència a encobrir els conflictes més que a

elaborar-los. Resulta especialment il·lustratiu el concepte d'equalització que l'autor pren de la música. De la mateixa manera que als centres comercials, aeroports i similars la música s'equalitza per tal d'eliminar les estridències, els pianos i forte, allò que és discordant, a la cultura també es dóna una equalització que és com una hibridació tranquil·litzadora que redueix els punts de resistència d'unes altres estètiques i dels desafiaments que duen cultures incompreses. Amb la aparença d'una convivència amable entre elles, se simula estar prop dels altres sense realment comprendre'ls.

Finalment, voldríem repassar el treball clàssic de John Tomlinson (Tomlinson 2001) per a qui la globalització es troba en el nucli de la cultura moderna de la mateixa manera que els usos culturals es troben en el centre de la globalització, és a dir, la relació entre un concepte i l'altre és inevitable ja que no serà possible interpretar els processos de transformació de la nostra època fins que es compreguen a través del vocabulari conceptual de la cultura. Així mateix, aquestes transformacions modifiquen el teixit de l'experiència cultural i la nostra idea del que és la cultura en el món modern.

Tomlinson parteix del seu concepte de connectivitat complexa, segons la qual, la globalització es relaciona amb la xarxa d'interconnexions i interdependències, en ràpid creixement i cada vegada més densa, que caracteritza la vida social moderna. Aquests vincles adopten nombroses modalitats que abracen des de les més quotidianes de relacions entre els individus i col·lectivitats a nivell mundial fins el flux creixent de mercaderies, informació, persones, etc. Així, des del seu punt de vista, la tasca general de la globalització és comprendre les fonts d'aquesta situació de connectivitat complexa i interpretar-ne les implicacions en les diverses esferes de la vida social.

La connectivitat revelaria, en primer lloc, la creixent proximitat espacial del món, una sensació d'escurçament de les distàncies degut a una reducció dràstica del temps que emprem a recórrer-les tant físicament com simbòlicament; aspecte que ja hem trobat en altres autors. Des del punt de vista fenomenològic remet a una aparença comuna conscient del món com a més íntim, més comprimit, més part del

balanç quotidià. En sentit metafòric, expressa la immediatesa creixent i la importància de relacions distants. És com si, realment, ens posaren en un contacte més estret. Però el mateix autor relativitza aquesta proximitat que potser siga més metafòrica que real ja que les distàncies continuen existint i les diferències culturals també a pesar que l'homogeneïtzació de determinats hàbits de viatge cree la il·lusió contrària. És l'exemple dels aeroports o dels hotels per a executius, llocs en els quals, efectivament, hi ha una intenció clara de minimitzar les diferències culturals. És com si es crearen corredors, espais globalitzats en els quals flueixen els capitals (incloses les persones). Evidentment les diferències culturals continuen fora del corredor (o fora dels aeroports i dels hotels). A més a més, la vida local ocupa la major part del nostre temps i del nostre espai encara que sí que és cert que la globalització està transformant aquest ordre local de manera que per a moltes persones l'experiència paradigmàtica de la modernitat global "es la de quedar-se en un lloc però experimentar el 'desplazamiento' que permite esa modernidad global" (p.11). En aquesta línia, Tomlinson aprofundeix en el fet que la connectivitat complexa comporta que hi haja una sensació que el món és un únic escenari global però no està gens clar que la globalització s'estenga de manera profunda a cada persona o lloc del planeta. La unicitat, doncs, fa referència a un sol marc global però no necessàriament a l'homogeneïtzació. Un marc global que ens du al fet que l'experiència local haja de ser impulsada a l'horitzó d'un sol món si la volem comprendre i els usos locals i estils de vida han de ser examinats i avaluats cada vegada més en el que ateny les seues conseqüències globals.

Per a Tomlinson, doncs, la cultura és una dimensió de la globalització ja que aquest concepte és, intrínsecament, multidimensional. Qualsevol fenomen globalitzador és complex i multidimensional encara que resulta tremendament difícil considerar simultàniament tots els aspectes d'aquests fenòmens; més, tenint en compte la compartimentació habitual de les disciplines acadèmiques.

A més a més de ser *part* de la connectivitat complexa, la cultura és *constitutiva* també de la connectivitat complexa. D'una banda, com que és un sector de l'economia que està mitjançat de manera més simbòlica, es presta més a la

globalització (és més senzilla la circulació de béns culturals que d'altres tipus de béns). Mitjançat de manera simbòlica significa que està més informatitzat però no més culturalitzat ja que no es pot argumentar que hi haja una articulació més estreta de la cultura amb l'esfera econòmica. Sí que és cert que algunes estratègies, per exemple, de tipus polític, tenen major rellevància social pel seu significat cultural. Tomlinson posa l'exemple de les protestes contra les plataformes petrolieres el juny de 95 que tingueren èxit no tant pel significat concret de la protesta com per les implicacions culturals que tenia l'oposició a una plataforma petroliera, a les multinacionals del petroli o la defensa del medi ambient. Així:

La cultura también es importante para la globalización en este sentido: delimita un terreno simbólico de construcción de significados como el campo para las intervenciones políticas globales (p.32)

De la mateixa manera, la globalització resulta important per a la cultura per diverses raons. Una, el fet que, com dèiem adés, més que fomentar la mobilitat el que fa és transformar les pròpies localitats. Una altra, la desterritorialització que hem esmentat en diverses ocasions. Encara una altra, que la connectivitat brinda a les persones un recurs cultural, uns coneixements culturals que sí són globals en diversos sentits. Tomlinson afirma, en aquest sentit, que allò global existeix cada vegada més com a un horitzó cultural en el qual forgem la nostra existència: "mientras disuelve las seguridades de la localidad, ofrece nuevas interpretaciones de la experiencia en términos más amplios, en última instancia, globales" (p.35). Finalment, considera que la globalització és rellevant per a la cultura en el sentit que du la negociació de l'experiència cultural al centre de les estratègies d'intervenció en els altres camps de la connectivitat: el polític, l'ambiental i l'econòmic.

7.4 Globalització, exclusió i LIJ

Existeixen relativament pocs estudis sobre com afecta la globalització a la Literatura infantil i juvenil de manera específica. En ser un fenomen multidimensional, aquest aspecte es pot englobar en les anàlisis que es fan de la LIJ com a producció cultural o també, contemplar en quina mesura les anàlisis literàries se'n veuen

afectades.

El primer aspecte, doncs, està lligat amb els mètodes de producció, com han reflectit recentment alguns treballs. Així Gemma Lluch (Lluch Crespo 2002) apunta a diferents aspectes que ens poden ajudar a parlar de la globalització en la LIJ com són els fenòmens literaris transnacionals com el cas de les sagues *Harry Potter* o *Crepuscle*, o les produccions de Disney; la estandardització de continguts i paratextos a nivell mundial; la literatura més que com a un producte cultural com a mercaderia (qüestió que també esmentava Jack Zipes (Zipes 2001) o potser l'autor també com a un producte para comprar i vendre (p. 44-54).

Lluch dóna molta importància a aquesta dimensió global del llibre per a infants i és cert que les obres més globalitzades ho són per un criteri comercial que fa que arriben a pràcticament qualsevol punt del planeta, o almenys d'Occident. Des del punt de vista de la investigació en LIJ caldrà primer que res, distingir la paraliteratura que es crea amb aquesta intenció globalitzadora com és el cas, per exemple, de les obres de Geronimo Stilton on s'elimina l'autor i les trames fan referència a llocs comuns compartits per un amplíssim nombre de lectors de diferents províncies. En segon lloc, caldrà determinar perquè productes altament localitzats esdevenen lectures globals i en aquest cas posaríem d'exemple la saga *Harry Potter* en la qual les referències són de manera predominant i quasi aclaparadora, britàniques. Això, però, no ha impedit que travessara fronteres abans fins i tot que el suport mediàtic la convertira en una obra de referència en l'actualitat.

D'altra banda, també és important tindre en compte que si bé la producció global de consum deslligat de l'escola està molt globalitzada, la producció de llibres on l'escola funciona de medidora principal es caracteritza precisament per l'efecte contrari. Així, les col·leccions per a infants que ofereixen les editorials per a consum escolar (ara plantejat de forma evident als plans lectors de centre), inclouen obres d'autor. Aquests llibres comparteixen amb els seus corresponents de literatura adulta els trets propis de la globalització diguem-ne inevitables, però no es poden considerar productes al mateix nivell que els anteriors. Així, malgrat el fet que hi haja una tendència generalitzada a estandarditzar els paratextos, no sembla que aquesta

tendència siga tan forta quant als textos en si. Com dèiem al capítol 4.4, per LIJ entenem prioritàriament la literatura d'autor. La investigació en LIJ pot i ha d'estudiar altres productes, però interessa no confondre de què estem parlant.

També es pot parlar de la globalització en la LIJ en tant que reflectida als seus continguts, és a dir, com els personatges, les localitzacions, les trames, etc. donen compte d'aquesta globalització, o pel contrari, la ignoren. Actualment, per exemple, podem parlar d'una presència activa de les TIC a la literatura per als més joves, entre altres coses, per tal de donar una visió realista del que és el seu dia a dia. Així a les pàgines dels llibres per a infants i joves es poden veure fragments de xats, recerques en internet o, fins i tot, llibres sencers escrits en el *codi* dels SMS dels telèfons mòbils. De la mateixa manera internet i l'accés immediat a la informació és un contingut que apareix de manera creixent a les obres tot donant la imatge d'aquest món globalitzat. De tota manera, almenys a la nostra literatura – i és un aspecte que mirarem de concretar amb l'estudi – no sembla que hi haja una intenció de mostrar les realitats globalitzades de les nostres societats, en especial la multiculturalitat.

Sovint, més que la globalització a les novel·les apareixen les conseqüències d'aquesta globalització com pugja ser l'aparició d'un major nombre de personatges immigrants, desigualtats econòmiques, desterritorialitzacions o l'exclusió. En aquest darrer cas també trobem que hi ha almenys dos aspectes des dels quals estudiar l'exclusió a la LIJ. D'una banda, tindríem l'exclusió d'autors, temes i col·lectius en el procés de publicació. Una equalització cultural que tindria com a objectiu eliminar allò dissonant des d'un punt de vista globalitzador: trames innovadores, autors marginats, absència de determinats col·lectius als llibres (els gitanos és un cas d'allò més il·lustratiu), etc. En tot cas, caldria discernir ben bé quines d'aquestes exclusions són degudes a una mundialització i estandardització dels continguts o tenen a veure més prompte amb el propòsit educatiu que conté la LIJ i que, sovint, esdevé imperant en l'enfocament de les editorials i els mediadors. Aquesta parcel·la sí que ha estat estudiada des del feminisme o el multiculturalisme. Potser caldria aprofundir en exclusions no cenyides a aquestes dues variables (el gènere i el component cultural).

D'altra banda, també podria estudiar-se la literatura produïda per aquests

exclusos cosa que ens duria possiblement a reflexions ben productives al voltant del terme. Són els immigrants que escriuen en la llengua del país d'acollida realment *exclusos*? En el procés de publicació dels seus llibres es dóna una aculturació? És una integració? En tal cas, continuariem parlant de col·lectius *exclusos*? Els llibres que no entren en un circuit cultural, ho fan exclusivament per ser *exclusos* o també hi té a veure la qualitat? En tot cas, les investigacions que tinguen com a punt de partida l'exclusió a la LIJ seran ben rendibles.

Tan sols per donar un apunt sobre les possibilitats de les investigacions sobre globalització i cultura, citar el treball d'Edgar Morin (Morin 2010) on, entre altres coses, analitza el circuit del llibre a l'actualitat. Segons Morin (p.88-89), encara que en podem donar fe, el llibre es lliura a l'editor directament en format electrònic perquè l'edició siga més ràpida amb la qual cosa no és possible realitzar tantes correccions com abans. D'altra banda hi ha restriccions pel format ja que, en general, es pot dir que els llibres llargs vénen menys que els curts de no ser que siguen possibles best-sellers. En aquest cas, sí interessa que el volum siga gruixut per tal d'augmentar-ne el preu. També anomena el fenomen de la bestsellerització, de la construcció d'un best-seller que ha de comptar amb determinats elements més o menys fixos i que comporta que, si s'arriba a un determinat volum de vendes, aquestes es multipliquen de forma exponencial. Així, a França (amb un potencial de lectors de més de 60 milions de persones), es fan tirades de 1000 o 1500 exemplars o bé, fins i tot, de dos milions. En augmentar l'oferta, les llibreries tenen menys possibilitats d'exhibir el seu stock cosa que provoca un trànsit d'obres considerables amb una possibilitat de figurar a les prestatgeries, en posició privilegiada, més prompte escàs. Novament ens trobem amb una competitivitat global que beneficia les editorials grans i els autors més venuts, més que no els llibres amb millor crítica o d'autors menys coneguts. Com a antídote, Morin hi contraposa la diversitat:

Tal sistema [el desallotjament si el llibre no té una recensió en premsa], por muy perjudicial que sea para la creatividad, no la anula. Los editores tienen tanta o más necesidad de originalidad que los productores de cine. Por otra parte, la diversidad es el más potente antídoto contra la estandarización: la diversidad de editoriales para los libros, la diversificación de los canales de radio y televisión (p.90)

La nostra investigació no se centrarà en els mitjans de producció i circulació

dels llibres, sinó més prompte en l'anàlisi de les trames, personatges, etc. En tot cas, a l'hora de configurar el nostre corpus, sí hem tingut en compte els condicionaments que l'estandardització, la globalització de paratextos o la competitivitat suposen per a la LIJ en català.

8. Cultura, identitat i interculturalitat

Pel títol d'aquest capítol es pot intuir que el nostre acostament a aquests conceptes serà més prompte general, sobretot en allò que concerneix a la cultura i la identitat. Tots dos termes tenen una extensió tan inabastable que excedeixen amb escreix l'àmbit d'aquest treball. En tot cas, intentarem acostar-nos a una definició que, almenys, complisca amb els propòsits de contextualitzar la nostra idea al respecte. Així doncs, mirarem de delinear què s'entén per cultura i identitat des de diversos camps, però especialment des de la sociologia que considerem que ha fet importants passos cap endavant per tal de definir-ne els límits.

D'altra banda, la interculturalitat, centre de la nostra investigació, ocuparà un lloc preminent en la nostra teorització que tractarà de dirimir alguns problemes terminològics i establir, si més no, un camp d'actuació, un paradigma de mínims on exercir una educació intercultural que toque de prop l'educació literària.

8.1 L'esmunyedís concepte de cultura

Seguint Antonio Ariño (Ariño 2002) la paraula *cultura* es va aplicar per primera vegada en llatí al pas durant el Neolític al control de la natura per l'ésser humà. Si bé en un primer moment va designar només aquesta faceta agrícola, prompte va passar a designar el perfeccionament de les aptituds de l'ésser humà a través de l'educació, precisament, per extraure'l de la seua vinculació amb la natura. Així, Samuel von Pufendorf, va ser el primer a usar aquest terme en contraposició a *barbàrie*, ús que es va estendre durant la Il·lustració associat a les idees de progrés, educació i raó. Com afirma Ariño "Entre los pensadores ilustrados franceses, ambos términos, cultura y civilización, venían a significar lo mismo" (p. 78).

Al S.XIX i en el context de la revolució industrial, es va revaloritzar un concepte de cultura que s'oposava a la raó utilitària i mecànica. Va ser Arnold (Arnold 2006) qui, al 1875, va encunyar una definició que ha estat utilitzada com a base per molts estudis posteriors:

L'objectiu final d'aquest assaig és recomanar la cultura com la major ajuda fora de les nostres presents dificultats; entenent cultura com a la recerca de la nostra total perfecció mitjançant l'adquisició de coneixement, en totes les matèries que més ens concerneixen, el millor que ha sigut pensat i dit en el món i, a través d'aquest coneixement, posar en marxa un corrent de pensament fresc i lliure al volant del nostre conjunt de creences i hàbits, els quals ara seguim de incondicionalment i mecànicament, tot imaginant en va que hi ha una virtut a seguir-les incondicionalment que serveix per compensar el mal de seguir-les de forma mecànica (p.5).

En aquesta definició, que encara queda en el subconscient de bona part de la societat, la cultura és una cosa així com el cim de les fites de la humanitat. Aquest plantejament té un rerefons classista en diferenciar entre un "nosaltres" que posseeixen cultura, diferenciat d'un "els altres" que no en tenen. Com diu Ariño (2002), a pesar de basar la seua obra en l'anàlisi de la societat de classes, no troba res de valuós en la seua cultura, en la varietat. De fet, destaca com a pitjors defectes d'aquesta visió l'uniformisme i l'abstracció. A més a més, ja en l'àmbit concret de la seua obra *Cultura i Anarquia*, en contrarestar la primera a la segona, d'alguna manera legitima l'ús de la força per tal de preservar l'ordre. En paraules del sociòleg valencià: "La apoteosis de la cultura se alimenta de autoritarismo" (p.79).

En tot cas, Arnold entrava en el que Ariño (Ariño 1997) anomena concepte

humanista de cultura i que resumeix Hernández (Hernández i Martí 2002) en set característiques fonamentals.

1. La cultura és processual, ja que s'adquireix amb un procés d'entrenament o educació, cosa que implica un conreu de la ment humana i la sensibilitat.
2. La cultura és selectiva perquè sols algunes activitats humanes són realment creatives, ja que estan fora del món de la vida quotidiana; és a dir, que cultura implica el conreu de facultats i qualitats humanes "nobles": ment, maneres, esperit, sensibilitat, gust.
3. La cultura és normativa o canònica: sols els resultats d'algunes d'aquestes activitats mereixen ser qualificats com a cultura. Unes obres culturals són millors que altres. Produeix obres excelsas de valors superiors i universal, cosa que implica una teoria del valor cultural.
4. La cultura és carismàtica: està relacionada amb les qualitats extraordinàries de l'artista (el geni).
5. La cultura és jerarquitzadora o estratificadora: les persones cultes són les que adquireixen les formes de l'elit. D'ací sorgeixen conceptes com legitimitat cultural, alta cultura, baixa cultura i capital cultural.
6. La cultura és crítica: s'oposa a les normes predominants en l'ordre social en el sentit que en l'ordre social prima la mediocritat mentre que el carisma artístic és revolucionari i transgressor.
7. La cultura és fràgil i vulnerable: ha de ser preservada amb cura, mitjançant el sistema educatiu, les institucions i les diverses estratègies politico-socials. (p. 129-130)

Com veiem, impera la visió de Mathew Arnold que estratifica i jerarquitzava la societat. L'etnocentrisme, que amb les definicions humanistes es legitima a la sociologia, inclou com diu Hernández, una estratègia de distinció social

De l'universalisme, passarem al particularisme encapçalat per Johann Gottfried Herder qui apuntava a una evolució concretada en l'expressió "la cadena de la cultura" i que enllaça el transcórrer de la cultura de la humanitat a través dels contactes entre els pobles i el progrés que comporta. Però citem Herder, sobretot, perquè va introduir el concepte de cultura nacional o de poble que propiciaria l'aparició de la concepció romàntica de la nació. Una nació que posseeix una cultura pròpia que d'alguna manera condiona el seu destí.

Una altra definició clàssica serà la d'Edward B. Tylor (Tylor 1924) qui, des d'un punt de vista més antropològic parlarà de

Cultura o civilització, pres en el seu ampli sentit etnogràfic, és aquest tot complex que inclou coneixement, creença, art, lleis morals, costums i d'altres capacitats i hàbits adquirits per l'home com a membre d'una societat (p.1).

Aquesta visió contrasta àmpliament amb la d'Arnold ja que en lloc de considerar un percentatge més prompte baix de produccions culturals, Tylor apunta,

de fet, a tot el contrari. Seran les pràctiques humanes allò que constituiran la cultura que serà així, el mode de vida d'una societat.

Les característiques que Hernández (2002) extrau d'aquesta visió antropològica que també crearà escola són 11:

1. La cultura és constitutiva: el desenvolupament biològic i el cultural no són separables en el procés d'hominització.
2. La cultura és un sistema de símbols: és informació transmesa mitjançant l'aprenentatge social i la memòria i no genèticament.
3. La cultura és universal i inclusiva: tots els éssers humans estan constituïts culturalment com a éssers humans.
4. La cultura és col·lectiva i pública: és informació transmesa institucionalment.
5. La cultura és compartida, comuna, produeix homogeneïtat i comunitat.
6. La cultura és apresada, no genètica: és arbitrària i convencional.
7. La cultura és pràctica: és abans una activitat que una forma de coneixement i es busca fonamentalment en la vida quotidiana.
8. La cultura és plural: existeixen tantes cultures com grups humans. La diversitat és resultat tant de l'ontologia (manera d'ésser), com de les condicions ambientals i sociohistòriques.
9. La cultura és relativa: sempre fa referència a un grup concret o comunitat.
10. Totes les cultures són igual de dignes: les cultures són incommensurables.
11. Cada cultura és històricament particular i ha de ser investigada empíricament.
12. La relació entre cultura i societat tendeix a ser interpretada com a harmònica. (p.131-132)

Aquesta visió resulta molt més *democràtica* ja que atorga l'estatus de cultura a qualsevol societat tan sols pel fet d'existir. Com comenta Ariño, això servirà per deslegitimar l'etnocentrisme (que no esborrar-lo de les cultures, especialment l'occidental) i acostar-se a la diversitat. De tota manera, també conté determinades limitacions ja que es cau en la temptació d'homogeneïtzar els grups socials i mirar de trobar una sistematicitat en els usos d'un poble sencer. A aquesta idea d'homogeneïtat de les cultures, també hi contribuïren les concepcions romàntiques que eludien qüestions com les diferències de classes, les societats multiculturals o la hibridació. Però també el reconeixement de la diversitat cultural comporta la relativització de les cultures, un relativisme que, si bé ha sigut molt útil per tal de fugir de l'etnocentrisme i, com diu Ariño (2002), també per tal de combatre les idees de superioritat racial, també ha resultat problemàtic quan relativitzava tot aspecte cultural, incloent-ne les valoracions morals i/o estètiques.

Javier Sádaba (Sádaba 2002) parla en primer lloc del relativisme moral que "consiste en afirmar que la moral es relativa a una determinada cultura, sin que sea

posible establecer principios que valgan universalmente para todos. El relativismo moral es simple, intuitivo y familiar. De ahí el atractivo inicial de esta doctrina” (p.313). Parteix d’alguns pressupòsits que semblen parcialment certs com el fet que des de dins d’una cultura s’entén millor el que hi passa o que no hi ha cap veritat bàsica que justifique una postura moral determinada. Distingeix aquesta postura de l’escepticisme, que no nega cap veritat sinó que admet que no som capaços de conèixer-la, i de l’agnosticisme que es mostra escèptic respecte de les qüestions que afecten la raó. Per a Sádaba si el relativisme fóra vertader, la moral, directament, desapareixeria.

Encara que és realment complicat refutar-lo, existeixen algunes esclertes com el fet que cap relativisme pot ser-ho en essència, ja que afirma, si més no, la veritat del relativisme. També posa en dubte la idea de societat: “las normas de los españoles o de los rumanos ¿tendrían que valer para los gitanos o forman una sociedad aparte? ¿Los célibes pertenecen a una sociedad distinta? ¿Los consumidores de hachís no podrían dar lugar a otra?” (p.315). A més, les normes de les minories podrien imposar-se sobre les majories ja que les seues normes serien tan vàlides com qualsevol altra. Aquest filòsof acudeix, doncs, a la idea de moral com una cosa universal que parteix de la màxima que “allò que val per a u, val per a tothom” i que continua amb la necessitat d’una argumentació sòlida que sostinga la validesa d’aquests costums. L’esclavisme pot ser una tradició, però l’esclau no és precisament feliç amb ella ja que se li ha imposat per l’esclavista. Així, voler ser moral – una actitud que és per força activa – significa introduir-se en una societat en la qual tots són iguals i la reciprocitat és la moneda de canvi. També significa compartir amb la resta els drets que hem anat conquerint els humans tot partint des de la pròpia experiència. Hom pot parlar, diu Sádaba, sobre la pena de mort als EUA o sobre el que ocorre al Tibet amb les dones i això implicarà un judici sobre un tercer. Si en canvi afirma que matar està malament, aleshores la meua afirmació afecta a tothom i el meu desig és que s’estenga per tot arreu. Molt lligat amb el relativisme, sempre seguint aquest autor, es troba el particularisme que el que fa és acceptar el seu grup i rebutjar la resta com si així salvaguardara millor els seus bens o, senzillament, pensa que el seu grup és superior a la resta. Més enllà del nacionalisme, el particularista

confon ser distint amb ser superior amb l'afegit que, a més, té un caràcter normatiu en el precepte que no es pot interferir en altres societats.

Mirant de tancar el debat sobre el relativisme cultural, Ariño apunta més cap a la comparació de pautes culturals que no a cap a la comparació de cultures senceres. Així distingeix entre el relativisme metodològic, que compleix una funció "terapèutica" en la convivència social, i el relativisme substantiu que posa totes les pautes culturals en pla d'igualtat.

Per a una definició sociològica de cultura des del punt de vista d'Ariño i Hernández cal tindre en compte la interacció de tots els elements que s'hi entrecreuen. D'una banda l'accepció en *sentit manifest*, com l'anomena Hernández, que seria allò que es considera cultura en el sentit de la pràctica activa d'activitats intel·lectuals i artístiques. D'altra banda trobem el *sentit latent*, que "permeabilitza tot allò social" (p.133) de manera que "les pràctiques significants es troben intrínsecament presents en la resta d'activitats" encara que de manera "dissolta". Allò important, però, és que la cultura forma part tant les regles que constitueix allò social, com dels seus recursos.

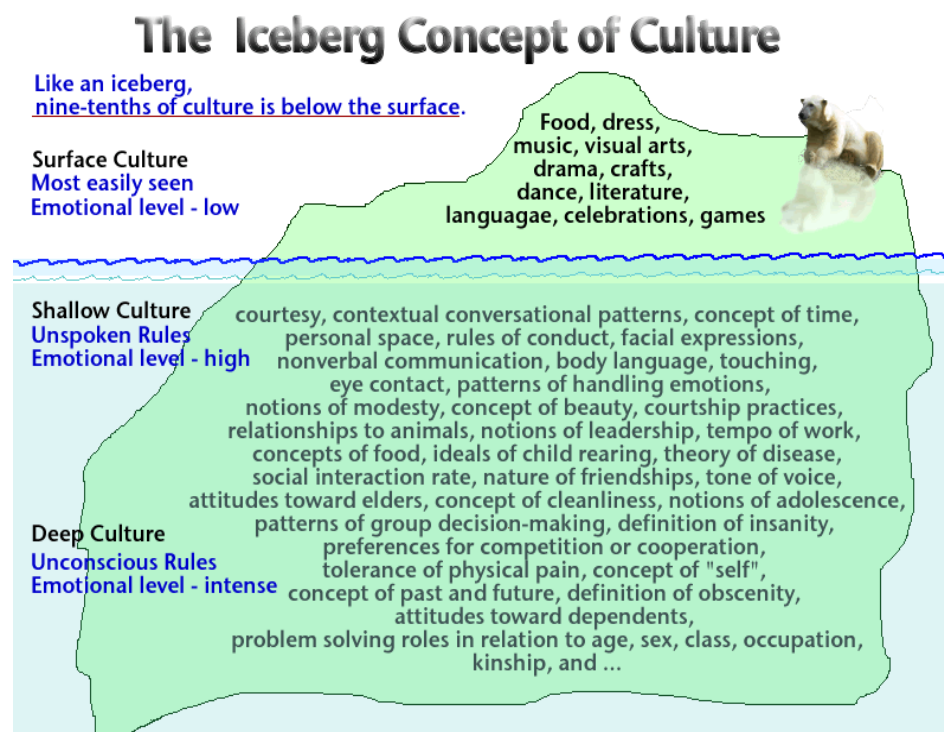
Jiménez Gámez (Jiménez Gámez 2004) identifica, a través de diversos autors, una sisena d'idees fonamentals entorn a la cultura en l'accepció més social o antropològica i la lliga a una visió dinàmica d'aquest concepte.

1. La cultura s'aprén a través d'un procés de socialització, no forma part de l'herència genètica cosa que no ens ha de fer oblidar les seues bases biològiques que no són determinants.
2. La cultura no és tant un conjunt de trets específics (normes, usos, costums) és a dir un concepte estàtic com un mecanisme d'adaptació als canvis i a les transformacions del mitjà, és a dir, un concepte dinàmic. El recurs a una concepció estàtica de la cultura es el que permet el seu ús ideològic.

En tot cas no s'ha de negligir el fet que les persones solem adoptar una actitud dual (sobretot a societats multiculturals) i contemplem tant

aquest caràcter dinàmic que ens permet adaptar-nos als canvis com el caràcter estàtic que ens reafirma en allò que identifiquem com la nostra cultura.

3. La cultura és el filtre a través del qual veiem la realitat i a la qual els dóna sentit i significat. Percebem la realitat, la interpretem i la comprenem. La cultura es simbòlica com el llenguatge, sobretot el verbal. Està formada per molts components diferents. Creiem que aquesta figura representa molt gràficament aquesta idea. (Imatge presa de <http://www.american-studies.org>) :



4. La cultura és un tot integrat, un sistema, no podem analitzar els seus components separatament i aïlladament (tal com proposava també Ariño). A més a més, es crea i recrea per a la vida social, no és necessari definir-la constantment
5. La cultura es comparteix diferencialment. Cada individu té una visió particular de la cultura a la qual pertany.
6. L'obertura i la globalització de la nostra societat i el reconeixement de

l'individu com a subjecte i actor ha provocat la possibilitat o l'obligació de pertànyer a diversos grups i per tant de participar en diverses cultures (regionals, sexuals, generacionals, professionals, religioses) Augmenten els grups més menuts (barri, regió, associació) i els més grans (Europa, món, societat cívica internacional).

Per a aquest autor el concepte de cultura es transforma substancialment ja que allò normal és hui dia la pluralitat, no pertànyer a una única cultura.

És la mateixa idea que defensa Abdallah Pretceille (Abdallah-Pretceille 2001), autora d'on extrau part de les seues aportacions. Per a aquesta autora el concepte dinàmic de la cultura resulta fonamental per tal d'acostar-se al seu estudi. Per a ella tota cultura es defineix no tant a partir d'un conjunt de trets específics (normes, usos, costums...) com a partir de les seues condicions de producció i emergència (p.12). Així, distingeix entre dues funcions principals de la cultura, una ontològica que permet a l'ésser humà significar-se davant de la resta i una d'instrumental que facilita l'adaptació als nous entorns amb la producció de comportaments i actituds. També distingeix entre el paper de les societats tradicionals on prima el vessant ontològic, que enllaça amb la qüestió de la identitat, mentre que a les societats modernes és la funció instrumental la que més desenvolupada està ja que és necessari per adaptar-se a l'entorn amb una multiplicació dels contactes, dels canvis, de la complexitat, etc. Així, l'autora francesa declara amb encert que:

Las culturas están en la confluencia de una doble determinación: una lógica de la pertenencia que actúa en las nociones de estructuras y de códigos, y una lógica de la relación que sugiere la idea de proceso y de dinámica. La segunda es, sin duda, más operativa para dar cuenta de los cambios culturales actuales (p.13)

Per això enllaçant amb els estudis de Bourdieu, prefereix parlar de culturalitat per tal de referir-se a una cultura en continu moviment en la qual allò més important són els trets culturals i no les estructures ja que els individus seleccionen i utilitzen les informacions culturals segons els seus interessos i les restriccions pròpies de cada situació. La noció de cultura es reemplaça pel principi de la diversitat cultural, així, es dóna la paradoxa que en el moment que a la nostra pròpia societat es posa de manifest la importància de la variable cultura (el propi concepte) cal superar-lo. "Ciertamente, lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre

los individuos y los grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes, analizar los usos sociales y comunicativos de la cultura” (p.17).

Voldríem fer una altra recapitulació de la concepció de la cultura, en aquest cas, com a activitat artística però des d’una perspectiva més àmplia com és la Tomlinson. Aquest autor que citàvem profusament en parlar de la globalització i la cultura, parla d’aquesta com a “el orden de vida en que los seres humanos conferimos significados a través de la representación simbólica” o quan és parla dels usos que se li dóna “queremos decir las maneras en las que le damos un sentido a nuestra vida, individual i colectivamente, al comunicarnos unos con otros” (p.21). Com que emmarca aquestes idees en el seu treball sobre globalització li interessa ressaltar en especial el fet que aquesta esfera no està separada de les altres esferes de la vida social: “no dejamos de ‘hacer economía’ para ‘hacer cultura’” (p.21). Així, anar al cinema, al teatre o a una exposició genera significats específics però no defineix per si soles la dimensió cultural. Si tenim en compte, però, també el propòsit d’allò cultural (omplir la vida de més significat), aleshores tot allò que és simbolitzable és també significatiu. I això comporta que en la seua concepció de la cultura entraran molts altres textos que resulten significatius, que tinguen significats com a fi en si mateix. Seguint a Raymond Williams, també ell afirma “la cultura és ordinària”, i això perquè inclou tot un mode de vida. De fet es refereix a les pràctiques comunes que enriqueixen directament l’anecdari de vida, una visió “ordinària” de la cultura que coexisteix amb la concepció més canònica que fa, insistim, més incidència en els significats com a fins en si mateixos. Amb un cert sentit anticanònic, planteja que per treballar amb el concepte de cultura no podem parar-nos a valorar els diferents textos, ja que ens valem de tots per tal de donar sentit a la nostra existència. Fins i tot hi inclou aquelles pràctiques que no depenen de la relació entre un autor i un text:

[...] el recorrido por los pasillos del supermercado local, las idas al restaurante, los estadios deportivos, el salón de baile o la tienda de artículos de jardinería, la conversación en el bar o en una esquina (p.23).

Des d’aquesta perspectiva de la cultura com un fenomen ben bé ampli, el que li interessa és com altera la globalització el context de construcció de significats:

[...] cómo influye en el sentido de identidad de las personas, la experiencia de lugar y del yo respecto al lugar, cuál es su efecto en las interpretaciones, valores, deseos, mitos,

esperanzas y temores compartidos que han surgido alrededor de la vida localmente situada [...] Por consiguiente, la dimensión cultural abarca [...] la conexión entre las inmensas transformaciones sistémicas y las transformaciones de nuestros "mundos" más locales e íntimos de experiencia cotidiana (Giddens, 1994b, 95) (p.23)

Per a aquest estudi, en realitat, necessitem contemplar diverses cares del concepte de cultura. D'una banda treballem amb una activitat artística com és la literatura. D'aquesta manera ens interessa tindre en compte qüestions que ja hem vist com el cànon, el circuit cultural o el sistema literari. D'una altra volem centrar-nos en la qüestió de la interculturalitat, amb la qual cosa ens interessa saber dels usos, costums o hàbits però també d'aquest anecdotari de la vida quotidiana que també constitueix la cultura i que, sovint, comporta xocs rellevants entre persones de diferents cultures. Encara més, entre persones que se suposa que pertanyen a la mateixa cultura. Pot ser el cas del rebuig d'uns col·lectius a uns altres (l'homofòbia, per posar un exemple). També ens interessa la repercussió de les cultures a l'ensenyament i en aquest sentit ens sembla molt interessant l'aportació de (Cordeiro, Martínez i Reagan 1994) que identifiquen huit variables culturals importants que podem trobar a l'aula: la llengua, les normes de comportament, els estils d'aprenentatge, la família i els patrons de parentiu, els rols de gènere, la visió dels individualismes, la consciència històrica de la comunitat cultural i les creences i pràctiques religioses i espirituals. Aquesta visió té molt de sentit dins de la cultura nord-americana que s'ha d'enfrontar amb una societat diversa en el seu origen i amb una multiculturalitat més que evident.

La llengua, per exemple, resulta un element de solidaritat dins d'un grup a més d'una eina de comunicació. Posen l'exemple del particular llenguatge que utilitzen determinades comunitats entre elles malgrat fer ús de l'anglès com a llengua de comunicació. D'altra banda, és evident que les diferències en l'estil de comunicació, la gestualitat o l'ús dels registres poden provocar i provoquen freqüents equívocs tant en la comunicació amb els docents com entre els mateixos alumnes. També el comportament i les normes de comportament constitueixen un aspecte de la identitat cultural que es pot comprovar amb facilitat en la diferent relació de diferents col·lectius respecte del contacte físic o de l'espai personal.

D'altra banda, diferents infants funcionen millor amb diferents estils d'ensenyament-aprenentatge per la qual cosa es pot deduir com indica Banks (Banks i Banks 2001) que el coneixement de les característiques de grups determinats pot ajudar a dur a terme aquest procés educatiu: la modalitat preferida, els models cooperatius o competitius o, senzillament, el propi valor de l'escolarització són variables que es donen també per qüestions culturals. Els autors posen com a exemple el xoc que suposa per als nadius americans que tenen una societat on els valors de la cooperació i la solidaritat són fonamentals, entrar en les dinàmiques competitives promogudes per la majoria angloamericana.

Tant els valors familiars com els patrons de parentiu divergeixen entre les diferents cultures i això pot suposar determinats deures i obligacions per part d'uns infants diferents a uns altres. "El que compta com a família, de la mateixa manera que el que una família típica realment és, difereix considerablement entre grups culturals de la mateixa manera que les relacions de parentiu" (p.4).

Tant les expectatives de les quals parteixen els col·lectius respecte del gènere com els possibles conflictes formen també part de les variables que s'han de tindre en compte. De la mateixa manera les creences i pràctiques religioses i espirituals que, com hem pogut comprovar amb tristesa amb les polèmiques sobre l'Educació per a la ciutadania al nostre país, poden interferir i interfereixen en la pràctica educativa en molts aspectes: els hàbits de menjar, les normes sobre la vestimenta o els problemes respecte de continguts curriculars.

Finalment els autors volen emfatitzar el fet que la consciència història d'una comunitat cultural particular és ben bé diferent i de manera significativa respecte de la cultura dominant, cosa que pot també portar serioses conseqüències educatives. Pot ser el cas dels nadius americans o els afroamericans, que veuran la història oficial dels Estats Units amb uns ulls ben diferents. O la immigració llatinoamericana i/o magrebina a casa nostra que, de segur, tenen opinions diferents sobre les nocions "conquesta" i "reconquesta" que s'han utilitzat molt en l'ensenyament de la història espanyola.

Encara que els autors reconeixen que les cultures canvien i evolucionen amb el

temps i que les diferències són això, diferències sobre les quals no cal fer judicis de valor, el cert és que aquesta visió pot conduir a una ghettoització en la qual prime la visió que l'origen cultural d'un col·lectiu comporta, que la realitat de l'aula. En tot cas, aprofundirem més en aquesta dicotomia en parlar dels models d'ensenyament intercultural i multicultural.

Acabarem amb el resum que fa Xavier Besalú (Besalú 2007) del paper de l'escola en la difusió i selecció de la cultura.

Los centros educativos son agencias de reproducción, producción y vivencia cultural; el currículo no es otra cosa que una selección de la cultura que se considera necesaria, valiosa y legítima para formar ciudadanos libres y competentes; y los profesores son efectivamente trabajadores de la cultura, intelectuales transformadores, en palabras de Henry A. Giroux (p.13)

Caldria pensar, però, si amb les reformes educatives que se superposen continuament, aquest objectiu no ha passat de ser una utopia.

8.2 La/les identitat/s

El concepte d'identitat està íntimament lligat al de cultura ja que en beu i el retroalimenta. Però la identitat afegeix alguns matisos al terme cultura ja que es pot diferenciar entre identitat individual que, a grans trets, seria aquella que fa que cada persona siga única i distinta de qualsevol altra, i la identitat col·lectiva que s'atribueix a un grup a partir de determinades característiques comunes. En aquest cas, parlaríem del sentiment de pertinença a un col·lectiu (Ballester, Ibarra, Mínguez i Morote 2007). Evidentment, és aquest darrer aspecte el que ens permet establir una connexió directa amb la interculturalitat en tant que, d'alguna manera, també es pot arribar a identificar en alguns moments amb la cultura d'un col·lectiu. Però aquesta afirmació no és tan senzilla ja que com diu Castells (Castells 2003) si bé parlem sovint d'identitat col·lectiva, hem de tindre en compte que l'individualisme pot ser considerat com una forma d'identitat col·lectiva.

A Occident, segons Eugenia Ramírez Goicoechea (Ramírez Goicoechea 2007) hi ha hagut un procés d'insularitat, de construcció de la identitat entorn a una ideologia de l'individualisme (possiblement relacionada amb la globalització com vèiem als capítols anteriors) i que s'ha estès a diversos camps tot donant lloc a identitats també

diverses. En el camp d'allò polític ha donat lloc al ciutadà com a subjecte amb drets i deures; en l'econòmic a l'actor orientat cap a la racionalitat instrumental i l'individualisme possessiu; en allò sociològic, a l'individu de la sociologia d'allò censal, és a dir, com una suma d'individualitats invariables; en allò psicològic, a l'individu delimitat per si mateix; en allò jurídic, a la responsabilitat penal individual; en allò moral, a l'ésser autònom capaç de fer i decidir entre el bé i el mal, etc. Aquesta autora cita Rogers Brubaker i Frederick Cooper (Brubaker i Cooper 2000), en afirmar que la paraula identitat parla, possiblement, de massa coses. O com diuen ells, que resulta ambigua en excés. D'aquesta manera, distingeix entre almenys cinc accepcions: a) com a una base d'acció política o social s'oposa sovint a "interés" on s'emfatitza l'autocomprensió particularista més que no l'interés putatiu propi universal. Aquest és l'ús més freqüent; b) com a un fenomen específicament col·lectiu, la identitat denota una igualtat entre els membres d'un grup o categoria, bé per si mateixa, bé per experimentada, sentida o percebuda; c) com a un aspecte central de la constitució d'un mateix (*selfhood*) o com a condició fonamental de l'ésser social, s'invoca per assenyalar alguna cosa profunda, bàsica, duradora o fundacional, distingida d'aspectes més superficials atribuïts a l'un mateix; d) com a un producte d'acció política o social, la identitat e) com el producte de múltiples productes en competició, s'utilitza per tal de fer veure la natura inestable, múltiple, fluctuant i fragmentada d'un mateix (*self*) (p.3-8).

En resum:

Clarament, el terme "identitat" ha fet bona cosa de treball. S'utilitza per tal de traure a la llum modes d'acció no instrumentals; per focalitzar en l'autocomprensió més que en propi interés; per designar igualtat entre persones o igualtat a través del temps; per capturar suposats aspectes centrals, fundacionals del si mateix; per denegar que aquest aspecte central, fundacional existeix; per traure a la llum el desenvolupament processual, interactiu de la solidaritat i l'autocomprensió col·lectiva; i per accentuar la qualitat fragmentària de l'experiència contemporània del "self", un *self* inestable apedaçat tot junt a través de fragments de discurs "activats" contingentment en contextos diferents (p.9)

Com resumeix Ramírez (2007:82) parlariem de tres àmbits principals: identificació i categorització, autocomprensió i ubicació social i comunalitat, connectivitat i grupalitat. Aquesta autora, malgrat reconèixer la necessitat de la deconstrucció del concepte, no troba necessari desfer-se'n ja que aquestes dimensions no són incompatibles entre si. És més es relacionen amb profunditat entre

elles.

Kwame Anthony Appiah (Appiah 2007) parla d'etiquetes en parlar de la construcció de la identitat quan assumeix que si bé hi ha identitats amb les quals naixem i a les quals no podem renunciar, hi ha d'altres que s'adquireixen. A més, tots creem determinades expectatives respecte de les identitats que, conscientment o inconscientment, incorporem a la nostra pròpia identitat en assumir-la. És el cas del professorat que, en exercir la seua professió, actuen tal com consideren que han d'actuar els professors. En el cas de les identitats "no adquirides" les etiquetes passen a tindre efectes socials i psicològics, operen per tal de construir la identificació "el proceso a través del cual los individuos configuran sus proyectos" (p.117) ja que l'etiqueta aconsegueix un paper en la configuració de la manera en la qual la gent pren decisions respecte de com dur una vida, de com construir una identitat pròpia.

Aquest autor, nomena tres elements que descriuen el procés d'identificació i d'identitat (p.117-120). En primer lloc, una identitat col·lectiva, requereix l'existència de termes en el discurs públic que siguen utilitzats per a seleccionar els portadors de la identitat mitjançant criteris d'adscripció, de manera que algunes persones siguen reconegudes *com a* membres del grup. Aquests termes, en determinar la identitat, són sovint discutits com és el cas de l'evolució que podem observar en termes com "mobilitat reduïda" (tolit, minusvàlid, discapacitat, etc.). En segon lloc, la identitat social és la internalització de les etiquetes com a parts de la identitat individual d'almenys alguns que porten l'etiqueta. Les dones són la meitat de la població mundial, però la construcció de la identitat de dona no és tan generalitzada. Per a Appiah, aquesta identificació té una forta dimensió narrativa ja que ajuda a construir la pròpia història en tant que es correspon amb determinats patrons (despertar religiós en l'adolescència, una família emigrada, un determinat treball als 20 anys, un canvi de vida).

Finalment, el tercer element d'una identitat social és l'existència de patrons de conducta respecte d'aquesta mateixa identitat social. És allò que anomena el tracte "com a" que, si bé quan ocupa un lloc massa central pot derivar en discriminació (tracte com a negre, com a dona, etc.) en alguns casos aquest "com a" no és

necessàriament negatiu. Posa com a exemple la necessitat per a la sexualitat de reaccionar davant les persones tot tenint en compte que són homes i dones.

D'altra banda, la identitat es construeix de manera implícita per negació i diferenciació davant de l'altre (com han provat diverses investigacions de caràcter etnològic, Appiah 2007:113) amb la qual cosa afecta també a la percepció de l'alteritat. Com afirma Gimeno (Gimeno Sacristán 2001) amb el fet que les xarxes socials (les humanes, no les electròniques) hagen esdevingut molt més complexes amb la globalització, es poden distingir tres eixos que ajuden a diferenciar els tipus de vincles que ens situen respecte de la resta.

Així tenim un primer eix que anomena l'àmbit social, en el qual ens desenvolupem (família, amics, treball, associacions) i en els quals es desenvolupen d'igual manera diversos tipus de contactes i s'estableixen distintes interdependències entre els individus. Diríem que hi exercim la nostra condició social. El segon eix es tractaria de les distintes modalitats de relació que hi establím depenent del seu propòsit o de les necessitats que satisfacen. Trobem que en un mateix àmbit es poden donar diverses modalitats de relació: hom pot tindre amics personals al treball, per exemple. Finalment, el tercer eix serien els vincles que establím amb la resta. Aquest vincles són, com és obvi, de diferents tipus, encara que Gimeno els resumeix en tres: d'atracció personal, culturals i que generen espai social públic. Aquest autor li dóna una importància visible a l'atracció personal i als vincles amorosos ja que formen part de les arrels essencials de la sociabilitat i generen personalitat, a més de relacions socials, però sobretot perquè queda dins de l'àmbit d'allò més valorat per les persones. En canvi a l'educació no sempre se li ha atorgat la importància que mereixia

La dimensión sentimental del ser humano ha dejado de ser un objetivo visible de la educación bajo el imperio del intelectualismo y del pragmatismo, dejada a la espontaneidad de los intercambios que se llevan a cabo en el tiempo y en los espacios escolares, salvo las pinceladas alusivas que puedan darse en los contenidos de ética y filosofía [...] Incluso ha sido vista como una esfera de relación social que dificultaba el trabajo escolar (p.117)

Gimeno fa referència, en especial en secundària, que paradoxalment no se li done espai a aquesta dimensió quan el jove està construint el seu món interior, amb la qual cosa part del rebuig que trobem entre els nostres joves a l'escolaritat es deu a

la obligació de passar bona part del seu temps en un espai que no es el seu món.

Respecte dels vincles culturals, fa una reflexió al voltant de, en quina mesura, el coneixement dels altres determina el tipus de reconeixement que en fem. Així, postula una escala de diferents graus de proximitat: a) aquells als quals coneixem més o menys bé, b) aquells a qui no coneixem i c) els que coneixem negativament (p.120). Tornarem a aquesta idea en el següent capítol en parlar de la interculturalitat, però ja podem avançar que al mateix temps que creem la nostra identitat, també creem la de la resta de persones i, sovint, sense dades que ens permeten assegurar que s'ajuste a la realitat.

Parla, per finalitzar, dels vincles que generen espai social públic assegurats tant per les lleis, com per d'altres fonaments com les regles de comportament social i cívic. És important, segons Gimeno, ser conscients de la pulsó que porta a les persones a buscar el reconeixement i la pertinença a un grup. De fet, i enllaçant amb l'exclusió:

[...] no hay forma de exclusión más radical que la que implica el sentir que uno no cuenta para nadie, ser negado (como individuo o como grupo), bien se trate por la condición de ser mujer, niño, emigrante, anciano, negro, jubilado, ignorado en la escuela, gitano, delincuente, deforme, mendigo, o por no hablar, pensar, rezar o querer como nosotros (p.124).

En la gestió dels vincles que generen espai social té un paper important la tolerància que implica, en una progressió creixent, des de la simple comprensió de la diferència, a la seua acceptació, fins a l'interés per l'altre, una actitud social que considera fonamental, encara que també ha de tindre els seus límits. Finalment, Gimeno cita el sentit d'obligació amb l'altre, és a dir, el concepte de lleialtat i la comunicació o intercomunicació amb l'altre com a dos vincles més relacionats amb la creació d'espais socials.

Així doncs, com veiem, les persones establim vincles que configuren la nostra identitat, de manera que cal assenyalar que un dels trets més importants d'aquest concepte és, precisament, el fet que és una construcció. Castells (2003) la defineix així:

Per *identitat*, pel que fa als actors socials, entenc el procés de construcció del sentit partint de la base d'un atribut cultural, o d'un conjunt relacionat d'atributs culturals, al qual es dóna prioritat sobre la resta de les fonts de sentit.[...]la identitat s'ha de distingir del que, tradicionalment, els sociòlegs han denominat rols i conjunts de rols. Els rols [...] es defineixen per normes estructurades per les institucions i organitzacions de la societat.

El pes relatiu per influir en la conducta de la gent depèn de les negociacions i els acords entre els individus i aquestes institucions i organitzacions. Les identitats són fonts de sentit per als actors (p.30)

Com es veu a la definició, a més de ser construïda, la identitat es un procés més que no una atribució estàtica. A més posa com a condició perquè esdevinguin identitats el fet que s'interioritzen ja que organitzen el sentit, definit com "la identificació simbòlica que fa un actor social de l'objectiu de la seva acció" (p.31).

Entendre la identitat com un constructe és important si es considera que qui construeix la identitat col·lectiva en determina en bona mesura el contingut simbòlic i el sentit per als qui s'identifiquen o se n'allunyen i proposa una distinció entre tres formes de la construcció de la identitat:

- La identitat legitimadora que és introduïda per les institucions dominants per "estendre i racionalitzar la dominació davant d'altres actors socials" (p.32). Aquesta identitat genera una societat civil, "un conjunt d'organitzacions i institucions, i també una sèrie d'actors socials estructurats i organitzats, que reproduïxen [...] la identitat que racionalitza les fonts de la dominació estructural" (p.32-33).
- La identitat de resistència que és generada pels actors que es troben "en posicions/condicions devaluades o estigmatitzades per la lògica de la dominació per la qual cosa construeixen trinxeres de resistència i supervivència" (p.32). Aquest tipus d'identitat crearia comunes o comunitats, "formes de resistència col·lectiva contra l'opressió altrament insuportable" (p.33).
- La identitat projecte, que seria una identitat construïda de manera conscient basant-se en els materials culturals dels que disposen i amb la intenció de transformar l'estructura social. Aquesta identitat allò que crea són subjectes que, seguint Alain Touraine, "són l'actor social col·lectiu mitjançant el qual els individus assoleixen un sentit holístic en la seva experiència" (p.34). Forma part de la idea de crear una vida diferent.

Per a Castells, la construcció de la identitat en l'era de la globalització o, com

diu ell, en la societat xarxa resulta impossible (excepte per a una elit aliena als fluxos de les xarxes globals) ja que aquesta trenca el paper que havia exercit la confiança anteriorment.

En aquestes noves condicions, les societats civils es redueixen i desarticulen perquè ja no hi ha continuïtat entre la lògica de la creació de poder a la xarxa global i la lògica de l'associació i la representació a les societats i cultures específiques. D'aquesta manera, la recerca de sentit té lloc en la reconstrucció d'identitats defensives entorn dels principis comunals [...] és a dir, *els subjectes, quan es construeixen, ja no ho fan basant-se en les societats civils, que estan en procés de desintegració, sinó com una prolongació de la resistència comunal* (p.36)

Junt amb aquesta dimensió constructiva de la identitat, (Gimeno 2001:141-150) destaca també el fet que la identitat evoluciona al llarg de la nostra vida, cosa que des de l'àmbit educatiu resulta especialment rellevant ja que hem de considerar que el nostre alumnat també evolucionarà al llarg de la seua vida i que l'escola fa part de la formació de la seua identitat. A més a més, l'autor valencià afegeix una reflexió al voltant del fet que, en la mateixa línia del temps, la identitat engloba la nostra percepció d'aquesta en el temps passat junt amb les perspectives i projectes de futur.

Nos creemos en el presente de una determinada forma y en esa imagen (identidad para el presente) se proyectan otras correspondientes a nuestras identidades pasadas, seleccionadas, al tiempo que está repleta de proyectos de futuro, de querer ser o de llegar a ser [...] Todos tomamos siempre algo de los tres tiempos, pero las dosis varían sensiblemente según las personas, la edad, la sociedad y las circunstancias históricas vividas (p.143).

Aquesta projecció del futur, com diu Gimeno, té una gran capacitat creadora i comporta sovint la deformació de la nostra autoimatge que poden anar des de l'atribució de qualitats fantasioses fins a la pura esquizofrènia.

En tot cas, el que sembla evident i també fonamental, és el fet que la identitat cultural no pot desplaçar o amagar les altres dimensions que formen la nostra identitat. Aquesta dimensió és important, però forma part d'un tot on s'hi encabeixen les relacions socials de tota mena, però també les personals incloent-hi, òbviament, les nostres conviccions més íntimes. D'altra banda, també hem de tindre en compte el fet que la identitat cultural, de la mateixa manera que el concepte de cultura, és un concepte pluridimensional.

Cal relativitzar i suavitzar el pes de les identitats culturals en l'àmbit de l'educació. D'una banda es forma al si de les relacions socials, de fet és una percepció

que s'adquireix de forma tardana en l'infant. D'una altra, cap identitat pot ser una essència, ni té valor fora del seu context històric. Així, com ja hem dit, a través del processos d'aprenentatge hi ha una assimilació de l'individu a la cultura, però no està clara quin vincle establirà ja que els subjectes són particulars i la seua percepció i vivència de la cultura també.

Compartir una cultura o determinados rasgos de la misma no supone *per se* un vínculo social interpersonal directo, ni siquiera consciente, aunque lo facilita, por supuesto. La pertenencia a una cultura no genera por sí misma comunidad social, porque los vínculos culturales no siempre están al alcance de la conciencia de los individuos de forma que estos "se muevan" por ellos, aunque siempre lo hará con ellos. Por eso, el *nosotros* basado en coincidencias culturales, empieza a ser comunidad social cuando se es consciente del vínculo y cuando el sujeto asigna un significado a la coincidencia cultural (p.146)

També Appiah (2007) considera que és fonamental tindre en compte la multidimensionalitat de la identitat humana també quant al seu tracte per part de la societat. I distingeix dues postures respecte al tractament de les identitats per part de l'estat. D'una banda la visió d'un liberalisme estricte que consideraria que si la configuració de la pròpia vida depén de nosaltres, el govern hauria de constrènyer els nostres actes independentment de les nostres identitats. En cas contrari, l'estat estaria involucrant-se en la creació d'avantatges i desavantatges respecte d'identitats particulars amb la qual cosa envairia la llibertat de l'individu per tal de configurar la seua pròpia vida. D'una altra banda, uns altres, on hi inclouria el multiculturalisme del qual parlarem amb més extensió al proper capítol, consideren en canvi que l'estat *ha de* reconèixer aquestes identitats, perquè sense aquestes als individus els manca el necessari per fer una vida. Aquesta postura parteix del pressupòsit que en tant que les identitats socials ofereixen opcions per fer una vida, aquestes constitueixen una part positiva d'aquest procés. El reconeixement per part de l'estat de les identitats poden concretar-se a atorgar determinats béns i beneficis o suspendre determinades regles o obligacions que representen una càrrega excessiva per als membres de determinats grups d'identitat. D'altres, com diu Appiah, van més enllà en reclamar el principi de sobirania cultural, sobretot quan aquests grups s'identifiquen amb cultures societals, definides per Kimlicka (Kymlicka 1996) com

[...] una cultura que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica, abarcando las esferas pública y privada. Estas culturas

tienden a concentrarse territorialmente, y se basan en una lengua compartida (p.112).

Però Appiah, encara distingeix una posició intermèdia basant-se en l'assumpció que comentàvem segons la qual el fet que les distintes classes d'identitats socials són centrals per a les nostres vides comporta un argument en favor de la tolerància de les identitats, però no del seu reconeixement. Fa una analogia amb la posició dels Pares fundadors estatunidencs (i part de la filosofia que impera a Europa al respecte), respecte de la tolerància religiosa: d'una banda les identitats no han d'establir-se de manera oficial, i d'una altra s'ha de garantir el seu lliure exercici. Aquesta postura, però, no deixa de tindre els seus problemes també ja que sovint impedeix l'establiment d'una identitat s'oposa al lliure exercici d'aquesta.

Tornant a l'escola, Gimeno (2001) atorga a aquesta institució un paper fonamental, no tan sols en la construcció, sinó també en el reconeixement de les identitats i, malgrat el biaix que subjau sempre davall de les polítiques unificadores, en aquest cas Gimeno advoca per la intervenció de l'escola per tal de crear vincles culturals que siguen actius i que en desencadenen uns altres. Al cap i a la fi, tot allò que s'aprén a l'escola constitueix comunitat, en tant que els continguts comuns generen formes compartides de veure la realitat i les actituds cap a ella.

Si en el capítol anterior acabàvem amb una citació de Xavier Besalú sobre l'escola i la cultura, acabarem aquest amb una citació de Francisco Rodríguez Lestegás (Rodríguez Lestegás i García Bernadal 2008) sobre la construcció de la identitat en aquesta institució:

La escuela debe ser una forma de vida social, es decir, una institución que se convierta, ciertamente de manera temporal y provisional, en un lugar de experiencia colectiva para los sujetos que acuden a ella y a los que ofrezca la oportunidad de ser considerados miembros de la sociedad y de desarrollar su sentido de pertenencia e identidad. [...] El insuficiente despliegue de los sentimientos de adhesión y lealtad entre los individuos que conforman las multiculturales sociedades postindustriales [...] la creciente inmigración y el avance de la xenofobia fuerzan la necesidad de diseñar nuevas opciones educativas bajo el estandarte de la interculturalidad (p.9).

8.3 Interculturalitat i multiculturalisme

Iniciem ara un capítol dedicat als conceptes d'interculturalitat i multiculturalisme. S'ha parlat ja en nombroses ocasions de l'increment de la immigració al nostre país, com indicàvem, molt concentrat a començaments del S.XXI, i les conseqüències educatives que suposa la incorporació de l'alumnat procedent d'unes altres cultures. Des del nostre punt de vista la literatura infantil i juvenil, com a producte relacionat amb l'educació (Bassa i Martín 1994, Bassa i Martín 1995) hauria de reflectir aquests fenòmens i, probablement oferisca paradigmes per al seu tractament a l'aula.

Definirem doncs els termes que utilitzarem a continuació i que sovint es confonen. Parlem de la multiculturalitat, multiculturalisme, interculturalitat i pluriculturalitat. Tractarem de delimitar l'abast de cadascun d'aquests termes, en especial del multiculturalisme i la interculturalitat, ja que conformaran el marc de la nostra investigació principal.

8.3.1 Multiculturalisme i interculturalitat

Començarem distingint entre multiculturalitat i multiculturalisme. El primer terme fa referència a una situació en la qual hi ha un conjunt de cultures diferents que hi conviuen, és la constatació d'un fenomen social. Es diferencia del terme pluriculturalitat en què aquest darrer suggereix més una situació donada, mentre que el sufix *multi-* sembla afegir la qualitat d'imbricació, relació i intercanvi entre les diferents cultures. Multiculturalisme s'utilitza, i així farem en aquest treball, per tal de descriure el sistema imperant a les societats anglòfones, en especial EUA i Gran Bretanya, i que es caracteritza per un tractament diferenciat d'aquestes cultures. Evidentment, si bé el multiculturalisme es defineix d'alguna manera com un programa, no queda gens clar que: a) s'aplique sempre i de la mateixa manera per tots els països declarats multiculturals; ni b) que no tinga detractors dins de les mateixes societats, fins i tot entre les cultures minoritzades.

La paraula interculturalitat, d'altra banda, té una arrel europea i presenta certs

problemes per la confusió que es dona en la literatura anglosaxona. Habitualment, el terme multiculturalisme intenta donar cabuda tant al sistema que esmentàvem adés, com també a allò que s'anomena a Europa el paradigma intercultural. La traducció d'"interculturalitat" com a *cross-cultural studies* no fa més que empitjorar les coses ja que la tradició d'aquest terme fa referència a estudis comparatius, investigacions que estan precisament a les antípodes del que suposa el terme. En general, fa referència a la tendència de les societats multiculturals a trobar punts de contacte que faciliten la convivència tot assumint la diversitat inevitable.

8.3.2 El multiculturalisme

En la base del multiculturalisme es troben les necessitats de societats creades a través de la immigració massiva (com puga ser Estats Units o Canadà) o que n'han rebut a causa de les seues nombroses colònies (com puga ser el cas de Regne Unit). De tota manera, Clare Bradford (Bradford 2011), afirma que el terme està lluny d'estar delimitat amb claredat. Mentre que als EUA s'utilitza la metàfora del *melting pot* (moltes cultures que conviuen i que s'integren en una identitat nacional consolidada) a Canadà és més freqüent la de la societat mosaic (les cultures migrants retenen les seues cultures tot contribuint a la riquesa de la identitat poliglota del país). Així, per a aquesta autora, el multiculturalisme és un concepte ideològic i/o normatiu, i un fet sociològic i/o demogràfic.

En tot cas, resulta imprescindible, per entendre com es configura aquesta visió de la convivència entre cultures, l'obra de Will Kymlicka (Kymlicka 1996). Aquest autor pren una perspectiva liberal, és a dir, una perspectiva des de la qual si bé la identitat ètnica, com la religió, és una cosa que la gent hauria de poder expressar lliurement en la vida privada, no concerneix, però, a l'estat. Aquesta postura de base s'ha hagut de matisar ja que en alguns casos, fins i tot des d'aquesta perspectiva de base, els liberals han hagut de fer accions positives per als grups racials que es troben en desavantatge. El raonament que els drets de les minories estan emparats pels drets humans, no resisteix l'argumentació ja que com apunta Kymlicka "El problema no es que las doctrinas tradicionales sobre los derechos humanos den una respuesta errónea a

tales cuestiones, sino, más bien, que a menudo no dan ninguna” (p.18).

Kymlicka (Kymlicka 1996) distingeix entre dos models de diversitat cultural. D’una banda aquella que sorgeix de la incorporació de cultures que abans gaudien d’autogovern i estaven territorialment concentrades en un estat major. Aquestes “minories nacionals”, com les anomena, es caracteritzen per mantindre el desig de continuar sent societats diferents respecte de la cultura majoritària expressat, habitualment, en formes d’autonomia que els permeten assegurar la supervivència com a societats diferents. D’una altra banda, la diversitat sorgeix de la immigració individual i familiar. Aquest tipus d’immigració, encara que sovint pretén un major reconeixement de la seua identitat ètnica, no té com a objectiu convertir-se en una nació separada, sinó més prompte, modificar les institucions i les lleis perquè siga més permeable a les diferències culturals (p.25-26).

Així, seguint aquesta dualitat, l’autor canadenc distingirà entre estats multinacionals i estats politènics. Els primers fan referència a aquells estats en què conviuen diverses nacionalitats sense excloure el sentiment, a molts efectes, de ser un únic poble. És més, aquesta necessitat de lleialtat a la comunitat política més àmplia és condició indispensable per a la seua supervivència. Els segons estats, es defineixen per la varietat de cultures que hi conviuen i que es manifesta bàsicament en la vida familiar i les associacions voluntàries, cosa que no resulta contradictòria amb la seua integració institucional.

Kymlicka exclou, però, d’aquesta visió del multiculturalisme les subcultures no lligades a l’etnicitat, ço és, els homosexuals, les dones o els discapacitats. Sense negar-los els drets, considera que és compatible una teoria que atenga les minories ètniques i nacionals i aquestes altres minories i parteix de la preocupació que sovint, en la defensa de la política de la diferència, l’atenció a aquests grups desfavorits deixen en segon pla les reivindicacions dels grups nacionals.

En tot cas, per a una concepció liberal, allò que resulta fonamental és que la pertinença nacional d’una comunitat cultural ha d’estar oberta a tots aquells que estiguen disposats a aprendre la llengua i la història de la societat i a participar a les seues institucions polítiques i socials. D’alguna manera, el que es busca és que el que

Miquel Nicolás (Nicolás 2006) anomena l'acceptació d'una taula de mínims, d'uns valors ètics exportables a tot el planeta. Es tractaria de transcendir el relativisme cultural per anar a uns mínims que s'arrepleguen a la Declaració Universal dels Drets Humans.

Per als casos d'indefinició, Kymlicka proposa pensar en un continuïum que atenga els matisos. És el cas dels afroamericans que conjuguen una gran diversitat de factors. Van ser emigrants forçosos, provenien d'una gran diversitat de països, no van poder mantindre les seues senyes d'identitat com a poble ja que van ser dispersats... així, resulta difícil d'integrar-los tant en una minoria ètnica com en una minoria nacional, i tanmateix, tenen trets distintius com a comunitat. És per això que la idea de continuïum sembla adir-se a la perfecció a casos com aquest.

Aquest autor proposa tres tipus de drets específics que els estats liberals poden establir: els drets d'autogovern, els drets especials de representació i els drets poliètnics. Els primers ens són molt familiars ja que l'Estat espanyol és un estat multinacional i ha establert les autonomies per tal de donar resposta a aquesta realitat. Si bé el sentiment de ser una nació distinta dins d'un país major pot ser potencialment desestabilitzador, també ho és negar els drets d'autogovern ja que açò fomenta els ressentiments i fins i tot la secessió.

En canvi els drets especials de representació han sigut objecte de debat, sobretot, en societats que promouen el multiculturalisme. Es basen en el supòsit que els grups minoritaris tenen major dificultat per accedir al poder legislatiu, de manera que es creen determinades normes que en faciliten l'accés. Des d'aquesta perspectiva, lluny de considerar-la antidemocràtica, per a Kymlicka resulta una ampliació de les pròpies tradicions democràtiques i la millor manera d'assegurar que les minories puguin expressar adequadament els seus interessos i les seues aspiracions.

Els drets poliètnics resulten molt més complexos ja que impliquen tres conflictes de difícil resolució: el dret a expressar amb llibertat les pròpies particularitats, el dret a rebre docència en la pròpia llengua i l'exempció de les lleis i les disposicions que els perjudiquen, habitualment, a causa de les seues pràctiques religioses. En aquest cas, trobem un enfrontament entre drets individuals i drets

col·lectius. Aquests darrers, des d'una perspectiva liberal que defensa la llibertat de l'individu, no haurien ser predominants, però segons Kymlicka no existeix incompatibilitat.

Són freqüents, per exemple, determinades restriccions internes al si dels grups diferenciats que busquen protegir el grup de l'impacte desestabilitzador del dissens intern. És el cas de la decisió personal de no seguir una determinada pràctica religiosa. En aquest sentit, és important tindre en compte que "todas las formas de gobierno y todos los ejercicios de autoridad política implican restringir la libertad de quienes están sujetos a su autoridad" (p.59) però les restriccions de les quals parlem, en lloc de buscar el manteniment dels drets i les institucions democràtiques, tracten de restringir els drets en nom de la tradició cultural o l'ortodòxia religiosa. Per a aquest autor, cal tractar de difondre les idees liberals a les cultures que reprimeixen els seus membres ja que "Impedir que las personas cuestionen sus roles sociales heredados puede condenarlas a una vida insatisfactoria e incluso opresiva" (p.132). Ací al·ludeix al fet que totes les cultures, en algun moment de la seua història, han sigut il·liberals i que cal recordar-ho a l'hora de jutjar d'altres societats ja que cap és intrínsecament il·liberal ni no susceptible de reforma. Afirmar això no tan sols és etnocèntric sinó que també ignora la història. La liberalitat d'una cultura és sovint una qüestió de grau.

Un altre exemple de drets col·lectius són les proteccions externes que busquen emparar el grup de l'impacte de les decisions externes com puguen ser decisions de l'administració que afecten el grup en la seua totalitat. Les prevencions dels liberals en aquest sentit, és la possibilitat que uns grups apliquen el seu domini sobre uns altres grups, domini que segons Kymlicka no té perquè donar-se. En general, les minories ètniques, més que aspirar a reproduir la seua cultura societal (concepte que definíem en parlar de la identitat), aspiren a que es respecten les seues tradicions i hàbits religiosos.

Així doncs,

Nuestra capacidad de formar y revisar un concepto del bien está íntimamente ligada a nuestra pertenencia a una cultura societal, puesto que el contexto de elección individual consiste en la gama de opciones que nos ha llegado a través la cultura. Decidir cómo guiar nuestras vidas conlleva, en primera instancia, explorar las posibilidades que nuestra cultura nos proporciona (p.177).

És necessari, consegüentment, oferir protecció als membres d'una minoria perquè puguin brindar aquest context d'elecció als seus membres. Si no existeixen aquests drets diferenciats en funció del grup, els membres de les cultures minoritàries no tindrien la mateixa possibilitat de viure i de treballar amb la seua pròpia llengua i cultura. A més a més, plantejar una defensa dels drets de la minoria tan sols ratifica les pràctiques que s'han anat duent a terme als estats liberals en absència de teories. Al cap i a la fi "todas las teorías políticas deben reconocer determinadas formas de diferencia de grupo y apoyar determinadas comunidades culturales" (p.180) ja que existeixen conflictes derivats de la política lingüística, festivitats públiques, fronteres polítiques i normes d'immigració als quals cal donar resposta.

Aquesta visió, com dèiem, ens aporta una àmplia perspectiva on inclou els debats sobre la interculturalitat.

La investigadora Martine Abdallah-Pretceille (Abdallah-Pretceille 2001) diferencia clarament entre interculturalitat i multiculturalitat tot prenent com a punt de partida l'origen anglosaxó de la paraula

Existen dos modelos de gestión de la diversidad cultural: el modelo multicultural anglosajón, que ofrece la posibilidad a todo individuo de pertenecer a una comunidad distinta a la del Estado-Nación; y la orientación intercultural, de inspiración francófona, que no ha dado lugar todavía a posturas oficiales y organizadas ni en la política ni en la educación, pero que representa una sólida alternativa a la corriente multicultural (pág.22-23).

Així, aquesta autora defineix el multiculturalisme en base a postulats més o menys identificables:

- Prioritat del grup de pertinença. La identitat del grup té primacia sobre la identitat individual: societat mosaic.
- Una localització espacial de les diferències que es tradueix en la creació de barris ètnics de les seues variants, els ghettos. El multiculturalisme crea tants espais públics específics com diferències existents.
- Una jurisdicció específica i complexa que garantisca els drets de cadascú: política de quotes i discriminació positiva.
- Un reconeixement del relativisme cultural, amb els problemes que

comentàvem adés que, a més, posa “en sordina una visió etnocèntrica de las culturas” (p.23).

- L'expressió de les diferències en l'escenari públic considera que és el millor mitjà per reconèixer-les.

Si bé resulta familiar aquest panorama, no està exempt de debats com vèiem a l'obra de Kymlicka. El programa multiculturalista ha sigut criticat perquè, d'alguna manera, implica un aïllament per al grup així com el rebuig i l'exclusió. S'ha escrit molt al voltant de la simplificació del fet cultural, simplificació que amaga els canvis interns que ocorren en aquestes cultures. Però, sobretot, ha sigut criticat a causa de la sobredeterminació de les variables culturals. Per al multiculturalisme, la cultura és un concepte estàtic, mentre vèiem que les cultures són dinàmiques, evolucionen i interaccionen amb l'entorn i prenen part en la societat com un tot (Jiménez Gámez 2004).

Algunes crítiques, provenen també de dins. És el cas de Bikhu Parekh (Parekh 2000) qui qüestiona la perspectiva liberal basant-se en tres raonaments. El primer és que encara que els ésser humans no estan determinats per la seua cultura en el sentit de ser incapaços de prendre un punt de vista crític sobre aquesta i apreciar i aprendre dels altres, no són ésser transcendents contingentment ni tampoc externament relacionat amb ella. La cultura els perfila d'incomptables maneres, els forma com un determinat tipus de persones i cultiva certes afeccions, disposicions morals i psicològiques, tabús i formes de raonar. Els liberals, doncs, no poden prendre una visió transcultural dels poders humans i esperar que la cultura jugue de manera obligatòria un rol passiu en desenvolupar-los.

El segon raonament parteix del fet que els liberals, en la seua opinió, continuen absolutitzant el liberalisme. Així, la seua tendència a fer el seu marc de referència central, divideix tots els modes de vida entre liberal i no liberal, i iguala el darrer amb il·liberal. Per a Parekh, cal acceptar que la major força del pluralisme moral i cultural és la certesa que la bona vida pot ser viscuda de moltes maneres diferents, algunes millors que unes altres respecte a algunes coses, però cap és la millor.

L'esperit de l'autocomprensió crítica obre un espai teòric i moral vitalment necessari per a un diàleg crític però comprensiu amb d'altres formes de vida, ara vistes no com a objectes de tolerància servicial o reticent sinó com a companys conversacional en una recerca comuna per a una comprensió més profunda de la natura, les potencialitats i la *grandeur* de la vida humana (p.111)

El tercer raonament, tracta la manera com es tracten les maneres de viure no liberals ja que els autors com Kymlicka adopten una de dos estratègies. O bé confronten els no liberals amb una visió liberal genuïna i els ataquen per fallar en estar-ne a l'altura. O bé, marquen uns mínims continguts per als principis liberals i condicionen la tolerància de les cultures no liberals a la seua acceptació. La primera opció es queda en un raonament circular i la segona, també falla ja que si el mínim que els liberals troben liberal en natura i no pot ser mostrat ser moralment vinculant per a tots, no es pot demanar als no liberals sense violar la seua autonomia moral. Si a més és universalment vinculant, aleshores no hi ha res particularment liberal al respecte llevat que els liberals ho aprecien més que unes altres.

En altres paraules, els liberals necessiten pujar a un nivell més alt d'abstracció del que han pujat fins ara i distingir entre una moral universal i una de liberal, tot insistint en la primera en totes les circumstàncies i en la segona quan no viola el mínim universal i pot ser mostrada com a central per al caràcter cultural heretat històricament en una societat liberal (p.111)

Els liberals sovint defensen que com que la societat moderna occidental és liberal, hi ha el dret de demanar als seus membres viure a través d'uns valors bàsics liberals. En aquest sentit, si bé totes les institucions estan tocades per l'esperit liberal, d'altres no ho són ni poden ser-ho com és la religió, la família i potser l'escola. Els liberals no són i potser no poden ser, defèn Parekh, liberals en totes les àrees de la vida. En resum:

Anomenar liberal la societat occidental contemporània és no sols homogeneïtzar i sobresimplificar-la sinó que també dóna als liberals un monopoli moral i cultural d'ella i tracta la resta com a il·legítima i intrusa problemàtica (p.112)

Parekh prefereix parlar de societat occidental oberta, lliure, pública, civil o humana més que liberal. Aquests termes no són tan esbiaixats respecte de la seua ideologia i són sociològicament més inclusius.

Una altra aportació interessant és la de Judith M. Green (Green 1998) que demana allò que anomena un Multiculturalisme Crític Democràtic, s'acosta molt als plantejaments europeus de la interculturalitat. Parteix del fet que la societat

americana és una mena d'experiment global de combinacions representatives de les cultures humanes del món. Per a Green el multiculturalisme és una mena de combinació entre

[...] el continu pes de la dominació del passat cultural occidental a l'interior del currículum i de la pedagogia amb un assentiment cap a d'altres tradicions a través de la addició sense crítica d'uns quants autors no occidentals o autores dones a cursos centrals, i requeriments per seleccionar, en un estil de cafeteria, un menú de cursos alternatius focalitzats de manera no occidental o en dones [...] (p.426)

Una combinació que qualifica d'insostenible ja que falla en la consideració interactiva d'aquestes cultures, en la mateixa arrel multicultural del ciutadà. El multiculturalisme tradicional fa massa incidència en la lleialtat a la trajectòria de la cultura pròpia i poca en les eines per relacionar-nos amb la resta. D'altra banda, les nostres experiències diàries de contacte amb d'altres cultures a través de la música, la roba, el menjar, etc. resulten molt enriquidores.

També posa el dit en la nafra quan afirma:

Un respecte atent i efectiu cap a d'altres cultures, com el respecte per a d'altres persones, no pot mancar de crítica perquè la tolerància absoluta és incompatible amb posseir punts de vista específicament culturals d'un mateix i d'una manera seriosa, donada la inextricable interconnectivitat dels camins de diverses cultures i la seua interacció pràctica diària en la nostra era globalment interconnectada (p.428)

I apel·la al filòsof Alain Locke en reclamar que una filosofia del pluralisme cultural implica per força un impuls cap a la democratització de la societat. Així doncs, Green demana un Multiculturalisme Crític Democràtic que precisarà de recerques en diferents camps: les semblances i trets comuns funcionals de les diferents cultures, les formes de facilitar el respecte intercultural des de la cooperació i la conversa, la implementació d'un currículum que reflectisca aquestes recerques, que promoga la comprensió tot focalitzant també en la autocomprensió, que afecte el currículum, però també les normes pedagògiques, l'ethos institucional i les relacions de comunitat. Un multiculturalisme que faça incidència, doncs, en l'aprenentatge de resolució de problemes més que no en l'aplicació de fórmules estereotipades, predictibles i repetibles.

Els estudiants que segueixen aquest currículum, pedagogia i ethos educatiu, guiats pel Multiculturalisme Crític Democràtic, estaran equipats amb confiança, autoconeixement i un sentint d'agència que els protegirà a ells contra el nihilisme i a

les seues comunitats contra l'erosió. "S'estarà desenvolupant les actituds, coneixements, destreses i competències per a la democràcia profunda", (p. 442).

En termes similars parla Peter McLaren (citat a (Bradford 2011):163) qui afirma allunyar-se de les limitacions tant de les formes conservadores del multiculturalisme, com de l'esquerra liberal que despolititzen el multiculturalisme tot posant en primer pla la diversitat cultural i promovent els valors de la tolerància. Però com explica amb perspicàcia, la tolerància s'atribueix a les majories culturals que mantenen jerarquies que els retroalimenten tot afavorint aquells que exerceixen la tolerància (ells mateixos) sobre aquells que són els objectes de la tolerància. Bradford encara cita una altra línia d'aquests estudis com són els de la *blancor (whiteness)*, entesa ací com qualitat de ser blanc, un privilegi que passa inadvertit per aquells que en són posseïdors i que els converteix (ens converteix) en persones normals o sense raça com comenten Rogers i Christian (Rogers i Christian 2007).

No és l'única mirada crítica. També Thomas R. West advoca per una "retòrica multicultural de la diferència" que reemplace el multiculturalisme liberal ja que aquest funciona sovint com a un discurs idealitzat que "no indaga en les genealogies de la diferència, o en la producció de la diferència cultural" (p.186). La seua proposta, en canvi, apunta a "com la cultura continua funcionant com al mitjà difícil a través del qual el poble construeix imatges de si mateixos i d'altres, imatges que al seu temps afecten la política social i la política pròpiament dita" (p.115). Una estratègia que depén de "una habilitat d'escoltar a i per als altres, a aprendre a parlar amb els altres" (p.120), és a dir, es tracta d'encoratjar una forta crítica mútua i treballar contra els llegats històrics de l'enculturament imperial i elitista. A més de la valoració sociopolítica, veiem ací el que a Europa s'ha identificat amb un paradigma intercultural.

Però no cal menysprear les aportacions d'aquest model ja que també és cert que el multiculturalisme i la seua política de quotes, permet descobrir "la falacia de la neutralidad cultural, el derecho del individuo a construir su identidad desde la autonomía que le ofrecen unos referentes culturales y la necesidad de la solidaridad entre los miembros de una comunidad para evitar la ley del más fuerte" (Ruiz Román

2003): 71). És a dir, en una societat on les minories ètniques reclamen el seu dret a fer-se escoltar i a reivindicar la seua pròpia cultura, el multiculturalisme els obri una porta per a l'expressió. Pensem per exemple en el silenciament del poble gitano que no està representat en cap estament institucional. La confiança en el poder democratitzador amaga sovint formes discriminatòries de facto.

8.3.3 La interculturalitat

La interculturalitat no ha derivat encara en un *interculturalisme* explícit, és a dir, aquesta perspectiva que es propugna més com un paradigma que com una teoria tancada, si bé ha influït molt en les polítiques que s'han dut a terme a molts països d'Europa, no ha arribat a constituir-se com un model de societat. La paraula va aparèixer a França l'any 1975 en el marc de les accions socials i educatives però de seguida es va ampliar el camp d'aplicació a les situacions de disfunció i de crisi relacionades amb els problemes relatius a la immigració, segons conta Abdallah-Pretceille (Abdallah-Pretceille 2001). Així, ha carregat amb diversos problemes que aquesta autora resumeix en sis:

- Referència sistemàtica, fins i tot exclusiva, a la immigració amb la qual cosa s'han amagat d'altres formes de diversitat i altres processos de diversificació (la construcció europea, els intercanvis generacionals, mundialització de la vida, etc.).
- Desconfiança i recel en relació amb els discursos que versen sobre la diferència.
- Terminologia no afiançada. A partir dels anys 80, com afirmàvem adés, s'ha imposat parlar de pluralitat i multiculturalitat per descriure una situació i el pluralisme i multiculturalisme queden relegats com termes per designar distints models possibles d'estudi. Afegir "inter" té com a objectiu incidir no tan sols en el caràcter plural de les societats, sinó també "afirmar las distintas maneras de tener eso en cuenta".
- Imposició de la ideologia.

- Concessió excessiva a l'afectivitat. "Los inmigrantes, rehenes en las relaciones de poder económico y político, han sido y son aún "un espacio privilegiado "para la manifestación individual y colectiva de los fantasmas y de las expiaciones" (p.37).
- Domini del model culturalista. (p.35-38)

Per a l'autora francesa allò intercultural se situaria en la frontera entre el saber i l'acció i es defineix com a paradigma en base a tres eixos.

El primer és un eix epistemològic, basat en una filosofia de l'individu (ací enllaçaria amb les teories liberals). El component fenomenològic d'aquesta teoria afirma que la persona no està absolutament definida per la seua identitat ètnica, més que producte, n'és agent. La idea de l'intercultural no és establir lligams de causalitat entre el que s'observa i l'observador, sinó més prompte l'estudi, la recerca del nucli de sentit. És per això que no es considera tan sols un mètode, sinó també una ontologia que es construeix d'acord amb l'observació i l'elucidació de les relacions amb la resta.

També existeix una xarxa d'intersubjectivitats i d'interaccions. Per a Abdallah-Preteille la interacció, de fet, és el concepte central per a la definició de la cultura i la identitat cultural. L'alteritat precedeix a la relació, no a l'inrevés ja que tota discussió sobre l'Altre suposa una idèntica discussió sobre Un mateix. És per això que l'enfocament intercultural fa incidència en les relacions més que no en les cultures o els individus.

Finalment, dins d'aquest eix epistemològic, l'autora parla de la tensió entre universalitat, singularitat i diversitat com a una dinàmica discursiva. Les dades interculturals aspiren a descobrir més que no a identificar, són síntesis provisionals aleatòries i incompletes. Es tracta d'aprendre, no tant de la cultura de l'Altre, com de l'encontre amb el proïsme, un subjecte singular i un d'universal.

El segon eix que desenvolupa és l' eix metodològic. Com dèiem, la metodologia intercultural intenta entendre més que explicar. Per això els elements més característics d'aquesta perspectiva és la globalitat i la pluridimensionalitat, elements que afavoreixen la consecució de l'objectiu proposat, ço és, donar compte

de les dinàmiques i de la complexitat i evitar els processos de categorització. Per tal de dur a terme aquesta metodologia és necessari d'una banda el desenvolupament de la comprensió.

Entender las culturas no es acumular conocimientos y erudición, sino efectuar un cambio, un movimiento, un reconocimiento recíproco del hombre por el hombre, es aprender a pensar el Otro sin anonadarlo, sin utilizar un discurso dominante, todo con el objetivo de no dar primacía a la identificación y el marcaje [...] La comprensión cultural supone trabajar con uno mismo (p.43).

En una línia similar Isabel Tejerina afirma (Tejerina Lobo 2008b):

Los nuevos retos de la multiculturalidad suponen aceptar al otro, enriquecerse por el contacto con las culturas ajenas y establecer un verdadero diálogo intercultural, frente a la demagogia de quienes viven de la desigualdad y de la paralización que impone el miedo a lo diferente. Constituye un proceso de hibridación recíproca [...] un verdadero proceso de mestizaje (p.49).

Així, seguint a Lebeau (1988 citat a Abdallah-Pretceille 2001:44) per a una comprensió cognitiva són necessaris tres components: un de caràcter autointerpretatiu que permeta analitzar des de l'interior l'univers de significacions dels membres d'una societat; una estratègia heterointerpretativa científica i històrica amb la qual s'intente analitzar racionalment certes manifestacions culturals adoptant el punt de vista transcultural d'una disciplina científica o històrica; i una estratègia de relativització crítica que partisca del context.

També, metodològicament, es necessari un desenvolupament de la interacció. Cal que l'investigador es familiaritze amb el mitjà on treballa i que delimiti les representacions que els actors construeixen entorn a una situació i un problema. De fet allò que defineix l'enfocament cultural és el fet d'utilitzar la cultura per tal de justificar i explicar les situacions a partir d'un context i una relació i no a partir de l'atribució de determinades característiques.

També advoca per una perspectiva situacional i complementària que tinga en compte que els trets culturals no són tant reflex d'una realitat com espill d'una situació. Així, allò que distingeix l'anàlisi intercultural és la seua perspectiva pluridimensional i la interdisciplinarietat necessària.

Finalment, la metodologia intercultural haurà d'anar amb compte amb els perills i límits de la comparació atesa la facilitat com es falseja la realitat i com es fan generalitzacions prematures i danyoses. Els estudis comparatius solen partir d'una

lògica culturalista ja que han de fonamentar les unitats que cal comparar. De tota manera, és interessant la capacitat heurística de la comparació que permet posar en evidència aspectes que, d'una altra manera, quedarien ocults.

La tercera dimensió que proposa Abdallah-Pretceille per a la interculturalitat és una dimensió ètica. D'una banda l'ètica de l'alteritat: tots som diferents.

La ética es justamente este encuentro del Otro como Otro que se fundamenta en una exigencia de la libertad del otro y en el respeto a su complejidad, de su no-transparencia y contradicciones (p.48).

D'una altra banda cal passar del coneixement al re-coneixement a la comprensió profunda de l'altre. També cal analitzar les normes en conflicte que ajuden a fonamentar la convivència. Encara d'una altra banda, cal parlar de consens i coherència. La reflexió sobre la identitat, insistim, no concerneix tan sols a l'estranger, a l'immigrant, sinó a tothom. Si la identitat es fonamenta en una activitat comunicacional, cal confrontar-la davant de la resta. És desitjable, doncs una major activitat comunicativa que permeta que emergisquen els valors comuns i que es puguin crear els vincles socials.

La investigadora francesa acaba aquest apartat tot defensant la laïcitat com a mitjà que permet transcendir els individualismes sense posar en perill el principi de voler viure en comunitat. Un laïcisme, però, que caldrà renovar i confirmar.

La interculturalitat suposa un acostament a l'altre com a ésser diferent a un mateix, però no condicionat exclusivament pel seu origen cultural. Entre altres coses perquè per definir un individu a través del seu origen cultural, hauríem de definir abans el concepte de cultura o el d'identitat, tots dos com hem vist, plens de matisos. Suposa, doncs, un intercanvi on no sols hi ha aculturació del més dèbil sinó que es produeix un enriquiment mutu fruit de la comunicació i del coneixement de l'altre. Per a Abdallah-Pretceille la dinàmica aculturativa és un procés normal d'evolució i d'adaptació i de cap manera pot considerar-se un procés de degeneració de les cultures, ja que en tal cas, trencaria la concepció dinàmica del concepte de cultura. A més a més, com dèiem, afecta a tots els grups en contacte, no tan sols al dèbil. Basta mirar els prestatges dels nostres supermercats i comparar-los amb el que hi podíem trobar fa 15 anys.

La pluralitat doncs, és la norma, no l'excepció. Com afirma:

Si a la heterogeneidad intergrupala se suma la heterogeneidad intragrupal, y a esto, el hecho de que las relaciones de filiación entre un individuo y su grupo no son sólidas, y que las características de grupo no se manifiestan sistemáticamente en todos y cada uno de los miembros del grupo, se entenderá que la **identidad**, lejos de ser una categoría, es sobre todo una dinámica, una construcción permanente [...]Es cada vez más difícil definir un individuo al margen de él mismo, al margen de cualquier relación con él (p.30)

La identitat es basarà, de fet, en la barreja més que no en l'afirmació monolítica de grup cultural d'origen. Aquestes cultures no poden ser apreheses com a entitats independents alienes a l'àmbit social on s'hi desenvolupen i a l'àmbit de la comunicació que, d'alguna manera les crea i recrea. En una situació de pluralitat cultural, es presta més atenció als fragments i als detalls culturals que a les cultures en la seua globalitat. Per a aquesta autora, entrar en el debat de les diferències acaba sobredimensionant-les.

8.3.4 L'educació intercultural

Xavier Besalú (Besalú 2002), en parlar de l'educació intercultural a l'Estat espanyol, anomena tres antecedents que, al nostre parer, mereixen ser citats i reivindicats. Un referent important és el treball poc valorat i menys difós amb el poble gitano que aquest autor situa a començaments dels anys setanta amb l'escolarització d'aquest col·lectiu que "puso en juego toda la capacidad de asimilación y reconocimiento de que era capaz un sistema educativo indiscutido e ilustrado" (p.11). Aquest encontre, o com l'anomena Besalú "encontronazo" va posar en qüestió la institució escolar i el seu sistema de valors. Un altre referent que esmenta aquest autor són els moviments de renovació pedagògica que miraven de dur a terme una educació arrelada al seu entorn històric, cultural i lingüístic (en el cas de les nacionalitats amb llengua pròpia), i que ell considera una educació intercultural de ple dret. L'última de les iniciatives esmentades són les bones pràctiques que han confluït en allò que hui dia anomenem educació intercultural: la incorporació de corrents pedagògics europeus, perspectives en la línia de Paulo Freire o els nous moviments socials.

Així doncs, a casa nostra, l'educació intercultural no naix tan sols amb les

onades d'immigrants com és habitual considerar sinó que ja n'existien precedents. Tot i així, és cert que el panorama va canviar radicalment amb l'aparició d'aquesta immigració que va agafar l'escola poc preparada. Seguint Besalú, en aquesta immigració que començà a mitjans dels 80 que, però, va tindre el seu zenit a començaments del S.XXI, tenia un caràcter de provisionalitat i externalitat. Es tractava d'una *anomia* que desapareixeria en desaparèixer el fenomen. Així doncs, la pràctica de l'educació intercultural:

[...] consistió en un repertorio de métodos, estrategias y materiales para facilitar y promover el aprendizaje de la lengua oficial del país de recepción; en garantizar, a través de medidas legislativas y reglamentarias, de ayudas y orientaciones, el acceso y la permanencia de los hijos de inmigrantes extranjeros en el sistema educativo durante toda su educación básica; en estimular y en acelerar, en la medida de lo posible, la adopción de pautas y códigos de la sociedad receptora; y en tratar de rebajar las tasas de fracaso escolar que se daban entre este alumnado (p.16)

El cas és que, contra aquest pronòstic primerenc, el cert és que la immigració venia per a quedar-se i això comportà la diversificació ètnica i cultural de les societats receptores en un fenomen que Besalú qualifica de gran importància històrica. Entre altres coses perquè es viu amb certa preocupació respecte de les identitats nacionals i també pel seu impacte en els serveis públics.

Així, l'autor català distingeix tres línies de treball que encara hui dia són preeminents.

- Un sector de la pedagogia que veu a la interculturalitat un *nou objecte de desig* del qual apropiar-se sense investigació rellevant, ni elaboració teòrica, ni recursos ni referents per atendre-la. També hi entra un altre sector que va explorar nous conceptes i noves eines.
- Una part de la intel·lectualitat que abomina del multiculturalisme i propugna una línia assimilacionista junt amb un sector que creia (i creu) que el reconeixement de les distintes identitats i cultures són un requisit necessaris per garantir la igualtat dels individus i la cohesió del cos social.
- Finalment, es troben aquell que consideraven que no calia canviar res al sistema educatiu espanyol (ja era bastant eficaç fins la data) i també aquells que consideraven que era el moment de revisar el currículum per

tal de combatre el racisme i per apostar per altres formes organitzatives i estratègies d'aprenentatge que afavoriren un aprenentatge més rellevant.

A l'hora de plantejar-se una educació intercultural, doncs, cal preguntar-se quins objectius hi busquem. Al nostre parer, l'educació intercultural té com a objectiu principal l'adaptació de l'ensenyament a una societat multicultural en la qual la diversitat és imperant. Aquesta diversitat sempre ha sigut present, la raó per la qual plantejar-nos aquest canvi de perspectiva no és excessivament rellevant ja que, de tota manera, es fa necessari. A diferència del multiculturalisme que, com apunta Besalú, posa l'accent en la identitat de les persones i en els drets col·lectius, i de l'assimilacionisme que emfatitza la llibertat individual, la igualtat jurídica i la cohesió del cos social (encara que cal limitar l'expressió de les diferències), la interculturalitat mira de fer compatibles tots dos models i evitar els efectes no desitjats. Isabel Tejerina (Tejerina Lobo 2008b) va un poc més lluny en lligar aquesta educació amb la globalització:

La Educación intercultural no puede menos que insertarse en esta mirada planetaria y contemplar lo que entendemos como una auténtica Educación para el Desarrollo, esto es, el conocimiento y comprensión de las causas y consecuencias de las enormes desigualdades e injusticias económicas entre los países [...] los acelerados procesos de globalización neoliberal y sus devastadores efectos, los conflictos bélicos y sus catástrofes humanitarias, la crisis medioambiental, las alternativas para un desarrollo adecuado en los países del llamado Tercer Mundo que posibilite un futuro digno a sus poblaciones, etc. (p.51)

Una altra investigadora molt destacada en aquest tema com és Teresa Aguado (Aguado Odina 2003), proposava una definició un poc més modesta quan es referia a la seua pedagogía intercultural com a:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (p.63)

Aguado va ser una de les pioneres de l'educació intercultural i és molt indicadora dels vaivens de la disciplina els canvis als títols dels seus llibres. De *l'Educación multicultural* (1993) a la *Pedagogía intercultural* (2005) tot passant per *l'Educación intercultural* (2003). Malgrat aquests canvis terminològics, Aguado sempre

ha defensat una visió del treball intercultural molt propera a la que desenvolupàvem en l'anterior apartat, una visió que mira de fer extensiva a tota l'educació ja que "la meta última es lograr la reforma de la educación" (2005, p.63) i "los cambios en el sistema educativo deben influir cambios no sólo en el currículo, sino en todas las dimensiones del proceso" (p.64.)

Sense entrar en els seus límits, abordar el treball de l'educació intercultural suposaria en realitat un canvi en el treball educatiu, començant pel currículum i acabant per les pràctiques educatives, passant per l'organització escolar. En aquest sentit, i tot i que s'emmarca en el multiculturalisme americà, James A. Banks (Banks i Banks 2001, Banks 1997) proposa cinc línies d'actuació fonamentals en parlar d'educació intercultural (ell parla d'educació multicultural).

1. La integració del currículum.

La integració del currículum tracta de l'abast amb el qual els professors usen exemples i continguts d'una varietat de cultures i grups per tal d'il·lustrar conceptes claus, principis, generalitzacions i teories i en la seua àrea temàtica o disciplina. La infusió de contingut ètnic i cultural a l'àrea temàtica hauria de ser lògica i no inventada (p.20).

Tot i que les àrees divergeixen en l'abast de l'aplicació d'aquesta integració d'elements, el cert és que totes en són susceptibles en major o menor grau. En el nostre cas, és evident que l'àrea de llengua i literatura és un recipient per al contingut cultural de primera categoria com vèiem en parlar de la construcció del cànon. Maria José Díaz-Aguado (Díaz-Aguado Jalón 2002) també considera fonamental integrar continguts i materials d'ensenyament-aprenentatge coherents amb els objectius i que integren continguts sobre les cultures minoritàries, tot i que no és suficient, ja que també cal comprendre i respectar les característiques de les altres cultures tot reconeixent el seu valor i desenvolupar una identitat basada en la tolerància i el respecte als drets humans (com veurem després). El perill d'aquesta integració és fer menció de cultures minoritàries de manera puntual o en activitats del tipus setmanes culturals o similars.

2. El procés de construcció del coneixement.

En aquest cas, Banks es refereix a

l'amplitud amb la qual el professorat ajuda els estudiants a entendre, investigar i determinar com les assumpcions culturals implícites, els marcs de referència, perspectives i biaixos en una disciplina influeixen les maneres en els quals el coneixement s'hi construeix (p.20).

És important, des de la nostra àrea per exemple, fer palesa la forma com s'han establerts els estudis de llengua i literatura, quins han sigut els personatges que han dut a terme les tries, que han canonitzat autors o determinades formes d'ensenyar

llengua i evidenciar la seua procedència, classe social o gènere.

3. La reducció del prejudici.

Aquest concepte s'utilitza per tal de descriure classes i activitats que el professorat utilitza per ajudar els estudiants a desenvolupar actituds positives cap a grups culturals, racials i ètnics. Segons Banks, les recerques indiquen que si bé els infants acudeixen a l'escola amb molts prejudicis cap a la diferència, les unitats didàctiques i material divers que inclou contingut sobre grups racialment i ètnicament diferents poden ajudar-los a desenvolupar actituds intergrupals més positives en determinades situacions. El contacte entre grups ha de complir quatre condicions segons Allport's (1954 citat a Banks 2001) : igual estatus, cooperació més que competició, sanció de les autoritats i interacció interpersonal en la qual els estudiants són tractats com a individus.

4. Una pedagogia equitativa

Cal que el professorat en cada disciplina analitze els procediments d'ensenyament per determinar fins a quin punt reflecteixen temes i preocupacions multiculturals. Una pedagogia equitativa "existeix quan el professorat modifica el seu ensenyament de manera que facilitarà l'assoliment intel·lectual d'estudiants de diversos grups racials, cultural, de gènere i classe social" (p.21). Açò enllaça d'alguna manera amb el que Díaz-Aguado (Díaz-Aguado Jalón 2002) anomena "superar els models etnocèntrics", sobretot la sobrevaloració de les cultures majoritàries que comporta, quasi automàticament, la menysvaloració de les cultures minoritàries. També en aquest sentit, aquesta investigadora hi afegeix superar la tendència a les certeses absolutes que comporta relativitzar el significat que donem a la realitat, sempre evitant el fantasma del relativisme cultural.

5. Una cultura escolar amb poders (empowered).

La cultura escolar s'ha de examinar per tots els membres de l'escola i han de participar en la seua reestructuració per tal que promoga la igualtat. Parlem de l'escola com a un sistema social.

Per tal d'implementar una educació multicultural amb èxit, hem de pensar en l'escola com a un sistema social en el qual totes les seues variables principals estan íntimament

interrelacionades. Pensar en l'escola com a un sistema social suggereix que hem de formular i iniciar una estratègia de canvi que reforme l'ambient escolar totalment per tal d'implementar l'educació multicultural (p.22).

Encara que sembla evident, un material sensible a la multiculturalitat en mans d'un professorat amb actituds negatives cap als grups diferents no resulta eficaç. Així doncs, també cal ajudar el professorat i els altres membres de la comunitat escolar a guanyar coneixement sobre la diversitat i les actituds democràtiques, en especial, en el currículum ocult i les seues normes i valors implícits. Es tracta, en paraules de Banks, de crear una mena de microcultura amb valors, normes, estatus, i objectius pareguts a d'altres sistemes socials.

Per a dur a terme aquest programa, considerem amb Frederick Erickson (Erickson 2001) que cal assumir dues qüestions implícites. Primer que tothom és cultural, i encara que no hi ha cap evidència que permeta decidir que una cultura és intrínsecament més valuosa que una altra, és evident que no totes les pràctiques culturals tenen el mateix poder i prestigi. L'autor fa referència als Estats Units, però ens sembla que és aplicable, pràcticament, a qualsevol nació. La segona qüestió que caldria assumir és que tothom és multicultural, tota persona i tot grup humà posseeix cultura i diversitat cultural. Com comentàvem en parlar de la identitat, no és possible créixer en les modernes societats sense adquirir diferents subconjunts de cultura, diferents "paquets" que poden ser utilitzats en diferents ocasions. Si açò és cert, la perspectiva multicultural en els objectius educatius és d'una gran rellevància.

Erickson destaca quatre assumptes importants que han de cobrar importància des del punt de vista dels educadors i educadores. El primer és la noció de cultura com a una cosa invisible al temps que visible. En aquest sentit, segueix la línia dels autors que afirmen que molta cultura no s'adquireix de manera conscient sinó que és ensenyada i apresada inconscientment, amb la qual cosa ni aquells que estan dins de la cultura ni aquells que se'n situen fora són conscients de determinats aspectes que en formen part. Aquesta cultura invisible pot ser problemàtica en moments de conflictes intergrupals.

El segon assumpte important és la política de la diferència cultural. En aquest sentit, l'autor compara els límits de la diferència amb les isòbares del mapes de

l'oratge ja que no són fàcils de traçar en tant que els grups barregen i comparteixen nombrosos coneixements culturals. Així "Un límit cultural fa referència a la presència d'algun tipus de diferència cultural" mentre que "una frontera és una construcció social que és política en origen"(p.40). Convé no confondre un concepte amb l'altre per tal de contemplar les diferències culturals.

El tercer assumpte ateny a la inherent diversitat de cultures i subcultures a l'interior dels grups socials humans, cosa que porta a la qüestió de la diferenciació cultural com a procés polític. Fa referència a la construcció de la cultura com a resultat de conflictes socials, no com a la seua causa tant de manera conscient com de manera inconscient. I apunta també al fet que la cultura compartida no és l'atribut crucial i definitori d'un grup ètnic, sinó més prompte es considera com a un interès grupal econòmic i polític. Hi ha una gran diversitat cultural entre un grup social categoritzat com a tal.

Finalment, parla de la diversitat de cultures dins de l'individu com a una perspectiva sobre un mateix com a construït multiculturalment. Aquest aspecte, òbviament, toca de prop novament la construcció de la identitat i com aquesta, es configura a través de la comparació. Si considerem algun aspecte de l'altre com a cultural, aquesta consideració implicarà la construcció de la seua identitat cultural.

D'aquestes qüestions, Erickson n'extraurà també les corresponents aplicacions a l'aula començant per emfatitzar la cultura invisible de la mateixa manera que la visible. També proposa l'autobiografia crítica com a currículum i com a acció de recerca. Aquesta activitat ha demostrat la seua efectivitat educativa en tant que palesa les semblances entre diferents històries de vida, bé del mateix grup cultural com de diversos. També les connexions entre les vides quotidianes dels estudiants fora de l'aula i el contingut en l'ensenyament d'història, estudis social i literatura poden revitalitzar el currículum al mateix temps que el docent s'assabenta de l'origen i rerefons del seu alumnat.

Seguint els paral·lelismes amb les qüestions plantejades abans, proposa també reconstruir els límits i fronteres a l'aula mirant de despolititzar les diferències o almenys polititzar-les positivament enlloc de negativament i, sobretot, mirant de ser

conscient que sovint s'ensenya una segona cultura (per a l'alumnat que no pertany al corrent social principal) de manera moralitzant, cosa que provoca rebuig. Des de l'àrea de llengua aquest aspecte faria referència, al nostre parer, a la qüestió dels registres i com les parles de l'alumnat són vàlides en determinats contextos i poc o gens vàlides en uns altres.

Margarita Bartolomé (Bartolomé Pina 2002) desenvolupa un programa un poc més extens per a l'educació intercultural, sobretot en els aspectes que atenyen la ciutadania. De fet, aquesta autora lliga l'èxit de l'educació intercultural a la lluita contra els processos de fragmentació i exclusió social en la qual l'educació haurà d'afavorir dinàmiques inclusives en tots els processos de socialització i convivència. Com ella mateixa assenyala:

La educación puede contribuir a la transformación social, si se vive como un proceso dinámico, que desborda ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política con una intencionalidad claramente transformadora (p.131)

Partint de la premissa que l'educació per a la ciutadania precisa d'un conjunt d'habilitats, valors i actituds que conformen una manera de ser i actuar pròpia dels que viuen en una societat democràtica, Bartolomé apunta en una doble direcció. D'una banda destaca la necessitat d'incorporar estratègies educatives que busquen una pedagogia de l'equitat. D'una altra, advoca per una pedagogia de la inclusió que incidisca en un concepte de solidaritat efectivament inclusiu, és a dir, que apunte a fer veure els problemes de la resta com a propis. Això configura cinc elements que podrien ajudar a assolir-la com són:

- El coneixement mutu com a base.
- L'acceptació com a condició.
- La valoració com a impuls.
- La cohesió social i el desenvolupament de les persones com a horitzó.
- La ciutadania intercultural com a procés.

Així, el desenvolupament del sentit de pertinença a diverses comunitats seria per a aquesta autora un dels eixos fonamentals que treballaria, com apunta Banks (Banks 1997) en tres nivells: local, nacional i global. Les seues propostes passen per

afavorir un coneixement proper i vital de les distintes comunitats de referència, ajudar a reconèixer en aquestes comunitats la seua variabilitat (i diversitat) cultural tot afegint la dimensió històrica i afavorir activitats que permeten el contacte i intercanvi amb grups i persones d'aquestes comunitats.

Un altre eix és el reconeixement de la vàlua de l'altre que inclouria afavorir el mutu coneixement i apreciació de les diferents formes culturals que conviuen en un espai comú; no tant per entrar en una dinàmica de sobrevalorar allò diferent només per ser-ho sinó per entrar en una dinàmica de coneixement i valoració de la diversitat propera. Molt propera a aquest enfocament, entraria la tasca d'identificar les dinàmiques inconscients que es basen en prejudicis, estereotips, etc. Com resumeix Bartolomé:

Se trata de evitar a toda costa una vinculación “esencialista” de un grupo humano con una comunidad. El sentido de pertenencia se construye desde la “voluntad de querer formar parte de esa comunidad”, pero también, desde la disposición permanente de acogida y valoración a quienes comparten con nosotros esa misma voluntad (p.142).

Finalment, i com a una tercera qüestió relacionada amb el sentiment de pertinença, l'autora catalana tracta de respondre també a la pregunta “què ens identifica?”. Els símbols són importants en aquest procés d'identificació i, tot i que resulta fonamental treballar per desmitificar-los, ço és, valorar-los en allò que són, ni més ni menys, també cal crear una identificació de l'alumnat amb els seus símbols propers.

Ens trobem doncs que la creació d'una competència ciutadana que supose un autodesenvolupament personal i la interacció humana, és a dir, que facilite a l'estudiantat el desenvolupament de la seua capacitat d'autonomia per dirigir el seu propi futur, que augmente la seua responsabilitat social, la capacitat crítica per enfrontar-se amb els reptes socials actuals i que permeta treballar cooperativament (segons arreplega de la proposta d'Allen i Stevens 1998, citat a Bartolomé 2001:144-145), implica dos elements bàsics. D'una banda la comprensió d'allò que constitueixen les referències fonamentals de la ciutadania expressades en els drets humans i el funcionament de les nostres democràcies. D'un altra la capacitat de desenvolupar el judici crític.

Respecte del treball sobre els drets humans existeixen, bàsicament, dos enfocaments. Un que apunta a la informació i la formació sobre cadascun dels drets tot aplicant estratègies que suposen el reconeixement, la defensa o el desenvolupament d'aquests drets. L'altre enfocament mira d'esdevenir un eix transversal que s'articule a través de les diferents assignatures. En tot cas, resulta fonamental que drets i responsabilitats es presenten de manera indissociable.

El treball sobre la democràcia també és susceptible de diferents enfocaments. Un de molt important és intervindrà sobre el mateix currículum per tal de convertir-lo en una eina en realitat democràtica que expandisca els valors de la democràcia a través de la seua implementació. És per això que cal buscar, no tan sols continguts, sinó també procediments que aprofundisquen en la vida democràtica de la comunitat escolar, des de l'aula fins el centre. Un altre enfocament és el de treballar per fer entendre com funciona la democràcia a l'alumnat. També ací ens trobarem amb una gran quantitat de metodologies que van

Desde la presentación triunfalista de las Instituciones democráticas hasta enfoques participativos y críticos que desmontan mitos acerca de la democracia [...] o ayudan al alumnado a vivenciar cómo funcionan las instituciones democráticas, reproduciendo a pequeña escala su funcionamiento (p.151)

Encara que coincidim amb Bartolomé que és important fer veure a l'alumnat les barreres i dificultats que tenen algunes minories o grups per incorporar-se efectivament a la vida democràtica tal com també indicava Kymlicka (Kymlicka 1996) i els moviments i plataformes socials que treballen en la integració.

Bartolomé fa especial incidència en el desenvolupament del judici crític per part de l'alumnat, una habilitat realment complexa que implica un treball conscient sobre multitud d'estratègies. El defineix com a "la capacidad para argumentar y al tiempo para participar activamente en una acción deliberativa" (p.153).

Cal, doncs, que l'alumnat assumisca valors clau en el desenvolupament de la ciutadania. Això passa per transmetre la importància de la tolerància més que com a resignació davant de la diferència, com a expressió de la curiositat i l'entusiasme. També és necessari desenvolupar el judici crític davant de problemes socials i polítics amb diferents activitats: estudi de casos, jocs de rol, dilemes ètics, etc. Encara que allò

que resulta més efectiu és més prompte utilitzar els espais escolars com a espais formatius tal com proposàvem també per tal de treballar els valors democràtics. De tota manera, és important no oblidar fer el salt d'allò local i personal a nivells més amplis ja que si no es treballa aquesta idea, molt sovint l'alumnat no té la capacitat de lligar allò que es fa a l'aula amb allò que passa al seu voltant. Igualment important resulta el treball sobre la informació, molt present a l'àrea de llengua i literatura, especialment el treball de diferenciar fets, d'opinions.

En la cruïlla d'aquest enfocament educatiu es troba la classe cooperativa com a “un medio eficaz para la construcción de la ciudadanía en la escuela”. També des de la nostra àrea és un recurs molt eficaç per practicar la llengua ja que es basa a activar situacions comunicatives entre iguals, però va més enllà en tant que converteix l'aula en un fòrum on l'alumnat se sent responsable tant de les seues actuacions com de les actuacions dels mateixos companys a través dels consells que vehiculen alguns dels ensenyaments fonamentals en la interacció lingüística com és l'ús del torn de paraula o la moderació i animació. Les responsabilitats distribuïdes entre tots els membres del grup-classe permeten comprendre les regles de la vida col·lectiva i al mateix temps desenvolupar l'autonomia. Finalment, és pràctica comuna en aquest enfocament, que les lleis i regles es creen pel mateix alumnat.

En aquesta línia de treball Jaume del Campo (del Campo Sorribas 2002) proposa la gestió positiva del conflicte com a un mitjà de treball per a la convivència intercultural. Fa referència a la resolució de conflictes ja que “en contextos multiculturales, hay que buscar vías de contacto e integración de las distintas culturas en el contexto social” (P.175). Per dur a terme aquest tipus de metodologia apunta, seguint el Col·lectiu Amani (Colectivo Amani 2004), a quatre aspectes que fan possible el marc de treball:

- La creació de grup, cosa que possibilita l'acostament entre persones i reafirma la identitat grupal.
- El desenvolupament de la capacitat d'anàlisi tot contemplant els diferents nivells que sol adoptar aquest conflicte.

- El replantejament del conflicte. El conflicte multicultural té com a característica peculiar que alguns dels seus elements implícits no solen aparèixer de manera evident. És important *trassejar* el conflicte per resoldre'l per parts.
- Recerca de solucions. Aquestes es prendran tenint en compte els sentiments i necessitats de les parts mirant que siguin les persones implicades les que suggerisquen les solucions.

Díaz-Aguado (Díaz-Aguado Jalón 2002) també reivindica aquesta metodologia per tal de previndre la violència, en especial a l'educació secundària: adaptar l'educació als canvis socials, lluitar contra l'exclusió, superar el currículum ocult, previndre la violència reactiva (la que sorgeix en situacions tenses) i la instrumental (la que s'acaba utilitzant com a recurrent), trencar el silenci dels escolars, aplicar la democràcia participativa i d'altres intervencions similars. Per a aquesta autora, a més, és important aplicar els procediments de disciplina de manera preventiva de la mateixa manera que és partidària d'una col·laboració estreta entre escola, família i la resta de la societat. Però allò que proposa com a metodologia que inclou bona part de tot el que hem anat veient és l'aprenentatge cooperatiu ja que aglutina els enfocaments tant globals com particulars que permeten una interculturalitat real en la qual es trau a la llum i es valora adequadament la diversitat.

Així doncs, veiem que hi ha un consens bastant generalitzat en els àmbits d'actuació de l'educació intercultural (currículum, centre educatiu i societat), i també en els preceptes i estratègies bàsiques (fer veure i tractar la diversitat, educació en valors, resolució de conflictes, inclusió de les minories en continguts i processos educatius, etc.) (Aguado Odina 2003, Banks i Banks 2001, Banks 1997, Besalú 2002, Besalú 2007, Díaz-Aguado Jalón 2002, Díaz-Aguado Jalón 2002, Díaz-Aguado Jalón 2002), i d'altres autors.

Miquel A. Oltra (Oltra Albiach 2011) fa un repàs exhaustiu de la presència de la interculturalitat al currículum valencià (p.350-374) i arriba a quatre conclusions principals:

- Si bé la interculturalitat està present als decrets, en la realitat pren sobretot la forma de diverses mesures destinades a la integració dels immigrants i de la resta d'alumnat amb necessitats educatives especials més que no al conjunt dels escolars.
- El currículum insisteix en idees com acceptació, tolerància o respecte tot i que, com veïem en els autors i sobretot les autores abans citades, s'ha de buscar una valoració positiva que vaja més enllà de la tolerància entesa com a resignació. De la mateixa manera, aquest autor aposta per palesar el mestissatge com a una característica comuna a totes les societats.
- Hi ha continguts interculturals, però no hi ha avaluacions sobre aquests continguts.
- Finalment considera interessants les reflexions del currículum en les diverses àrees que mira de concretar tres fonaments de les accions d'aquest enfocament: el coneixement de les diverses cultures, la relació interpersonal per trencar prejudicis i les activitats que permeten la pròpia reflexió per part de l'alumnat.

En paraules d'Auxiliadora Sales (Sales Ciges 2005)

Es tracta, en definitiva, de democratitzar el currículum tenint com a referència la diversitat, de manera que tots tinguin les mateixes oportunitats des de la flexibilitat en la qual siga possible la diversificació no discriminatòria. A més a més, un currículum democràtic ha d'intentar que els coneixements que s'adquireixen habiliten per a participar activament en la cultura general; açò té dues vessants: requereix que els individus confien en si mateixos, tot partint de la seua pròpia cultura, però també requereix la connexió amb una cultura general. (p.10)

Així doncs, podem enunciar amb Besalú (Besalú 2007) una sèrie de principis compartits per investigadors, especialistes, professorat i educadors en general:

- Educar interculturalment exigeix als professionals prendre consciència del propi bagatge cultural, analitzar-lo de forma crítica i reconstruir-lo sobre noves bases.
- És imprescindible la millora de l'autoconcepte personal, social, cultural i acadèmic de tot l'alumnat per tal d'acceptar-los tots com a persones incondicionalment.

- Treballar per l'èxit escolar de tota l'alumnat significa tindre expectatives positives sobre les seues capacitats i possibilitats, prioritzar i garantir l'aprenentatge de les competències bàsiques, planificar les accions compensatòries més adequades.
- Promoure les estratègies didàctiques que servisquen per aprendre més i millor i al mateix temps millorar el coneixement i la relació amb la resta.
- Cultivar actituds i valors que afavorisquen la convivència entre persones i grups diferents i fer-ho d'una forma sistemàtica, planificada i eficaç: el respecte mutu, la gestió pacífica i democràtica dels conflictes, la simpatia i la compassió cap als demés, etc.
- Partir de les necessitats, les experiències, els coneixements i els interessos de tot l'alumnat com a mètode preferent per integrar la diversitat cultural a l'escola.
- Revisar la selecció cultural que conforma el currículum per tal de fer-lo més universal i representatiu.
- Lluitar contra totes les formes de discriminació.

Díaz-Aguado (2002) resumeix també els objectius de l'educació intercultural en tres que englobarien part del que hem vist però que ho complementen: lluitar contra l'exclusió i adaptar l'educació a la diversitat de l'alumnat, respectar el dret a la pròpia identitat tot fent-lo compatible amb el principi de la igualtat d'oportunitats i avançar en el respecte als drets humans.

Per finalitzar, tan sols apuntar al perill que destaca Jiménez Gámez (Jiménez Gámez 2004):

Existe un peligro evidente de que los profesores y todos los responsables del sistema educativo creamos que encontrando diferencias en los alumnos inmigrantes les estamos ayudando a ser iguales y, a veces, sin darnos cuenta, les podemos estar estigmatizando. La diversidad individual del alumno sí debe ser tenida en cuenta, mucho antes que la cultural, que en cuanto antes pase desapercibida, mejor. Esto no impide que los estudiantes de origen inmigrante puedan y deban conservar su lengua y cultura de origen, para que estemos hablando de integración y no de mera asimilación (p.159)

9. LIJ i interculturalitat

Com comentàvem a la primera part d'aquest treball, la LlJ té una importància cabdal en la formació dels lectors literaris i no i, en conseqüència, la seua funció educativa queda fora de dubte. Així, si considerem que l'educació intercultural forma part de l'educació que ha d'imperar a les aules i la LlJ també en forma part, caldrà esbrinar quina és la relació entre totes dues àrees. Com diu Charles Sarland (Sarland 1999)

A més a més, la discussió sobre la ficció per a infants [...] ha sigut sempre caracteritzada per arguments sobre els seus propòsits. Aquests propòsits, o en alguns casos la negació de propòsits, prové de les característiques particulars del seu lector implícit, i són invariablement un producte dels punts de vista mantinguts per la població adulta sobre els infants i els joves mateixos i la seua plaça a la societat. (p.39)

La recerca sobre la interculturalitat en la literatura per a infants i joves parteix de diverses premisses. Una d'elles és, com dèiem, la introducció de manera transversal de l'educació intercultural a les aules, en aquest cas a través de la literatura. Una altra forma part de la necessitat observada per molts docents en situacions multiculturals, d'oferir materials als infants amb els quals es puguen identificar. Encara una altra, partiria de la premissa de traslladar la diversitat social a la literatura de la mateixa manera que es traslladen altres canvis socials. És possible que hi haja d'altres enfocaments, però d'alguna manera es trobarien englobats dins d'aquestes tres postures que, de tota manera, es complementen ja que una educació intercultural comporta també oferir materials diversos i ajudar a reflectir la diversitat social a la literatura.

Nosaltres començarem, igual que fèiem a l'apartat anterior, distingint entre l'enfocament multiculturalista i la visió intercultural. En el primer cas, com és previsible, existeix nombrosa bibliografia anglesa i americana. Una de les aportacions més emblemàtiques tant per la seua focalització en el multiculturalisme com per la seua radicalitat és la de Ming Shui Cai (Cai 2002).

Aquest autor planteja el problema de la definició de la literatura multicultural partint, òbviament, del problema de la definició del concepte de cultura. A pesar que la bibliografia prèvia fa molta incidència en la diferència respecte del corrent cultural predominant (*mainstream*) als EUA, el fet és que hi ha una gran dificultat a restringir

els diferents col·lectius que s'hi inclourien. És evident, que aquest enfocament parteix de la visió multiculturalista més restrictiva que tracta de crear grups diferenciats i diferenciables al si de la societat, en aquest cas per tal que es reflectisquen les seues peculiaritats a la literatura.

Tot i així, Cai distingirà tres corrents en la visió de la literatura multicultural. D'una banda aquella que afirma que múltiple+cultura = multiculturalisme, és a dir, que com més cultures entren en aquesta definició millor, malgrat que no es distingisca entre literatura dels dominats i dels dominants. Aquest autor no comparteix aquesta visió ja que

El multiculturalisme suposa diversitat i inclusió, però de manera més important, també suposa lluita i estructura de poder. El seu objectiu no és tan sols entendre, acceptar i apreciar les diferències culturals, sinó també finalment transformar l'ordre social per assegurar una major veu i autoritat a les cultures marginades i per a aconseguir una justícia i igualtat social entre totes les cultures, i que els pobles amb diferent origen puguem viure feliçment junta en un món vertaderament democràtic (p. 7).

Hi afegeix també el fet que l'opció multiculturalista ha de comportar una descentralització del poder de la cultura dominant, de manera que l'ha d'excloure. "En lloc d'abraçar la literatura de totes les cultures, una definició de literatura multicultural, consegüentment ha de dibuixar una línia de demarcació entre la literatura del corrent dominant i la de les cultures marginades" (p.8). Des del nostre punt de vista, aquesta línia resulta difícil, sinó impossible de marcar si no és caient en una simplificació cultural que lleva riquesa a les situacions multiculturals. Sí que és cert que es pot caure, i de fet ho hem vist i viscut a les nostres terres, en allò que anomena "turisme multicultural", és a dir, una visió idealista i superficial de la multiculturalitat que, a més, considera el corrent principal com a just i "visita" moltes altres cultures per tal d'aprendre'n. Però tot així considerem imprescindible una reflexió sobre la pròpia cultura també en el cas dels *autòctons*.

Cai distingeix una altra línia, tot i que similar, que afirma que el multiculturalisme no hauria de focalitzar en la gent de color. Als EUA es parla de la gent de color per referir-se a aquells col·lectius que no són d'origen caucàsic. El problema ben present en aquest país de cenyir la literatura multicultural a la gent de color és que permet a molts lectors entendre que els llibres parlen "dels altres" i no

d'un mateix. Els crítics a aquesta postura també afegeixen que el terme és més ampli i que es tracta de creuar fronteres i cultures. Per a Cai, aquesta postura en realitat, no és incompatible amb l'existència d'una literatura multicultural que aposte per fer més palesa la presència i existència d'altres cultures en la societat. En aquest sentit, els llibres amb presència de gent de color que mostra també les diferents problemàtiques d'aquests grups socials, apel·la a la gent blanca i a la seua responsabilitat en els seus problemes.

Finalment, comenta la visió, molt inclusiva, de Fishman qui afirma que "tota literatura és multicultural", és a dir, que d'una banda es pot dir que tot llibre mostra la complexitat del multiculturalisme i que en conseqüència, no és necessari fer un apartat diferenciat per aquesta literatura. Aquesta argumentació ens recorda la que fan servir alguns detractors de la LlJ per denunciar la seua existència (veieu Mínguez 2010a). De la mateixa manera, es pot argumentar, com fèiem aleshores, que el fet que tota literatura siga multicultural no té perquè suposar que no hi haja una etiqueta per caracteritzar determinats llibres amb una informació particularment rellevant.

Cai, de fet, demana la necessitat d'aquesta etiqueta malgrat que no lleve importància a la lectura de qualsevol obra des d'una perspectiva multicultural. Per a l'autor americà, resulta fonamental "fer un estudi concentrat de les cultures infrarepresentades, necessitem llibres que tracten directament sobre elles" (p.10). La força d'aquest tipus de literatura, en la seua opinió, és en essència sociopolítica i ha de tendir a equilibrar la balança entre llibres "tot-blancs" i els altres.

Així, ell demana una visió més estreta que àmplia del terme literatura multicultural i s'adhereix a la definició donada per Norton (Norton 1999).

La literatura sobre grups minoritaris racials o ètnics que són culturalment i socialment diferents de la majoria blanca anglosaxona als Estats Units, els valors i costums de classe mitjana dels quals són generalment més representats en la literatura americana (Cai 2002:12).

Aquest enfocament no és útil quan s'aplica a la literatura catalana per raons òbvies. Podria ser-ho una adaptació segons la qual la literatura multicultural seria aquella que mostre una realitat polimòrfica a la nostra societat que suposa una focalització en el tractament de les minories ètniques, uns altres pobles i cultures i,

també adoptant un enfocament més ampli, respecte de tot tipus de minories que no coincideixen amb els estàndards: la dona com a col·lectiu, homosexuals, la gent gran, etc. Aprofundirem més tard en aquesta proposta que avançàvem també al començament del capítol.

De tota manera, continua semblant-nos una perspectiva massa nord-americana que, a més, engloba els problemes respecte del multiculturalisme americà: prioritat del grup de pertinença, una localització espacial de les diferències, un reconeixement del relativisme cultural i la resta d'aspectes que esmentàvem adés. Un exemple palés d'aquest enfocament és allò que anomena autenticitat cultural que en els estudis sobre literatura multicultural és un lloc comú (Bradford 2011).

La literatura que reflectisca cultures diferents a les dominants ha de complir amb un mínim d'autenticitat. Entraríem ací al debat sobre si és millor aquesta literatura creada per *outsiders* o *insiders*, és a dir, per membres de la cultura representada o aliens a aquesta. És cert, com afirma l'autor americà, que en nom de l'"excel·lència literària" s'ha donat pàbul a obres literàries que aprofundien en els estereotips culturals quan no, directament, en el racisme o la distorsió de la realitat en què viuen els pobles diferents. D'altra banda, resulta difícil caracteritzar l'autenticitat de determinades obres (o més prompte determinats trets de les obres) si no acudim a un concepte de cultura estàtic i tancat com diu Bradford (p.163) que també crítica el fet que si bé les pràctiques culturals autèntiques haurien de respondre a l'experiència cultural de les minories ètnies, cal preguntar-se "l'experiència viscuda per qui?" (p.163).

Si un autor occidental, per exemple, presentara la realitat d'una aldea africana on un personatge africà es dedicaria a robar i enganyar els seus iguals, potser seria acusat de racisme amb facilitat. Si aquesta obra estiguera escrita per un autor africà, l'acusació perdria força o bé, s'hauria d'apel·lar a un teòric autoodi d'aquest autor. Però és cert que existeixen africans que es dediquen a robar i enganyar igual que hi ha europeus, asiàtics o americans. Així, més que el tema, allò que influeix en la lectura és precisament això, l'acte de llegir. Si com dèiem al capítol 3.2 sobre l'estètica de la recepció, les obres prenen cos en la lectura, les diferents visions culturals estaran molt

mediatitzades pels lectors. Perquè, al capdavant, ¿un autor occidental no pot tractar d'analitzar la vida, els pensaments i els valors d'un lladre africà?

És el cas, per exemple, de l'obra de la francesa Amélie Nothombe *Estupor i tremolors*, on es retrata les vicissituds d'una treballadora belga en una empresa japonesa. Aquesta obra és susceptible d'una lectura només curiosa de constatar el sistema empresarial japonès centrada als pensaments de la protagonista, però també és susceptible d'una lectura que hi veja una clara tendència a l'eurocentrisme i una crítica poc fonamentada de la cultura japonesa.

En realitat, trobem que la recerca d'autenticitat (un concepte confús i problemàtic), tot i ser legítima, pot dur l'investigador a determinats atzucacs com porta al mateix Cai l'anàlisi d'algunes obres. En primer lloc, perquè parlem de literatura, i això significa creació, recreació, construcció d'un món ficcional on els lligams amb la realitat no han de ser coercitius. D'una altra banda, perquè les cultures, com ja hem defensat abans, no són estàtiques sinó dinàmiques.

Sí que és cert que

Abans que els autors tracten d'escriure al voltant d'una altra cultura, haurien de preguntar-se a ells mateixos si han adquirit la perspectiva específica d'aquesta cultura, en altres paraules, si han desenvolupat un sentit cultural específic de la realitat. Per ajudar els lectors a travessar buits culturals, els autors els han de travessar primer (p.48-49).

És a dir, si l'objectiu de la literatura multicultural és "donar veu a aquells que han sigut històricament silenciats", se'ls fa poca justícia amb inexactituds, estereotips i, al capdavant, desinformació. Aprofundirem en aquesta polèmica en analitzar les obres del nostre corpus.

Aquest autor tracta d'uns altres debats que també veurem reflectits a l'anàlisi del nostre corpus com és la incidència de la identitat cultural de l'autoria en les obres. Com diu, els autors són éssers socials i existeix un problema en declarar la mort de l'autor ja que així els excusem de qualsevol responsabilitat social i ètica. No creiem que aquesta afirmació siga certa, es pot analitzar una obra literària sense tindre en compte la biografia de l'autor i denunciar els biaixos socials i culturals que presente. La biografia, com hem defensat adés, dóna informació que en ocasions ens ajudarà a conèixer més les creacions d'un autor, però cal no incórrer en el perill de la xafarderia

crítica. Per a una lectura multicultural (o intercultural com defensarem nosaltres), de fet, no és necessària en absolut la figura de l'autoria ja que es tracta de posar-hi una metodologia de lectura sobre l'obra, no sobre la seua creació.

També tracta de l'estereotipació i les polítiques de representació. Per a Cai, l'estereotip es la més sensible de les controvèrsies relacionades amb la literatura multicultural ja que, com cap altre tret, provoca enuig, indignació i frustració entre els grups culturals oprimits que es troben mal representats. A la LIJ, és senzill caure en aquesta estereotipació ja que és una drecera per a la representació de les cultures. Una drecera que, com dèiem, resulta especialment dolorosa si no està ben enfocada fins i tot quan vol ser positiva com la característica de "enigmàtics" dels asiàtics o de "nobles salvatges" dels indis americans que cita el mateix Cai. El cas és que a ulls occidentals, la història d'un indi americà que visquera a Nova York i que fera una vida normal (amb el seu treball i les seues rutines), tampoc resultaria més multicultural que si el triat fóra un blanc d'origen anglosaxó. Perquè resulte significatiu a nivell del treball sobre la cultura és, precisament, la diferència cultural amb la qual cosa entrem com és obvi en un altre atzucac.

A més a més, les lectures com afirmàvem, estan molt condicionades pels lectors. Cai anomena el cas del llibre *Nappy hair* on es fan algunes bromes sobre els cabells d'una xiqueta negra. La lectura d'aquest llibre en una escola nord-americana va provocar l'expulsió de la mestra del centre acusada de racisme per alguns afroamericans. En canvi, a l'Estat espanyol s'han publicat diverses obres que fan broma dels cabells dels africans (*Niña bonita*) i dels asiàtics (*Mao Tiang pelos tiesos*) sense que això haja provocat cap polèmica, és més, es consideren llibres multiculturals. En aquest cas trobem que cal considerar dues qüestions. D'una banda l'escassa tradició espanyola en l'acollida d'estrangers. D'una altra, relacionada amb l'anterior, la manca d'estereotips *afermats*. L'al·lusió als cabells dels afroamericans resulta tremendament ofensiva per a aquest col·lectiu perquè s'utilitzava, per exemple, pels esclavistes per justificar la seua manca *d'humanitat* ja que tenien els cabells "com el de les ovelles". Aquesta referència no existeix a casa nostra per la qual cosa és possible que els immigrants d'origen africà no senten aquestes al·lusions de

manera tan dramàtica com als Estats Units.

Creiem, doncs, que si bé cal lluitar contra l'estereotip com a una eina de propagació d'incorreccions i distorsions culturals que atempta contra la dignitat de les cultures, en realitat el que cal és defensar una lectura crítica de les obres que permeta llegir *contra* els estereotips o *per damunt* dels estereotips.

En la mateixa línia trobaríem les controvèrsies al voltant de la correcció política. Una cosa és evitar la discriminació a les obres artístiques (encara més si mostren una realitat poc creïble (Mínguez 2012a) i una de molt diferent condicionar tant la creació com la producció i representació de les obres a causa de l'aparició de determinats trets que a hores d'ara ens resulten discriminatoris però que en el seu origen eren un reflex del pensament de l'època. Pensem per exemple en la dificultat per a la seua representació que pateix l'obra de Shakespeare *El mercader de Venècia* a causa de l'aparició d'un personatge jueu marcat negativament. Cal entendre com ja dèiem fa uns anys (Mas, J. A., Mínguez i Romero 1999) que

“Els [...] llibres no seran mai políticament correctes, és a dir, sempre correran el risc d'ofendre algú...”. Si seguim cegament aquest corrent, correm el risc de caure en una producció automatitzada, groga i sense riquesa intercultural (p.241)

En aquest treball ja avançàvem que

[...] no compartim el criteri de fer canvis derivats del *age-ism* (discriminació per edat), ni del *size-ism* (discriminació per grandària), ni el *fat-ism* (discriminació per grassor) les quals ens sembla que poden arribar a ratllar el ridícul (sempre que no s'utilitze un defecte per humiliar algú, òbviament). Tampoc compartim el criteri de modificar les obres literàries ja escrites, menys encara les clàssiques, és clar, ja que ni podem jutjar la història, ni podem tampoc variar les relacions estructurals d'un relat a partir d'uns criteris ideològics. Això no implica, però, que no puguem dur a terme un treball anterior i posterior a la lectura del text dins de l'àmbit de l'escola, que contribuïska a identificar els prejudicis i fer-ne la corresponent reflexió (p.242)

Les nostres propostes, en aquest cas respecte de les rondalles tradicionals d'Enric Valor, passaven i passen per les lectures crítiques de les obres que traguén a la llum aquestes discriminacions per tal de discutir-les a l'aula, és a dir, fer-les paleses davant de l'alumnat que haurà d'acostumar-se a veure la discriminació en els textos i comprendre-la en el seu context. En alguns casos, com la utilització d'un personatge negre com a antagonista (el cas de la rondalla "Abella") serà més senzill que en els casos de la discriminació de les dones que sol passar més desapercibuda.

Però també caldrà a les aules una major sensibilitat respecte de la literatura que s'ha considerat canònica. Cai posa l'exemple de la lectura en veu alta de *Huckleberry Finn* que provoca humiliació entre l'alumnat de color a les aules estatunidenques, cosa que podria succeir en el cas d'una lectura d'"Abella" en una aula amb alumnat d'origen africà. Evidentment, les obres són les que són i tenen una significació important per a les nostres cultures. Però res no impedeix els docents de triar-ne unes altres que no resulten ofensives per a aquest col·lectiu.

A les escoles valencianes ja s'ha experimentat una certa perplexitat davant de la celebració del Nadal. Aquesta festa té una gran rellevància social fins el punt que està lligada a les vacances oficials, però no cal oblidar que té un origen religiós i que, per aquesta raó, l'alumnat provinent d'altres religions no se n'identificarà i pot sentir-se directament atacat a la seua llibertat religiosa. Serà tasca de les escoles i instituts col·locar la festa del Nadal en el seu lloc, eliminar la simbologia religiosa i deixar-ne tan sols la pròpia de l'època de l'any: l'hivern, el final de l'any, etc. Aspirar que tothom compartisca la teòrica permissivitat religiosa dels estats laics, és també una mostra d'etnocentrisme.

9.1 Literatura multicultural

Per a nosaltres la literatura multicultural serà aquella que mostre la realitat de situacions culturals de diversitat de manera específica, és a dir, que focalitze en la diversitat. Trobem que aquest enfocament és perfectament vàlid sempre que es facen les corresponents matisacions. Per tant, l'aparició d'un personatge immigrant o les paraules d'un personatge sobre multiculturalitat no bastaran per caracteritzar un llibre com a multicultural. Ha de tractar el tema d'una manera concreta i ser una part essencial de la trama.

Per anar un poc més enllà incloquem ací una classificació de literatura multicultural que ens sembla molt interessant. Es tracta de l'aportació de Sim Bishop (Bishop 1993) que, com en el cas de Cai, té també un biaix molt estatunidenc.

I. Classificació per contingut i lector model.

1. Llibres que fan labor de consciència social. Llibres per desenvolupar consciència social entre els blancs.
2. Llibres *Melting Pot*. Presenten personatges culturalment homogenis.
3. Llibres culturalment conscients. Miren de mostrar l'experiència única dels afroamericans (adreçats a afroamericans).

II Classificació per especificitat cultural.

1. Llibres culturalment específics. Mostren l'experiència del creixement com a membre d'un grup no-blanc.
2. Llibres genèricament americans. Presenten membres de minories però presenten pocs o cap detalls que els identifiquen com a tals.
3. Llibres culturalment neutres. Mostren gent de color però parlen de coses que no hi tenen res a veure amb la cultura dels personatges.

III Classificació per fronteres geogràfiques i culturals.

1. Literatures del món. Llibres sobre cultures no-occidentals, sobre les cultures dels grups ètnics no principals.
2. Literatura intercultural. Reflecteix relacions interculturals.
 - Explícitament sobre relacions entre gent de diferents cultures sense focalitzar en l'experiència única d'una altra cultura.
 - Sobre gent d'una altra cultura donada escrita per un escriptor d'una altra cultura.
3. Literatura sobre cultures paral·leles. Autors de grups culturals paral·lels que parlen de les pròpies experiències.

Com veiem, Bishop distingeix entre tres tipus de classificacions: per contingut i per lector model, per especificat cultural i per fronteres geogràfiques i culturals. Totes tres presenten trets diferents i totes tres permeten veure la multidimensionalitat dels conceptes que estem tractant. En el primer cas, allò que es tracta és d'incidir en l'acte de lectura. Es tracta de llibres amb contingut social focalitzats en temàtiques que fan veure la diversitat cultural i en alguns casos (1.3) les vivències de col·lectius concrets.

En el segon cas, l'especificitat cultural és el marc de referència important i presenten diversos enfocaments. D'una banda com en I.3, els llibres que mostren l'experiència d'un col·lectiu concret, però també els llibres que mostren la societat calidoscòpica tot mirant de no fer incidència en els trets culturals dels personatges. Finalment, la classificació per fronteres geogràfiques i culturals dóna compte d'allò que a casa nostra s'ha anomenat sovint "literatura del món" que inclou llibres no occidentals, llibres sobre relacions interculturals i llibres sobre cultures paral·leles.

Novament ens trobem amb controvèrsies respecte de l'ús d'aquests materials. Que qualsevol llibre conté una ideologia determinada és un tret consubstancial al propi llibre. De la mateixa manera, qualsevol llibre comporta una visió del món associada a una o diverses cultures: la nacional, la local, la familiar, la de la identitat sexual, la de l'edat, etc. Com diu Sarland (1999), es tracta d'oposar ideologia a sentit comú. Des de la nostra part sempre pensem que apliquem el sentit comú, mentre que l'altra identifica la nostra postura com a ideologia, exemple del qual els valencians tenim molta experiència. Així les coses, la literatura multicultural té sentit en tant que fa d'aquesta identitat cultural l'eix de la seua proposta. ¿Això implicarà, doncs, que és una literatura de caire ideològic, o millor dit, *més* ideològic que la resta? ¿O que la selecció per part dels actors culturals o dels agents educatius es fa seguint un biaix cultural? ¿La literatura multicultural té valor per si mateixa o tan sols per ser expressió d'una realitat cultural determinada?

Aquestes preguntes i moltes altres més que sorgeixen en proposar el terme no tenen una resposta fàcil ja que, sovint, s'han de respondre amb el llibre concret a les mans. Com hem indicat en diverses ocasions al llarg d'aquest treball, existeixen obres que es poden considerar grans obres literàries, amb una càrrega ideològica òbvia. De la mateixa manera, algunes obres que no tenen una gran qualitat literària poden contindre una gran significació per a una cultura determinada, cosa que s'ha de respectar i que, des del punt de vista didàctic, ens pot ser molt útil a l'hora de treballar determinades qüestions a l'aula.

Uns altres problemes que presenta la literatura de tipus multicultural és el fet que, en molts casos, pot resultar contraproductiu. Com ocorre en algunes experiències

d'intercanvi escolar amb uns altres països, el contacte amb d'altres cultures més que contrarestar l'estereotip, el que fa és reforçar-lo. Una obra que reflectisca una cultura aliena a la pròpia de manera molt fidel, pot crear rebuig en el lector pel fet de no disposar dels elements d'anàlisi necessaris. O pot comportar equívocs que reforcen l'estereotip. Un cas paradigmàtic el trobem en l'anime, els dibuixos animats japonesos, com ja comentàvem en parlar de la nostra investigació a l'aula d'infantil (Mínguez 2011). Els elements propis de la cultura japonesa sovint es malinterpreten quan no passen del tot desapercebuts per a l'espectador que pot patir de determinats buits importants per a la interpretació de les trames.

El que volem dir és que, fer ús de la literatura multicultural no necessàriament solucionarà ni augmentarà la competència intercultural dels ciutadans en general i de l'alumnat en particular, sinó que aquesta literatura s'ha de treballar a consciència per tal de fugir de l'estereotip i mirar de comprendre més que no explicar, en paraules d'Abdallah-Pretceille. És difícil, per no dir impossible, per a un europeu posar-se en la pell d'un indígena de l'Amazones ja que hauria d'assumir infinitat de creences, sabers, experiències, educació, etc. A allò que podem aspirar és a respectar la seua manera de viure que deu obeir a les respostes que la seua cultura ha donat als problemes que els han sorgit. Llegir un llibre que done compte d'una comunitat indígena de l'Amazones ens pot acostar a aquest món particular i ens pot posar preguntes sobre la nostra pròpia existència, però caldrà anar amb molt de compte si en un episodi, per exemple, els protagonistes mengen cucs *mojojoy* ja que caldrà parlar dels tabús alimentaris, de l'aportació extraordinària dels insectes en llocs amb poques proteïnes d'uns altres tipus, que aquestes comunitats mengen moltes altres coses i de temes similars que reduïsquen l'impacte cultural negatiu d'aquesta pràctica.

Un darrer problema que voldríem comentar és el fet que una literatura multicultural que mostre individus provinents de diferents cultures però que no les fan paleses comporta algunes dificultats de tipus metodològic. D'una banda creiem que mostrar individus de diferents cultures, en especial de cultures menystingudes o minoritàries, en contextos i situacions quotidianes ajuda a donar una sensació de normalitat d'aquestes cultures. En un món creixement islamòfob, per exemple,

mostrar musulmans que acudeixen a treballar a oficines, que fan tasques de la llar amb la seua família, que juguen o practiquen esport, amb altres activitats similars és un bon antídoto contra la pluja d'imatges i estereotips que mostren aquest col·lectiu sempre lligat a escenes de violència o repressió. D'altra banda, però, cal reconèixer que eliminar del tot les marques culturals pot complicar el treball sobre la diversitat i crear la falsa imatge que compartim el mateix marc sociocultural de referència. Encara que allò que ens uneix als altres éssers humans és infinitament major a allò que ens separa, seria un tant irresponsable no preparar els ciutadans per a les diferències, com afrontar-les, comprendre-les i també assumir-les, tant si es comparteixen com si no.

Des de la nostra perspectiva, la utilització de la literatura multicultural és necessària ja que com diu Ballester (Ballester 2007):

Creemos que será necesario formar a los estudiantes en la idea de respeto, pero también en cómo despertar la curiosidad hacia las nuevas formas culturales, tengan el origen geográfico, étnico o social que tengan (p.15-16)

Cosa que implicarà un canvi substancial:

Esta especie de renovación metodológica debe venir del abandono de la antigua ortodoxia, alejándose de una óptica etnocéntrica por la utilización de una especie de heterodoxia didáctica y un intento de comprensión de los recién llegados (p.16)

Ballester proposa la literatura com a un àmbit privilegiat per treballar la multiculturalitat ja que és "como un ámbito integrador e interdisciplinar, con el que se garantiza una formación para todos", i la metodologia de la literatura comparada com a un instrument especialment eficaç per a dur a terme aquesta tasca. En aquest sentit, i seguint Mendoza (Mendoza 2004), apunta a la presentació comuna de les diferents cultures que conviuen a l'aula (que com comentàvem es dona *de facto* des de fa segles en les comunitats amb dues llengües oficials) com un contínuum expressivocomunicatiu "común e inseparable en la consolidación de conocimientos, y lo que puede ser más importante, de actitudes positivas hacia todos los exponentes de una cultura compartida y diversa al mismo tiempo" (p.16). Per a Ballester és fonamental obrir el cànon a un corpus de textos culturalment molt més ampli que l'enfocament comparatista permet.

En termes semblants es declara Vicente Cutillas (Cutillas 2007) quan diu:

Fomentar las lecturas que nos hagan analizar críticamente nuestro mundo; representaciones teatrales que nos hacen pensar; trabajar lecturas que nos ayuden a conocer culturas que no podemos ignorar porque nos visitan... En fin, actuar de forma solidaria (p.62).

Evidentment, no creiem que tan sols calga conèixer les cultures que aporten immigració a les nostres terres, sinó que també caldrà obrir el ventall per tal d'obrir la ment del nostre alumnat a maneres de pensar, viure i veure el món diferents. I encara més, caldrà comprovar que aquesta literatura també dóna compte de la qualitat de ser blanc (o al nostre cas, ser *autòcton*).

Com comenten Rebecca Rogers i June Christian (Rogers i Christian 2007) les teories sobre la identitat blanca, continuen al centre de la literatura antiracista, és a dir:

[...] l'antiracisme està organitzat al voltant del creixement de la gent blanca[...] Sobretot, les conseqüències negatives del treball antiracista per a blancs, es privilegia sobre les conseqüències materials/emocionals/psicològiques del racisme per a la gent de color (p.40)

Caldrà, doncs, parar atenció a de quines maneres els autors construeixen, reproduïxen i resisteixen aquests discurs ja que és un aspecte important de la pedagogia antiracista. Sobretot, coincidim amb elles quan comenten que massa sovint la literatura multicultural per a infants ha focalitzat en la victimització deguda al rebuig de la interacció social, ço és, cal temps i esforç per destapar els efectes del racisme en la víctima (p.41).

A l'hora de treballar, doncs, amb literatura multicultural caldrà tindre en compte almenys aquestes premisses:

- La literatura multicultural és fonamental en contextos multiculturals per tal que l'alumnat provinent d'altres cultures es pugui identificar amb obres literàries on s'hi veguen reflectits de la mateixa manera que l'alumnat dels corrents dominants es veuen reflectits en la immensa majoria de llibres.
- La literatura multicultural també és fonamental en contextos aparentment monoculturals ja que ens educa cap a la diversitat, ens mostra unes altres realitats i ens ajuda a reflexionar sobre la nostra identitat.
- La literatura no substitueix l'educació. Els llibres, per tal que funcionen com

a font d'educació intercultural, han de ser treballats i comentats a l'aula amb la guia del docent.

- La literatura multicultural és un recurs per a l'educació intercultural però també és literatura, amb la qual cosa caldrà dedicar-li el mateix treball respecte de l'educació literària que amb qualsevol altre material.
- Cal tindre un concepte molt ampli respecte del que és literatura multicultural ja que hi haurà d'incloure literatura sobre els col·lectius menystinguts per les cultures majoritàries. Parlem de les dones, dels homosexuals, dels discapacitats, gent gran, etc. No es tracta d'adoctrinar, sinó que tinguen, almenys, la mateixa presència real que tenen en la societat.

9.2 Llegir interculturalment

Encara que reconeixem, doncs, el valor de la literatura multicultural ja que mostra la diversitat cultural de la societat, creiem que l'enfocament de Cai de "llegir multiculturalment" resultarà molt més interessant. Considerem que comparteix la major part de la nostra pròpia metodologia i ens acosta a un mètode d'anàlisi que també entronca amb el *close reading* que propugnàvem per a l'educació literària. Creiem amb Margarida Morgado (Morgado 2006) que "Una Educación Intercultural depende menos de la selección de textos políticamente correctos y más de estrategias de mediación de textos" (p.7).

Per tal de fer coincidir amb la nostra metodologia, parlarem de llegir "interculturalment", terminologia que ja han fet servir d'altres investigadors (Ibarra i Ballester 2009, Mínguez 2010b, Mínguez 2012b, Tejerina Lobo 2008b). Cai en concret es refereix a llegir multiculturalment (interculturalment en el nostre cas) a llegir un llibre tot pensant en diferències o implicacions culturals específiques que en sorgeixen. Diu l'autor americà:

La visió que tota la literatura és multicultural i pot ser llegida multiculturalment obri nous canals per a l'educació multicultural. Llegir multiculturalment realça la nostra consciència

multicultural i ens ajuda a veure qüestions multiculturals on aparentment no n'hi havia(p.14).

La perspectiva multicultural prové el lector d'un instrument, una lupa si es desitja, per exposar les assumpcions respecte de raça i gènere amagades en una història (p.15).

Aquest terme, manllevat de Hade's (citada a Cai), permet adoptar un acostament crític que mira d'interpretar els signes de raça, gènere, classe i d'altres diferències culturals en literatura. Permet també augmentar la consciència multicultural de l'alumnat i la seua habilitat d'identificar i analitzar temes de diferència cultural. Com afirma en un altre lloc "Si estem per donar poder als estudiants, llegir multiculturalment hauria de fer part integral dels programes de literatura" (p.148).

Encara que sense aquesta terminologia, també altres autors apunten a aquesta visió com és el cas del treball citat de Rogers i Christian (Rogers i Christian 2007), que afirmen:

Si entenem que el discurs que ocorre en el text és tant una reproducció com una construcció de temes socials més amplis, un millor enteniment i un examen del discurs incrustat al text és necessari per aprofitar completament l'impacte de la raça i el racisme en els models culturals de desenvolupament dels infants (p.41)

Cai, potser siga més concret quan diu:

Quan la literatura multicultural s'incorpora al currículum, volem que els infants la lligin per la justícia social i el canvi, a més de posar en marxa la seua consciència i apreciació de la diferència cultural. Volem que desenvolupen l'habilitat d'identificar, analitzar i actuar en temes associats amb les diferències culturals. Quan lligin literatura en general, també volem que la lligin críticament pel mateix propòsit (p.145)

Aquesta postura, a més a més, permet, com dèiem en parlar de la correcció política, no censurar els llibres problemàtics, sinó interpretar els signes de raça, classe, gènere i d'altres diferències culturals.

Margarida Morgado (2006) ho sintetitza molt bé, tot i que parlant d'un altre tema:

Las dificultades culturales consisten, por consiguiente, en aprender a tratar con experiencias de múltiples identidades y de múltiples sentidos de pertenencia cultural; en integrar experiencias de vida caracterizadas por la diversión a pesar de los esfuerzos dirigidos en el sentido de producir ideas de uniformidad nacional; en desarrollar hábitos de aceptación de diversos modos de vida, hábitos religiosos; en promover la tolerancia, el diálogo, el respeto por la diferencia y el valor de la diversidad; en educar contra la desigualdad, la injusticia, el racismo, los prejuicios y los estereotipos. Y en conseguir todo esto en relación a sí mismo y en relación a aquellos que definimos como "otros" en relación a nosotros (p.19).

Així, l'alteritat serà un element central de la lectura intercultural ja que es tracta de llegir l'encontre i la relació amb l'altre, que en literatura ens pot aportar molta informació al voltant de la visió de l'autor, conscient o inconscient, respecte d'aquesta alteritat.

Molt sovint l'alteritat s'utilitza com a personificació del mal, cosa que es pot observar també en la vida quotidiana i determinades reaccions contra la immigració. Interessarà comprovar les reaccions de totes dues parts, si hi ha negociació i si aquesta és positiva per a una o les dues parts, però també caldrà estudiar què comporta la negociació i si és un signe de comprensió de la diversitat o més prompte un signe de caritat cap al dèbil, cosa que aniria en contra dels nostres postulats.

Com veiem, no es tracta tant d'utilitzar literatura *ideològica* com de fer lectures ideològiques de la literatura. D'aquesta manera, la nostra proposta s'allunya un poc de la d'Isabel Tejerina (Tejerina Lobo 2008b) i de Roig, Doto i Domínguez (Roig, Soto i Lucas 2006) ja que en el cas dels seus treballs se seleccionen llibres que parlen dels temes que els interessa ressenyar. Com diu:

La buena literatura por sí misma nos lleva a la reflexión, y nos merece particular atención para este propósito de la educación en valores aquella literatura que posee una visión comprometida y crítica, la que plantea temas sociales conflictivos y dilemas morales con la necesaria complejidad y atractivo, máxime para unos lectores en formación que empiezan a enfrentarse a su libertad de elección, a su capacidad de decidir entre posiciones enfrentadas y, en definitiva, a construir su responsabilidad moral (p.64)

Tant ella com els seus companys Raquel Gutiérrez i Borja Rodríguez (Gutiérrez Sebastián i Rodríguez Gutiérrez 2008) ens preveuen del perill d'utilitzar la literatura com a *arma ideològica*. D'una banda perquè, tal com es pregunta Amelia Valcárcel (citada per Tejerina Lobo (2008a)) si "en la proclamada 'nueva educación paralela a la nueva ciudadanía' no estamos incurriendo en una desmedida confianza sobre las posibilidades reales de la educación" (p.60). D'una altra perquè, des d'una perspectiva clàssica d'anàlisi literària es considera una forma de "*bastardear*" la literatura (en paraules de Gutiérrez i Rodríguez).

A la nostra definició de LIJ, atorgàvem a la funció educativa d'aquesta literatura un paper important en el triangle que la configura. Com dèiem, tota literatura és ideològica ja que està feta en una època determinada, per un autor o autora amb un

bagatge ideològic determinat, i transmet una visió de la realitat tant si es volguda per l'autor com si no. En realitat, doncs, el perill se situa més prompte en el fet que aquesta ideologia no mate el contingut literari, cosa que avorreix el lector i que converteix l'obra en un simple pamflet.

Gutiérrez i Rodríguez (2008), malgrat reconèixer els problemes que suposa la utilització de l'obra literària amb altres finalitats, situen l'anàlisi de l'obra literària com a un acte de parla amb la qual cosa lliguen la seua gènesi i consum a un producte de l'ésser humà fruit d'una meditació, d'una planificació, d'una reescriptura, etc. amb la qual cosa, l'obra literària serà necessàriament plurisignificativa i suscitarà en el lector la formulació, conscient o inconscient, de valors.

De manera que concebir la literatura, o mejor, la lectura de obras literarias como un medio para la educación en valores no es rebajarla, ni desvirtuarla, ni prostituirla para un fin menos elevado y más vulgar que el de la sublime emoción estética. Es recuperar una de las esencialidades más básicas del arte literario: la obra literaria transmite valores; toda obra literaria es vehículo de unos valores (p.94)

Aquests autors fan especial èmfasi en el paper del lector que, seguint l'estètica de la recepció, crea el text i ompli els buits que deixa l'autor amb la pròpia visió del món i per extensió, amb la seua ideologia, com vèiem adés en els exemples sobre la diferent recepció de llibres sobre els cabells dels africans als EUA i a l'Estat espanyol. També Hollindale (Hollindale 1992) entronca amb l'estètica de la recepció quan diu que un mateix llibre llegit per diversos infants esdevé diversos llibres. És la mateixa línia de Sarland (1993) que, després de fer un repàs al tractament de la ideologia per diferents corrents de la crítica literària, conclou dient que "està inscrita als textos molt més profundament i de manera molt més subtil del que, en un principi, pensàvem als 70" (p.51). O en paraules de Robyn McCallum i John Stephens (2010):

La nostra assumpció de base, doncs, és que tots els aspectes del discurs textual, des del resultat de la història a les formes expressives del llenguatge, són informades i perfilades per la ideologia, entenent ideologia en el seu significat neutre d'un sistema de creences que comparteix una societat i que fa servir per donar-li sentit al món, les qual són, per tant, immanents als textos produïts per aquesta societat (p.360)

Aquests dos autors destaquen dues funcions per a la ideologia als textos per a infants. D'una banda es troba la funció social de definir i sostindre grups socials i la segona la funció cognitiva de subministrar una organització significativa a les actituds socials i les relacions que constitueixen les trames narratives. És a dir, que la ideologia

és necessària en tant que engloba les funcions socials i cognitives que fan possibles la vida social. Perquè un infant participe en societat i aconseguisca algunes mesures de decisió personal en les seues formes o estructures ha d'aprendre a comprendre i negociar els diversos significats que utilitzats per la societat per autoordenar-se. (p.360). És una idea similar al que Colomer anomenava funció socialitzadora de la LIJ (Colomer 1999). Els textos, doncs, fan la ideologia invisible i per tant inverteixen en posicions ideològiques implícites en tant que les legitimen fent-les aparéixer com a naturals. Així, un llibre que al lector li sembla lliure d'ideologia, possiblement, allò que presenta és una alineació ideològica assumida inconscientment per aquest lector i precisaria una lectura molt més sofisticada per traure-la a la llum.

Per a Hollindale la ideologia és present als llibres infantils de tres maneres:

En primer lloc, el que mostra les creences socials, polítiques o morals de l'escriptor individual i el seu desig de recomanar-los als infants a través de la història. És el més evident i el més fàcil de detectar, però al mateix temps suposa una major dificultat:

[...] és molt difícil en la Gran Bretanya contemporània escriure una novel·la antisexista, antiracista o anticlassista sense revelar que aquests són encara objectius, principis i idees més que les realitats del comportament diari predicible. Si ho presentes com a natural i com a lloc comú, el comportament que voldries fer *semblar* com a natural i lloc comú, t'arrisques a emmudir l'efectivitat social de la teua història. Si dramatitzes les tensions socials, t'arrisques a una estridència ideològica superficial (p. 28-29)

Així les coses, l'escriptor ha d'optar per vies indirectes. Com més talent té l'escriptor, probablement més ho farà així. Si el món ficcional és del tot imaginat i realitzat deu portar la seua càrrega ideològica de manera més encoberta, mostrant coses com són però obeint a l'organització literària més que a les línies didàctiques explícites per aconseguir un efecte moral. Perquè cal tindre en compte, a més a més, que no és pot experimentar determinades lectures ideològiques de manera correcta fins que se sap llegir una novel·la, ja que és fàcil malinterpretar la lectura.

La segona categoria de contingut ideològic seria la dels supòsits individuals dels escriptors no assumits pels lectors. Una vegada s'accepta que són rellevants, cal acceptar que, en l'escriptura moderna per infants, el text conscientment didàctic rara volta mostra aquesta confiança en el lector, entre altres coses perquè per a ell "tota

literatura és inevitablement didàctica”. Ja que “els autors per infants (com els escriptors per adults) no poden amagar el que són els seus valors. Fins i tot si les creences són passives i sense revisió, i no part de cap proselitisme conscient, la textura del llenguatge i la història els revelarà i els comunicarà” (p.30).

Així arriba a la tercera dimensió en la qual es mostra la ideologia, aquella que ens ha introduït el desenvolupament de la teoria literària. És a dir, la pròpia de la societat en la qual viu l'autor. Cita Waller (1986, a la pàgina 32) que diu:

L'impacte de la ideologia en els escrits d'una societat particular -o en realitat, de les convencions i les estratègies per les quals nosaltres llegim aquests escrits- no és diferent de la manera com influencia qualsevol altra pràctica cultural [...] El poder de la ideologia està gravat a través dels mots, dels sistemes de rols, i dels codis que constitueixen el text. Imagineu la ideologia com una força poderosa que se cerneix sobre nosaltres quan llegim un text; mentre el llegim ens recorda què és correcte, de sentit comú, o “natural”. [...] Quan un text és escrit, la ideologia treballa per naturalitzar l'escriptura; quan un text és llegit, treballa per ocultar baralles i repressions, per forçar el llenguatge a dur només aquells significats reforçats per les forces dominants de la nostra societat (p.32)

Hollindale afegeix “una gran part de qualsevol grup està escrit no pel seu autor sinó pel món on l'autor hi viu. Per acceptar açò u només ha de reconèixer l'escassetat de vegades que un escriptor aconsegueix recolorir el significat d'un sol mot: quasi tot el temps som presoners aquiescents dels significats d'altres persones” (p.30)

Això té tres implicacions per a la LlJ moderna:

- L'habilitat de l'escriptor de reorganitzar el món està estrictament limitada. Està en les seues mans recomanar un món millor reflectint no el que és sinó allò que voldria que fóra.
- Vivim en un període en el qual la nostra ideologia comuna té nombroses fractures locals, de manera que infants de diferents parts de la mateixa nació es mouen entre els llaços d'unió i la diferència. “Si infants que són ciutadans d'un país viuen en mons entre un món, subcultures diferenciades dins d'una cultura, necessitaran diferent tipus de veus narratives que els en parlen – veus que puguen parlar des de dins d'una ideologia coherent i completa per a ells [...]” (p.32)
- La ideologia és inseparable del llenguatge i les divergències del llenguatge dins d'una cultura nacional i apunta a divisions i fragmentacions en la seua ideologia compartida.

De tota manera, aquesta és una línia que resulta difícil de situar. Tejerina, per exemple, critica amb virulència els llibres instrumentalitzats la:

[...] mala literatura, impulsada cuando no impuesta por intereses comerciales de los editores que toca los temas problemáticos y los desafíos de nuestra actualidad como el motivo central de la creación con la pretensión de impulsar los valores democráticos, pero lo hace de forma tan mediocre y simplista, como una forma moderna de ingenuo proselitismo, que los lectores no pueden menos que rechazarla (p.67).

Però tenint en compte l'èxit d'aquest material, és evident que molts mediadors no comparteixen aquesta visió de la literatura ideologitzada o instrumentalitzada. Com en el cas de la literatura multicultural, a pesar dels perills que comentàvem, també en aquest cas pot ser interessant l'ús d'una determinada literatura de caire ideològic que permeta treballar valors de manera oberta. No pot ser la norma, i particularment pensem que és més interessant l'enfocament de lectura intercultural amb qualsevol llibre, tant si tracta un tema conflictiu en concret o no, però és evident que la literatura que focalitza en determinats temes forma part de la realitat d'editorials i centres escolars amb la qual cosa, com a didactes haurem de tractar de perfilar quin és el millor aprofitament didàctic que se'n pot extraure. Al volum coordinat per Tejerina i també a (Roig, Soto i Lucas 2006) trobem alguns exemples i veiem que, junt amb l'anàlisi dels conflictes, de les realitats diverses i els valors que mostren les obres seleccionades, també hi ha sempre un treball sobre literatura que ens ajuda a contextualitzar la trama. Aquest treball ens ajuda a no oblidar que estem sempre davant d'obres literàries, al marge que tracten sobre temes d'interés sociològic.

Cal reconèixer amb Sarland (Sarland 1999) que

Els conflictes irresolts romanen entre aquells que volen retindre o renegociar alguns criteris literaris per jutjar la qualitat de la ficció per a infants i aquells que són més escèptics respecte d'aquests judicis (p.52)

Es tractarà, doncs, de tindre en compte diversos factors que afecten a diversos aspectes del procés d'ensenyament aprenentatge. Un esbós del que caldria contemplar cara a l'aprofitament didàctic de la LIJ a l'aula des d'una perspectiva axiològica seria aquest:

Professorat: <ul style="list-style-type: none">- Bagatge professional.- Gustos personals.- Interés en determinats temes.	Alumnat: <ul style="list-style-type: none">- Experiència lectora.- Capacitat crítica.- Gustos personals.
---	---

- Estil educatiu. - Adscripció cultural, ètnica, etc.	- Interés en determinats temes. - Adscripció cultural, ètnica, etc.
Llibres: - Qualitat literària. - Capacitat de suscitar la reflexió. - Inclusió de temes suggeridors. - Relació amb el currículum.	Currículum - Relació amb els continguts de la matèria. - Relació amb els continguts d'altres matèries. - Relació amb els objectius d'àrea, de cicle, d'etapa, etc. - Relació amb el PCC i d'altres.

De tota manera, com ja hem dit repetidament, la nostra opció no passa tant per la selecció de llibres ad hoc, cosa que pot acabar en un *receptari* per temes que el professorat pot utilitzar segons el valor o el conflicte que vulgar tractar a l'aula, sinó per la metodologia de llegir interculturalment per tal d'evitar el que Hollindale (Hollindale 1992) descrivia:

En el moment exacte en la història quan l'educació semblava preparada per acceptar la lectura de la ficció com una destresa complexa, important, però susceptible d'ensenyar, els extrems de l'opinió crítica han devaluat l'element de la destresa a favor de la simple substància externa (p.24)

Aquest autor també feia incidència, de fet, en que “es posa massa èmfasi en què lligen els infants i massa poc en com ho lligen” (p. 24). Per a ell “La primera prioritat és entendre com la ideologia de qualsevol llibre es pot localitzar”(p.37), afirma, en especial per als educadors ja que ensenyen als infants com llegir perquè no estiguen a la mercé del que lligen. Molt prop d'aquest enfocament també trobem a Sarland (Sarland 1999) quan diu “Aquests punts de vista no són totalment fatalistes, però requereixen dels lectors un esforç molt conscient de llegir contra els textos, de deconstruir-los per tal de revelar la seua ideologia subjacent” (p.52).

Per a comprendre la ideologia dels textos McCallum i Stephens (McCallum i Stephens 2010) proposen cinc acostaments.

1. El concepte de la posició implícita del subjecte a l'interior dels textos. Aquesta posició busca l'alienació del lector amb o contra les actituds socials i les relacions que constitueix la narrativa. Com dèiem, l'alienació del lector amb posicions no examinades pot ser un vehicle poderós per naturalitzar ideologies.
2. La tematització de la imaginació com a una via d'afirmar i advocar per metanarratives socials que promouen actituds humanes. Un aspecte fonamental en la imaginació és la creativitat dels caràcters representats, en

especial la seua capacitat d'articular la connexió de la creativitat amb la potestat, el propi albir del lector com a una força per expressar emocions i fer judicis responsables basats en relacions intersubjectives.

3. La intersecció de gènere literari i el gènere sexual, on la ideologia d'un text és inherent a situacions emmarcades, patrons de conducta representats, interaccions entre personatges, discursos lingüístics i la relació interpersonal amb els lectors implícits. Perquè gèneres literaris particulars conformen estratègies de lectura més o menys implícitament lligades amb el gènere sexual, les implicacions ideològiques són propenses a romandre implícites o invisibles.
4. Les representacions de la transgressió són una manera important a través de la qual la LIJ fa la ideologia evident i busca redefinir-la o passar-hi per damunt. La transgressió sempre és de manera inevitable contra algun tipus de formació sociocultural i està inextricablement lligada a la ideologia del text amb la qual cosa trobem que tendeix a definir quines ideologies es presenten com l'estatus quo contemporani, quins són els problemes i limitacions d'aquestes ideologies i quins s'imaginen com a una possible transformació social i quines conductes són desitjables per al canvi.
5. Finalment es reafirmen en què la ideologia habita el text en les maneres més bàsiques, en les estructures de llenguatge i les formes narratives. Perquè la ideologia (tal com diu Volosinov) es formula en i pel llenguatge, els significats en el llenguatge estan determinats socialment i les narratives estan construïdes fora del llenguatge, una comprensió efectiva de la significació textual ha de començar ací.

Més prop encara de la nostra perspectiva trobem l'article de Kathy G. Short (Short 2009). Aquesta autora, a diferència de la resta de referències que hem consultat, fa servir el terme "intercultural" per tal d'apel·lar al la comprensió entre cultures, i ho fa a través de la literatura. Adopta aquesta perspectiva, precisament, perquè considera que

Ensenyar per la comprensió intercultural suposa molt més que classes de relacions

humanes i formació sensitiva o afegir un llibre o una unitat sobre un país al currículum existent. Aquests acostaments típicament duen a apreciacions superficials de les diferències culturals que reforcen estereotips en lloc de crear un nou enteniment sobre les perspectives culturals i els temes globals. Interculturalisme és una actitud de ment, una orientació que impregna el pensament i que permeabilitza el currículum. Està basat en una comprensió àmplia de la cultura com a modes de viure i de ser en el món que estan dissenyats per a actuar, creure i valorar (p. 2)

Aquesta autora situa el treball sobre la comprensió intercultural en cinc tipus d'activitats:

1. Explorar la pròpia identitat cultural i desenvolupar la comprensió conceptual de la cultura. Molt lligat al treball que es fa a l'aula d'infantil, Short entén que per tal d'accedir a la comprensió de l'altre, l'alumnat ha d'examinar la seu pròpia història de vida per tal de comprendre com les seues experiències i interaccions condicionen la seua manera de veure el món. Aquesta visió és fàcil de trobar en la literatura.
2. Fer estudis interculturals que miren d'ampliar al visió cultural de l'alumnat. Es tracta de treballs bàsicament comparatius que, si bé – com la mateixa autora reconeix – pot conduir amb facilitat als estereotips i a la comprensió superficial si no s'examinen valors més profunds que es contenen, són fonamentals perquè s'entenga que la pròpia cultura i punt de vista és un entre molts altres, i no per força el millor. Una activitat molt interessant que proposa en aquesta línia és els Rajos X culturals que tracten d'explorar sobre una altra cultura començant per aquelles coses que necessitaria l'alumnat per fer la recerca.
3. Integrar perspectives internacionals tindria molt a veure amb el que comentàvem adés sobre la literatura multicultural, però també sobre la necessitat de treballar amb un ventall de llibres culturalment diversos al llarg de tot el currículum i al llarg de totes les matèries. D'una altra manera, com diu Short, l'interculturalisme es pot veure com una unitat especial en lloc d'una orientació que ho impregna tot.
4. També proposa l'autora la realització de treballs sobre temes globals, és a dir, temes com la pobresa, els drets humans, la sobrepoblació, etc. que

necessiten ser tractats des d'una perspectiva global per tal que comprendre la interrelació entre els pobles i la interdependència.

5. De la mateixa manera, també apunta a llegir críticament "el món i la paraula" (al·ludint a la frase de Paulo Freire). Aquest tipus d'acostament resulta fonamental si no volem caure de nou en un viatge superficial, en el turisme cultural de què hem parlat diverses vegades. Precisa que l'alumnat s'involucre en el pensament crític i qüestionés la manera com estan les coses i consideren múltiples cultures, perspectives i maneres d'actuar.

Acaba amb una reflexió final que reproduïm ací i que ens reafirma en la nostra postura:

El compromís dels infants amb la literatura té el potencial de transformar la manera de veure el món a través de la comprensió de les seues vides actuals i imaginar-se més enllà d'ells mateixos. Els estudiants necessiten trobar les seues vides reflectides als llibres, però si el que lligem a l'escola només reflecteix la seua pròpia visió del món, no poden preveure d'altres maneres alternatives de ser i pensar (p.10).

Així doncs, la nostra proposta per a la lectura intercultural parteix d'almenys cinc premisses importants:

- Tota literatura és ideològica i es pot llegir en clau ideològica.
- El més important no és donar respostes (que no hi ha de vàlides universalment) sinó plantejar preguntes i dubtes als esquemes previs de l'alumnat.
- A través de la literatura s'ha d'arribar a comprendre que formem part de diverses cultures que estan en contacte amb d'altres i que en la majoria dels casos, aquest contacte no provoca conflicte.
- També s'haurà d'ajudar a comprendre que de vegades també hi ha conflictes provocats per les diferents visions, influïdes per la pròpia cultura, d'un mateix fet.
- El treball de lectura intercultural haurà d'ajudar-nos també a aprofundir en la/es pròpia/es identitat/s tant per identificació com per contrast.

La metodologia que cal seguir és un tant difícil de concretar, no per la seua

complexitat, sinó perquè s'adapta a les obres concretes. Partim, evidentment, d'un enfocament didàctic molt proper al *close reading* del que parlàvem en capítols anteriors, una lectura propera al text amb l'alumnat o paral·lelament a la de l'alumnat que ens permetrà reflexionar sobre la lectura i que complisca dues funcions. D'una banda la lectura de les implicacions culturals (i ideològiques) que es reflecteixen a les obres. És el cas de les lectures des del feminisme, des de la perspectiva de la gent gran o d'estrangers. D'una altra banda, també ha de permetre una lectura de tipus simbòlic que extrapole els conflictes, la trama, el caràcter dels personatges per tal de poder parlar sobre temes com l'alteritat, la resolució de conflictes, l'empatia i d'altres.

Si apuntem al treball amb el llibre, dividirem com sempre abans, durant i després de la lectura. Les activitats abans de la lectura haurà d'anar enfocada en dues vessants. En primer lloc, proporcionar a l'alumnat les eines bàsiques per poder descodificar el text adequadament. En el cas d'obres amb un contingut profundament cultural (d'una altra cultura, volem dir) caldrà proveir als lectors i lectores d'informació que els ajude, no tan sols a comprendre la lectura (els clàssics glossaris, les contextualitzacions històriques i espacials) sinó també a comprendre el sistema de valors en el qual es mouen els personatges. Altrament la lectura pot convertir-se en un reforçament de l'estereotip o en la creació d'un de nou. L'exemple del cuc que es menja a l'Amazones i la percepció per part de l'alumnat resultaria també vàlid en aquest cas.

Però també és important fer el mateix treball amb la literatura no marcada en aparença, és a dir, pròpia de la nostra cultura (si és que som capaços de definir-la). Fer entendre a l'alumnat que les nostres reaccions, la nostra experimentació, la nostra lectura, al capdavall, està molt mediatitzada per les nostres vivències culturals. No és tan obvi per a d'altres cultures que dos amics s'abracen, que les dones treballen en qualsevol àmbit (o que s'instrumentalitze la seua imatge sexualment), que la religió interferisca en els assumptes socials o que no interferisca, segons es mire. En aquest sentit, trobem un exemple en el treball que s'ha fet tradicionalment per contextualitzar determinades obres artístiques tot citant les fonts o la simbologia que es feia servir. També hui dia hi ha unes fonts que configuren les nostres obres (la saga

Harry Potter n'és un compendi), una simbologia que forma part de la nostra cultura i uns valors propis difícils d'entendre fora de les nostres fronteres.

El treball durant la lectura, junt amb l'anàlisi crític dels trets culturals, també inclourà la lectura en clau simbòlica dels trets que no ho són tant. Cai posa l'exemple del sexisme a *El Rei Lleó*, però el cert és que els exemples es multipliquen i podem posar-ne diversos també de treballs propis com són els ja citats sobre la lectura políticament correcta de les *Rondalles Valencianes* d'Enric Valor (Mas i Castells, Josep Àngel, Mínguez i Romero 1999), la lectura, entre altres coses, dels trets propis de la cultura anglosaxona a la saga *Shrek* (Mínguez 2012c), o també la lectura del rol de la dona a *Els increïbles* de Pixar (Mínguez 2012a). En realitat, la lectura intercultural és una lectura crítica, una anàlisi literària focalitzada en els aspectes culturals que es comparteixen amb l'alumnat per exterioritzar aquells valors implícits que contenen les obres i que sovint queden amagats per la seua presumpta normalitat.

A pesar que no són les úniques tècniques que es poden usar, Gutiérrez i Rodríguez (Gutiérrez Sebastián i Rodríguez Gutiérrez 2008) recomanen tres en particular pel seu rendiment tant des del punt de vista de l'educació literària, com de l'educació en valor. Es tracta del debat, els projectes documentals (que també poden ser previs i posteriors a la lectura) i l'aprenentatge cooperatiu. Sens dubte aquest tipus de treball contribueix en una doble mesura al treball intercultural ja que completa la informació sobre els continguts (literaris i no) i fomenta la convivència, com defensaven també Del Campo i Díaz Aguado (del Campo Sorribas 2002, Díaz-Aguado Jalón 2002).

Respecte al treball posterior a la lectura com és habitual, servirà de recapitulació sobre els temes que s'hagen vist a l'aula i fora, amb l'excusa del llibre llegit. L'enfocament que proposem buscarà, doncs, suscitar les preguntes sobre la pròpia identitat com dèiem, sobre la nostra ignorància respecte d'altres cultures, sobre la nostra reacció davant dels altres, la nostra percepció de la resta, etc. A l'Annex I es poden contemplar algunes de les propostes elaborades en el marc del projecte "Educació literària i interculturalitat" dut a terme pel grup d'investigació ELCIS.

Creiem que combinant tant les activitats i lectures de literatura multicultural com les lectures des d'una perspectiva intercultural, crearem no tan sols ciutadans amb una major competència literària, sinó també ciutadans amb una consciència crítica major i que, presumiblement, defensaran la democràcia i els valors que suposa. No volem caure en la ingenuïtat pensant que aquesta educació intercultural des de la literatura serà la resposta a tots els problemes de les nostres societats globalitzades i multiculturals, entre altres coses, perquè com bé saben els docents, sovint es rema contracorrent no ja de la societat representada de manera propera pels pares i mares, sinó fins i tot dels mateixos polítics que haurien de fer costat a l'escola com a institució i que proposen mesures que tiren per terra la labor d'anys en favor de la tolerància i el reconeixement de la diversitat.

Com afirmen Ibarra i Ballester (Ibarra i Ballester 2010)

La educación literaria desde la perspectiva intercultural permite leer el mundo y transformarnos paulatinamente en habitantes universales a medida que comprendemos la artificialidad de las fronteras geográficas o lingüísticas y la pertenencia a múltiples identidades (p.12).

Són anys difícils per al treball en aquestes àrees, d'altra banda fonamentals per assegurar una convivència democràtica ara i en un futur que serà cada vegada més divers, nosaltres intentarem fer la nostra part.

10. Anàlisi del corpus

Començarem ací una caracterització dels llibres llegits a través dels ítems que valoren l'escenari narratiu. No és l'objectiu principal d'aquesta tesi, però creiem que alguns dels ítems que hem inclòs a les fitxes, ajuden a comprendre millor el tractament de la interculturalitat a la LIJ en català. És el cas de la novetat temàtica o la seua absència. Evidentment, parlar de novetat temàtica comporta definir respecte de què o de quin període ja que, aspectes que fa 20 anys eren nous, hui dia poden, amb raó, considerar-se obsolets. De la mateixa manera, i aquest és un problema que trobarem al llarg de tota l'anàlisi, ens hem de plantejar la novetat respecte de quina literatura.

El fet de no comptar amb un estudi similar en altres literatures que treballa amb els mateixos ítems i variables, fa difícil la determinació dels nivells de novetat de la mateixa manera que suposarà una dificultat la determinació del grau d'aparició de la multiculturalitat o dels personatges masculins o femenins. En tot cas, prendrem com a punt de partida el treball de Teresa Colomer (1998) per tal d'efectuar algunes comparacions. Cal tindre en compte que Colomer realitzava el seu estudi sobre obres internacionals (no tan sols catalanes) de manera que les comparacions no són vàlides estrictament parlant, però almenys ens pot donar una pauta de les tendències generals.

Així, hem optat per valorar les obres, sobretot, prenent com a punt de partida el mateix corpus (sempre tenint en compte el nostre coneixement d'altres literatures i de la LIJ catalana fora del període 2002-2006). Això implica, en l'anàlisi d'aquest ítem en concret, que la novetat temàtica s'ha valorat en termes relatius i comparant el corpus amb si mateix. Un tema com puga ser el maltractament que s'ha tractat de manera repetida a la LIJ de gairebé totes les llengües, apareixerà ací com a una novetat, d'una banda a causa de l'efecte mediàtic que traure a la llum aquest problema ha suposat recentment en aquest país. D'una altra, també per l'escassetat relativa de llibres que aborden aquest tema.

Hem cregut convenient fer també una diferenciació per franges d'edat, però atés el nostre corpus i també la relativització d'aquestes compartimentacions

artificials dutes a terme per les editorials, hem dividit les obres en tan sols tres franges d'edat. La primera faria referència als primers lectors i ací hi inclouríem les obres adreçades a infants que, o bé encara no saben llegir, o bé fan els seus primers passos. La totalitat d'aquests llibres són àlbums il·lustrats i la quantitat de text varia tot i considerar que, en general, aquests llibres tenen com a lector model un infant que no és completament autònom en la lectura, que necessita la il·lustració amb la seua funció d'ancoratge imprescindible i sovint també l'ajuda d'un adult.

La segona franja, que iniciaríem a partir dels 6 o 7 anys, l'anomenarem de lectura infantil autònoma. Els llibres que hem inclòs ací tenen un marcat caràcter infantil que s'esvaeix a poc a poc en arribar a les edats recomanades més altes que, però, continuen incloent els trets clàssics que s'esperen als llibres adreçats a aquestes edats: absència de l'element sexual, presència de l'element fantàstic, menor focalització en problemes psicològics, etc.

Finalment, una tercera franja inclouria la literatura juvenil, és a dir, aquella adreçada a infants de 12 anys endavant. Aquesta divisió no mira de preconitzar aquestes tres franges per a la lectura, sinó que és tan sols una divisió que ens ajudarà a distingir els trets definitoris de les diferents etapes. Queden per delimitar els territoris fronterers entre les franges, territoris que les editorials, les seleccions o els premis literaris tampoc acaben de definir amb claredat ja que trobem certes divergències entre les divisions d'uns i uns altres. No és el nostre treball, però, fer aquest aclariment sinó tan sols agrupar els llibres per a una millor anàlisi i descripció.

Insistirem una altra vegada que l'ús dels percentatges pot ser i és del tot matisable. De fet, nosaltres mateixos matisem els resultats quan és necessari ja que un estudi sobre literatura difícilment es pot reduir a nombres i percentatges. Això sí, considerem que aquesta eina d'anàlisi ajuda a donar suport a algunes de les nostres afirmacions i ajuda també a comparar, com hem apuntat adés, amb la investigació de Colomer. Així, inclourem aquestes dades entre parèntesi tot tenint en compte que és l'anàlisi qualitativa la que té l'última paraula.

Una última dada que és important abordar és el fet que la xifra final de llibres és de 95 en lloc dels 100 que preteníem analitzar. La raó fonamental és la

descatalogació o l'exhauriment de sis de les obres que incloïem en la nostra selecció. En lloc d'afegir obres amb menor interès, hem optat per reduir lleugerament la xifra, cosa que considerem que no desvirtua el resultat final.

10.1 Escenari narratiu

10.1.1 Novetat temàtica

En general, els temes als quals acudeixen els nostres escriptors i escriptores són bastant clàssics. Comparat amb la presència de novetat temàtica que presentava el treball de Colomer, es podria dir que la novetat temàtica ha davallat quasi a la meitat (35% al nostre estudi/ 67% a Colomer). L'aspecte més cridaner respecte de l'obra de Colomer és, de fet, la presència o, millor dit, l'escassa presència dels temes socials a les obres contemporànies (en els termes que contempla aquesta autora). Si en el seu cas suposaven el 21'40% de la novetat temàtica, en el nostre cas aquesta abraça el 10% de les obres estudiades. Els llibres en català del període 2002-2006 no es bolquen en temes socials ni en la recerca d'una novetat temàtica que enllace amb la societat actual. Colomer anunciava:

[...] la delinqüència urbana, la burocràcia, la vida als suburbis, la drogoaddicció, la desprotecció social, etc. Cal pensar, però, que molts d'aquests aspectes s'han fet socialment més presents durant la dècada de 1980 i potser són temes que encara no han tingut temps de penetrar en la narrativa infantil i juvenil del període analitzat (p.202)

Però aquesta incorporació no s'ha dut a terme en el grau que hauria sigut esperable. Ni la drogoaddicció ni la delinqüència urbana, per exemple, apareixen com a tema principal de cap dels llibres estudiats i pràcticament tampoc com a secundari. Els llibres dedicats a persones de classe baixa són en la seua majoria històrics, amb trames que ocorren a països estranys o estrangers o amb animals com a protagonistes.

L'altre aspecte que destaca, com és el joc de transgressió de les normes socials i literàries, també difereix bastant del punt de vista exposat per Colomer. L'autora catalana parlava de les obres estudiades "tampoc havien acceptat unes quotes tan elevades de disbauxa, enrenou, mal gust i crueltat" i hi afegia "tampoc s'havia produït fins aquests anys l'elevació del sostre dels llibres infantils respecte dels seus supòsits sobre comprensibilitat dels textos ni l'acceptació generalitzada d'una extensa gamma de formes literàries experimentals que trastoquen deliberadament les possibilitats tradicionals de l'enunciació" (p. 203). Així, aquesta autora destacava l'adequació moral i la comprensibilitat dels textos com a dos guies de la LIJ *antiga* contra la qual oposava

la literatura contemporània. En el nostre cas, podríem afirmar que les novetats són ben bé menys agosarades del que descrivia l'autora al seu estudi. No hi ha la disbauxa que mostrava en la LIJ del període que va estudiar, ni l'enrenou, ni el mal gust, ni pràcticament crueltat (potser als llibres de Garcia Llorca). El nostre corpus entra dins d'una correcció política generalitzada i si bé el percentatge d'obres que presenten aquest tipus de novetat temàtica és un tant menor (17% davant del 19% de Colomer), la sensació en llegir les obres és que aquesta novetat no afecta de manera espectacular la percepció dels llibres.

Respecte de la focalització en conflictes psicològics, la nostra perspectiva també varia respecte de la de Teresa Colomer. Aquesta autora considerava aquesta focalització una novetat mentre que, al nostre parer i en les obres actuals, es troba tan generalitzada que tan sols hem marcat la presència d'aquest ítem en les obres que mostren en especial aquesta particularitat. De manera particular a la literatura juvenil, aquest tret és tan comú que l'absència de conflictes psicològics constitueix en realitat el tret innovador, com és el cas de *M* on l'aterrador conflicte esdevé encara més esfereïdor en prescindir l'autora d'aquesta focalització psicològica. És per això que el percentatge és tan minso.

Els temes considerats inadequats per a infants, són un altre apartat complex ja que, com en els casos anteriors, és necessari determinar quan i des de quina perspectiva es consideren inadequats. Colomer addueix la malaltia, la mort, la minusvàlua o el desamor dels altres. Aquests temes són pràcticament absents del nostre corpus si atenem els temes principals dels llibres. Evidentment hi apareixen malalties, morts i desamors, però les trames no giren entorn d'aquests problemes, llevat del tema del desamor transformat en maltractament, protagonista de dos llibres del corpus. Així, en aquesta categoria hem considerat la cooperació internacional (*Kor de parallamps*), el lesbianisme (*A l'altra banda del mirall*) i l'homosexualitat masculina (*Sense cobertura*), una matança d'indígenes a Bolívia (*Les veus protectores*) i la mort, en aquest cas de forma esbiaixada o transgressora, com ho és en les històries de *L'herència* i *Història d'un cap tallat*. No tant perquè nosaltres els considerem inadequats com perquè es tracta de temes poc freqüents. Hi afegim

també *La Torre* que tracta un tema que, a priori, podria resultar inadequat per a infants per la seua temàtica històrica i allunyada dels seus interessos. Com veiem, són ben pocs els llibres que s'hi inclouen en aquest ítem i tots 6 per raons ben diferents de les que va triar la investigadora catalana al seu estudi.

Com ja va avançar ella mateixa, “el tabú anterior s’ha trencat fins a tal punt que la menció de l’enamoramant en les narracions adolescents sembla gairebé indefugible” (p.209). És per això que 12 anys després del límit temporal del seu corpus, no hem considerat l’aparició de la sexualitat a les novel·les adolescents, com un tret de novetat temàtica. Ho haguérem fet en el cas de mostrar una sexualitat descarnada o evident, però les fórmules amoroses semblen fossilitzades en aquests llibres i rarament es produeixen descripcions sexuals explícites. Tan sols volem esmentar la presència de la masturbació en dos dels llibres estudiats, a diferència del silenci absolut que denunciava Colomer. En tot cas, tampoc creiem que estiguem parlant d’un gran avanç.

Finalment, hem mirat de considerar en els problemes familiars nous un gran ventall de possibilitats que inclouen aspectes tan poc nous com puguen ser el divorci o les famílies monoparentals. El cas és que tan sols hem trobat dos llibres que tenen com a trama principal un problema familiar “nou” com és el cas de l’alienació total dels pares a *MAX* i el maltractament que acaba en assassinat a *M*. A la resta dels llibres, els problemes familiars s’encabeixen en una normalitat de vegades esfereïdora i no trobem de manera destacada ni la crítica a les actuacions paternes, ni l’allunyament de la família prototípica que desenvoluparem de manera més detallada en parlar de la diversitat.

Des del punt de vista dels temes més sovintejats és destacable l’absència de la fantasia com a un recurs fonamental, especialment en llibres per a infants. La fantasia com a recreació d’un món autònom amb regles autònomes és ben escàs i respon en moltes ocasions a la recreació i relectura de les rondalles i els contes populars. *Mei Mei vol ser rei*, per exemple, mostra un drac, una princesa, un regne i uns elements màgics com els de les rondalles tradicionals encara que la princesa és la protagonista i el drac, en lloc de morir, negocia amb la princesa i els reis. *Petit manual d’instruccions*

per a animals també presenta el món de les rondalles revisitat i reinterpretat pel seu autor que sol prendre distància, sovint irònica, i reescriu els contes per tal de criticar el gènere humà. Uns altres llibres fantàstics reprenen els motius rondallístics (*Anem gruny*) i d'altres els utilitzen sense fer al·lusió a cap rondalla o personatge concret, com *El bon somni* on els protagonistes són un gegant i un follet, o *De Satanasset a Aletes-de-vellut*, en el qual els protagonistes són un àngel i un dimoni com en algunes rondalles i acudits tradicionals.

Els autors i les autores opten més pel realisme màgic, és a dir, introduir un element màgic o fantàstic en un entorn realista. Aquest recurs suposa el retrat de la societat en la qual viuen els protagonistes, una societat en general bastant convencional, que es veu trasbalsada per un factor sorpresa. És el cas dels llibres seleccionats de Teresa Broseta, els quals comparteixen un mateix plantejament: éssers fantàstics que viuen a la Terra sense ser coneguts pels humans. Però també, per exemple, a *L'escola secreta de Madame Dudú* veiem retratat un món teòricament realista, amb l'aspecte fantàstic de les cigonyes que s'encarreguen de dur els infants als seus pares. El realisme màgic ajuda d'alguna manera a dissimular les opcions ideològiques dels autors, ja que el lector roman sorprès per l'element discordant i no sol valorar el model de societat que se li presenta que és, bàsicament, un rerefons perquè la història es desenvolupi. El món "normal" s'oposa, doncs, a l'aspecte "anormal", amb la qual cosa aquest món "normal" és més "normal" que mai, en contrast amb les novetats. Volem dir que l'absència de novetat temàtica d'aquests llibres pot amagar també el retrat d'una societat encotillada en determinats estereotips que no per força són realistes, sinó propis de la definició de realisme més convencional. La convencionalitat ajuda a emfatitzar la fantasia. En els tres llibres citats, la part fantàstica contrasta, de fet, amb societats tremendament tradicionals que no es posen en entredit, entre altres coses, perquè la trama se centra en els elements màgics.

És paradigmàtic el cas d'*El desert de gel* en el qual la guerra entre les bruixes s'emmarca en una disputa entre mare i filla adolescent. La filla fa signes de rebel·lia i reclama la seua independència igual que qualsevol altre jove dels llibres juvenils tot i

que, en lloc de voler arribar més tard a casa, vol evitar la vigilància màgica de la bruixa (literalment) de sa mare.

Aquesta convencionalitat temàtica, també comporta uns altres tipus de convencionalitats o enfocaments tradicionalistes com es pot veure amb claredat a les novel·les juvenils de tipus històric, que són una quarta part del corpus. En aquestes es naturalitzen comportaments, actituds i ideologies que, en ser situats en un altre eix cronològic, gaudeixen de la sanció de la historicitat. És el cas de la situació submissa de la dona o els models de família indiscutits.

Cal, però, matisar que aquesta absència de novetat temàtica no sempre comporta productes literaris de baixa qualitat ja que es poden trobar d'altres novetats més enfocades als recursos literaris emprats o, senzillament, llibres que, malgrat no exhibir una gran originalitat, desenvolupen els temes amb una especial correcció. Un llibre com *La mala bèstia* mostra una història amb un jove que defuig la lleva per a la guerra del Marroc i es refugia en casa del seu oncle que resulta ser un contrabandista. Tant la història del desertor com la de l'oncle (o tia) que acull el nebot i l'ajuda a créixer com a persona, són bastant comunes en la LIJ, especialment la segona, que és la central. Al nostre mateix corpus trobem per exemple *Els silencis de Marc*, *Sabor a crim* o *Quan tot comença*, on els protagonistes han d'anar a viure amb un familiar "peculiar". El que no és tan clàssic és el tractament de les trames entrelaçades, adobades amb el component màgic, que fa d'aquest llibre un exemplar únic i d'una gran qualitat.

També un tema clàssic des de Rudyard Kipling, com és la convivència amb un ramat d'animals salvatges, es tracta amb una gran correcció al llibre *Els llops de la lluna roja* on s'hi ajunta l'esclat de la Guerra Civil espanyola i els danys colaterals que comporta: caravanes d'exiliats, la repressió, l'ocupació dels sollevats, etc. Així, Josep Francesc Delgado arreplega una tradició i la fa seua, no necessàriament amb originalitat, però sí amb una tècnica exquisida que fa que el lector no s'allunye en cap moment de la lectura.

Així doncs, la novetat temàtica no creiem que siga un tret gaire rellevant o cridaner en el nostre corpus. Malgrat que el percentatge global de la presència de

novetat temàtica ronde el 30%, hem de recordar que el corpus està seleccionat sobre les opinions de la crítica especialitzada que premia habitualment l'originalitat i s'allunya molt del 67% de l'estudi de Colomer que esmentàvem abans. D'altra banda, d'aquesta novetat, més del 50% es tracta de novetat per transgressió o joc amb les normes literàries, cosa que no sempre implica originalitat o transgressió social.

No deixa de ser paradoxal que en temps tan convulsos socialment com aquests, els problemes socials i familiars ocupen tan poc d'espai en la LIJ. Com dèiem, tan sols *MAX*, *M* i, de manera transversal, *Kor de parallamps* fan servir aquests problemes que en alguns casos són nous en la societat, en altres nous en la LIJ i, en altres, poc sovintejats a pesar de la seua presència social. A *MAX* veiem l'alienació dels pares amb un protagonista que cuida dels propis (encara que en un futur més o menys llunyà en el temps) enfonsats en una depressió que els ha deixat reduïts a uns vegetals. En canvi *M* el que presenta és un pare maltractador que, de fet, acaba amb la seua família tal com s'anuncia des de l'inici. En aquest cas veiem una triple transgressió: un problema familiar que, si bé no és nou, sí que ha saltat a la llum amb més força els darrers anys la qual cosa l'ha convertit també en un problema familiar (segona transgressió) i contada des de la consecució a la manera de *Crónica de una muerte anunciada*, encara que aquest recurs – revelar el final - és molt poc emprat en la LIJ. El fet d'emprar un recurs propi de la literatura adreçada a adults, però poc usat en la LIJ és també el tret més cridaner de *Ferum de silenci* o *Matinada de llops*. Tots dos llibres fan servir la polifonia per fer avançar una trama de caràcter policíac i que cobra tensió amb els canvis de perspectiva. El fet de trobar només 2 llibres de 95 que fan servir aquest recurs dóna compte de la seua originalitat que, però, no resta en cap moment llegibilitat a les obres des del punt de vista dels infants i joves.

L'infern de Marta també presenta el tema del maltractament, en aquest cas de parella, tot i que no aconsegueix la tensió narrativa de *M*. Potser també es deu al fet del seu caràcter marcadament didàctic, que es pot comprovar en la circumstància que va acompanyat d'un assaig sobre el tema. Al nostre parer, a més a més, el fet de caracteritzar l'antagonista com a un psicòpata que ja ha comés el mateix crim amb anterioritat li lleva valor com a exemple de maltractador de gènere, ja que no mostra

el problema del maltractament en si, sinó una patologia psicològica. En tot cas, continua sent un tema poc tractat i també es troba en la nostra selecció de llibres amb temàtiques noves.

La resta de llibres presenten un enfocament o un tractament més o menys original que destaca sobre la resta de llibres. És el cas del format d'*En Ring 1-2-3* on Teixidor renuncia a contar una història per tal de fer una declaració d'intencions d'un xiquet que clama per un món diferent; o *Ens barrejem*, on també trobem una declaració d'intencions, en aquest cas de l'autor, que afirma que la barreja és una condició de la nostra societat i ho fa posant diversos exemples amb uns dibuixos divertits i cridaners. El fet d'utilitzar el nas de l'escriptor com a eina per esbrinar coses sobre l'hort de casa i convertir-lo en un personatge independent (*Nas de barraca*) o que un espill s'enfade amb un xiquet perquè el fa treballar massa de matí (*L'Andreu i el mirall de les ganyotes*), constitueixen dos exemples d'imaginació per part dels autors que criden l'atenció en un corpus dominat per la repetició dels temes tradicionals.

Menys reeixit és el cas d'*El ninot de neu*, on la melangia d'un ninot de neu que vol conèixer la primavera es narra a través d'un seguit de pàgines on l'atractiu per a l'infant és, si més no discutible, ja que tampoc les il·lustracions fan funció d'ancoratge per acostar a l'infant un text pesat. Aquest tipus de llibre no és massa comú a casa nostra però sí trobem una altra obra que, malgrat la distància, podria connectar d'alguna manera amb la idea de presentar textos amb poca trama als infants. Es tracta de *Les petites (i grans) emocions de la vida*, un llibre de poesia per a infants bastant petits on la il·lustració de la mateixa autora acompanya les imatges poètiques (no tan aconseguides) tot fent un conjunt molt atractiu per a infants i no infants. A diferència del llibre anterior, el que trobem és un esforç d'abstracció i condensació molt fort que permet l'acostament al llibre sense traïr la intenció poètica. Un llibre que no ha tingut seqüeles.

Finalment, voldríem comentar el cas de *La Torre* un curiós relat sobre la construcció de la Torre Eiffel contat des de la perspectiva de la filla del constructor i que aprofita per desenvolupar tant la polèmica que va envoltar la construcció com els

esdeveniments que van succeir-se durant el tombant de segle. I ho fa mantenint, en general, el to narratiu i tocant els temes més complexos des del punt de vista de la xiqueta, cosa que els fa més senzills d'entendre per al públic potencial.

La novetat temàtica per franges d'edat

Primers lectors

Els llibres per a primers lectors mostren una freqüència de novetat temàtica pràcticament idèntica a la del corpus general, és a dir, entorn al 30%. Cal dir, però, que la pràctica totalitat dels llibres catalogats sota aquest epígraf presenten una novetat de tipus literari. És a dir, els llibres presenten situacions originals o sorprenents, utilitzen recursos literaris i/o visuals poc utilitzats o temes que no solen ser habituals en aquesta literatura. Tan sols el llibre *Les petites (i grans) emocions de la vida* pot considerar-se que té, a més de la innovació literària, un acostament psicològic gens habitual en les obres per a aquesta franja d'edat. Els temes recurrents són, d'una banda, els de la realitat quotidiana de l'infant que inclou les rutines d'higiene o de menjar, però sobretot es fa referència a la fantasia. No tant perquè es tracte de llibres fantàstics, sinó perquè, com dèiem adés, es fa servir el realisme màgic per tal de presentar realitats quotidianes amb elements fantàstics. És el cas de *Paper de diari* que mostra un xiquet enquimerat amb la quantitat de coses que es poden fer amb el paper de diari amb què ha embolicat sa mare l'esmorzar. O *Panxo, un cavall rodamón* en el qual el xiquet protagonista es munta al cavall per tal de viatjar amb la imaginació per tot el món. O *L'home del sac* en què el protagonista especula al voltant de l'home que deixa un sac a la vorera cada setmana.

La novetat temàtica en aquesta franja està limitada, doncs, als jocs i les transgressions literàries, però no trobem, per exemple, un ús de la metaficció com apuntàvem als capítols 4.3 i 5.4, ni tampoc uns grans reptes de tipus cognitiu per a l'infant. Més prompte es tractaria de recursos poc emprats pels escriptors del corpus i que destaquen entre la resta del material, bàsicament, per la seua originalitat; originalitat relativa, d'altra banda, que consisteix sobretot a canviar els rols establerts com és el cas de *Vull una corona*, on una xiqueta que aconsegueix una corona com a regal d'aniversari se'n va a veure el rei i canvia la seua manera de pensar. O En *Ring 1-*

2-3, que abandona l'estructura narrativa per tal de mostrar el catàleg de desitjos d'un infant.

Es tracta, podríem dir, de solucions no sempre excessivament originals encara que, en general, amb molt bona factura, sobretot en la part de la il·lustració que, en ocasions, no tan sols completa sinó que millora el text dotant-lo d'un significat més complet. Aquesta situació contrasta amb l'anàlisi que va fer Colomer de la literatura entre 1977 i 1990 ja que, precisament, allò que més destacava era el to innovador d'aquestes obres, sobretot la focalització en conflictes psicològics. En les obres seleccionades, en general, no apareixen conflictes. Tan sols els problemes cromàtics de *Naïm s'ha descolorit* i *El nen gris* podrien considerar-se com a tals encara que no es focalitza tant en la part psicològica com en la lúdica. També la manca d'autoestima del protagonista d'*Els patins del Sebastià* podria entrar en aquesta categoria, tot i que, novament, la descoberta, el vessant humorístic i el creixement personal superen la possible reflexió del personatge. La por no és un tema tan recurrent com en el corpus de Colomer, ja que apareix tan sols en un parell de llibres, *Anem Gruny* i *L'home del sac*, amb un enfocament que desdramatitza per complet la situació conflictiva. La mort només és present en un dels llibres, *El ninot de neu*, però focalitzat en el personatge del ninot cosa que distancia la problemàtica del lector.

Compartim, això sí, amb l'estudi de Colomer la pràctica absència de problemes familiars, cosa que aquesta autora explica per tal de conservar intacta la seguretat del nucli familiar. Al corpus que va treballar no es reflectien temes d'actualitat aleshores com el divorci; el cas és que, en el nostre corpus tampoc hi apareix, la qual cosa fa sospitar que aquests conflictes familiars han estat absents de la LIJ catalana per a primers lectors.

Finalment, tan sols comentar que la transgressió dels valors imperants que l'autora catalana destacava en la seua anàlisi és ben bé residual en el nostre corpus. La fugida de la protagonista de *L'ovella Paquita* a la recerca de nous coneixements o els enfrontaments amb les convencions de *Sóc molt Maria*, *El nen gris* o *Volem que tornin les vaques boges* serien els escassos exemples d'aquest enfrontament que, però, rara volta pren forma conflictiva.

Lectura autònoma

En aquesta àmplia franja que abraça sis anys d'edat, trobem ja una preocupació major per transmetre als infants allò que s'anomena sovint "valors" ja que, si bé el percentatge de novetat temàtica continua entorn al 30%, la major part de llibres que en presenten fa servir problemes socials nous. De tota manera estem parlant d'un nombre de llibres francament baix (quatre en total) i que apunten a temes relacionats amb la cooperació i els efectes de la globalització (*Kor de parallamps*), la neocolonització capitalista (*Animals!*), les preocupacions mediambientals (*Aristòtil entre escombraries*) i els efectes de la guerra (*Un petó de mandarina*). En aquest cas es dona una menor incidència dels recursos literaris a la recerca de la novetat. D'una banda, veiem a *Terramolsa* un esforç considerable per fer una relectura de les faules tradicionals a través d'una revisió del llenguatge que emprà l'autor; d'una altra, també Ferran Bataller intenta amb el seu *El món dels forrellats*, mostrar un món fantàstic poc comú en la LIJ en català i més proper al món oníric que proposava Lewis Carroll que als motius fantàstics habituals.

La fantasia representa poc més de la meitat dels llibres adreçats a aquestes edats. L'altra meitat són llibres realistes, encara que la imaginació sol representar un paper central. És el cas de *Jo Tirant, tu Carmesina*, que s'esdevé en un escenari realista i convencional on els xiquets passen bona part del temps jugant i imaginant les aventures del clàssic de Martorell. O *La taverna del bandoler* on la trama s'inicia, precisament, a partir de les cabòries de la protagonista que vol trobar el seu avantpassat bandoler. En altres casos, i també en un paradigma realista, les elucubracions dels protagonistes fan avançar la trama, com és el cas de *Misteris S.L.*, que mostra les investigacions de iaia i néta per tal de resoldre misteris o a *Sabor de crim* que està construït a partir de les sospites del xiquet que conta la història.

Molts temes que es tracten en aquesta literatura passen per una relectura de la literatura tradicional (*Petit manual d'instruccions d'ús per a animals*, *Mei-Mei vol ser rei*, *Jo Tirant, tu Carmesina*), per la recreació de mons paral·lels com dèiem que fa Teresa Broseta o per l'inici d'una narració històrica que, en la franja superior serà molt important. Quan parlem de narració històrica en aquest nivell parlem del llibre

sobre el bandolerisme *A carn, a carn!*, el desenvolupat a mitges durant la Guerra Civil *La història d'En Robert o Iosa i les grues*. Aquest darrer, junt amb *La Torre* són els únics que, no sols discorren en un país diferent, sinó que també amb una perspectiva històrica que els fa particularment rars en el conjunt del corpus dels llibres infantils de lectura autònoma.

De nou trobem diferències amb l'anàlisi de Colomer ja que, si bé els temes socials són la temàtica fonamental dels escassos exemples d'innovació temàtica, la descripció de problemes relatius a l'estructura familiar, important també al seu corpus, és pràcticament inexistent al nostre. L'absència de famílies monoparentals és completa i els conflictes propis de les imposicions paternes o de la relació amb els pares apareixen però sempre de forma secundària, com un rerefons quasi inevitable que busca més apel·lar a la complicitat del lector que aprofundir en l'arrel d'aquests conflictes.

Hem de dir, però, que Colomer distingeix entre lectors de 8 a 10 i de 12 a 14 anys. Encara que hi ha una certa diferència entre els llibres adreçats a una i altra franja d'edat, aquesta diferència no resulta excessiva, llevat de casos com *La Torre*, *Els caçadors del sol* o *La història d'En Robert*, que sí presenten temes i tractament que els allunyen de la franja anterior. En tot cas, trobem que l'anàlisi conjunta no queda desdibuixada.

Llibres per a joves

La literatura juvenil mostra una tendència superior a la novetat temàtica més propera al 40% que al 30%. Sembla que l'auge durant les darreres dècades d'aquest gènere, ha comportat també una major experimentació tot i que, particularment, no creiem que siga especialment significativa. Destaca entre aquesta recerca de novetat, l'ampliació dels temes considerats poc adequats per a joves. Així, trobem alguns llibres que busquen una duresa que, tot i no ser innovadora (pensem en els llibres de temàtica social dels anys 60) criden l'atenció, sobretot dins del mateix corpus. Es tracta de *M* i *L'infern de Marta* dels quals ja hem parlat adés, i als quals hi podríem afegir també la crua *Història d'amor a Sarajevo*, el testimoni aterridor de *Les veus protectores* o, amb un plantejament molt diferent, *A l'altra banda del mirall* i *Sense*

cobertura, que exploren una temàtica quasi única en el nostre corpus i ens atreviríem a dir que molt minoritària a la nostra literatura. L'autor de la primera, Jordi Sierra i Fabra, ha declarat en diverses ocasions que l'única manera d'accedir a la publicació del llibre era guanyar un premi i, és molt cridaner el fet que, malgrat haver guanyat el premi Ramon Muntaner de Literatura Juvenil, l'editorial decidira incloure'l en una col·lecció per a adults. El llibre *Sense cobertura* de Dolors Garcia Cornellà va rebre un tractament bastant diferent, ja que va ser publicat en la col·lecció que li pertocava al premi que va guanyar. Tot i així, l'homosexualitat continua sent un tema més prompte tabú en la LIJ.

El segon tret més important que denota la innovació en aquesta franja d'edat torna a ser el joc amb la literatura, tot i que d'una manera bastant escassa (al voltant del 4% del corpus total i un 14% d'aquesta franja). La innovació, com ja hem esmentat, no és tampoc espectacular. Parlem de polifonia (*Matinada de llops* i *Ferum de silenci*) o d'un realisme màgic macabre (*Història d'un cap tallat*). Menció a banda mereix *El manuscrit de les bèsties*, on Jordi Folck ens proposa un joc literari amb el qual posa en dubte les convencions del gènere. Ací, el narratori és un J. Folck, escriptor anglés acomodad, que rep un manuscrit on se li narra una història fantàstica (la major part del llibre). En acabant, però, la història continua quan proposa a una editorial publicar-lo en el seu nom. En el moment de la signatura rep una telefonada de la dona que li havia enviat el manuscrit amb la qual cosa ha de confessar el seu secret. Encara que sempre havia considerat la història com a una fantasia, la visita a la dona depara tant a ell com al seu editor la sorpresa de no trobar ningú, tan sols un pastís i una botella de licor que tots dos tasten. El final del llibre deixa l'escriptor, que teòricament estava contant la història, convertit en un gos que és repudiat de casa seua. Aquest exercici de metaliteratura, com dèiem, no és gens freqüent i destaca en el nostre corpus.

Ens movem, doncs, sempre dins dels paràmetres de recursos literaris utilitzats amb freqüència en la literatura en general i en altres literatures infantils i juvenils, però poc sovintejats pels nostres autors i autores.

Resulta cridaner que la meitat dels llibres adreçats a joves es tracte de novel·la històrica o tinga almenys una part que succeeix en el passat. Aquesta subsecció dels llibres juvenils és bastant refractària a la novetat temàtica ja que, entre altres coses, se sol utilitzar precisament per fer tot el contrari: construir una narració tradicional. En molts casos aquesta narració entronca amb els clàssics de la literatura juvenil pel tractament de la trama, el contingut iniciàtic per al protagonista i l'aparició d'alguns elements *exòtics* que es volen destacar. En tot cas, si bé moltes d'aquestes obres mostren una gran qualitat, no destaquen per la seua innovació temàtica atés que es refugien en l'edat mitjana, els anys seixanta o fins i tot el neolític per tal de narrar aventures i vivències que no estan directament lligades amb l'actualitat o que, en cas d'estar-ho, ho estan d'una manera poc legítima com és el cas d'*Un riu d'espigues* que fa pensar als ibers com als primers catalans que es defensen de la colonització dels romans.

El motiu iniciàtic és el tema central de la major part d'aquesta subsecció que acull en poques ocasions les innovacions de tipus literari, com la polifonia de *Matinada de llops* o *Jo, el desconegut*. La rellevància de la novel·la històrica en el nostre corpus serà una qüestió recurrent al llarg d'aquesta anàlisi.

L'anomenada psicoliteratura per Gemma Lluch (1996), constituïria una quarta part dels llibres inclosos en aquesta franja d'edat tot i que caldria matisar la classificació donat que algunes de les obres que incloem en aquest subgènere no cauen necessàriament en l'estereotipació que denuncia l'autora valenciana. En alguns casos, la mateixa raó de la trama reclama una focalització en la psicologia del personatge, com puguen ser les imprescindibles reflexions dels personatges en situacions de gran pressió com les protagonistes d'*A l'altra banda del mirall* o *L'infern de Marta*. D'altra banda, les reflexions poden adquirir la forma d'un discurs indirecte lliure que enriqueix molt la narració com és el cas de *Jo, el desconegut* en la qual, un dels valors més remarcables és, precisament, el tractament psicològic de l'adolescent protagonista. *Les veus protectores* també està centrada en les reflexions del personatge principal, però lluny de ser una visió nyonya de l'adolescència, el que mostra és la innocència d'una cultura matxucada per la repressió governamental que

pren veu (una veu) en una jove supervivent. De la mateixa manera, la veu protagonista d'*El cementiri del capità Nemo* és fonamental per crear l'atmosfera nostàlgica que dóna el valor adequat als records i les vivències del jove i la seua relació amb el seu padrí. El que volem dir és que potser un terme com psicoliteratura reduïska excessivament l'abast de l'enfocament psicològic de les obres tot limitant-les sense explorar les possibilitats d'aquest recurs. Al cap i a la fi, si analitzem els trets que l'autora fa servir per caracteritzar aquesta literatura trobem:

- a. Uns paratextos determinats. La literatura actual, siguen quines siguen les seues característiques, s'encabeix sempre en col·leccions determinades per uns paratextos que ajuden el lector a discriminar i seleccionar la seua lectura. Una literatura condicionada pel seu lector model (com la LIJ, però també la literatura negra, de terror o romàntica), mirarà d'atraure'l a través d'aquests paratextos. La profusió de diferents tipus de títols que esmenta Lluç (temàtics, que fan referència al conflicte, amb frases dels protagonistes), tampoc permet una generalització senzilla més enllà del que l'autora comenta "se trata de un tú o un yo fácilmente identificable con el lector" (p.23). Tampoc veiem diferència amb la literatura general pel que fa a la informació que afirma dur en la solapa ja que s'inclou en les tècniques de màrqueting habituals en el món editorial.
- b. Una estructura narrativa de tipus tradicional amb tres macroseqüències que resumeix en una primera que presenta el conflicte, una segona en la que rep ajuda i una tercera en la qual desapareix o es resol el conflicte. Aquesta estructura és semblant a la utilitzada en un llibre absolutament brillant i d'una complexitat i profunditat considerable, com és *Jo, el desconegut* i en canvi, no és la utilitzada per un autor habitual d'aquest tipus de llibres com Jordi Sierra i Fabra en alguns dels seus llibres com *Els silencis d'Anna* o *Els focs de la memòria*.
- c. Personatges individualistes i individuals que actuen a l'institut, a la casa o als bars. Tornem de nou al condicionament que suposa el lector model i, en aquest cas, el lector adolescent que es defineix precisament pel seu

individualisme i el qual, a causa de l'escolarització obligatòria, té un model de vida que transcorre entre l'institut, la casa i els bars. És a dir, aquesta literatura es limita a reflectir la personalitat i el mode de vida d'un altíssim percentatge de joves.

- d. El mode i la veu narrativa. Una abundància de la primera persona, el discurs directe i el diàleg, a més del lèxic col·loquial. També es poden justificar aquestes tries a causa de l'adequació al lector model que comentàvem al capítol 4.3. que condiona l'autor o autora a tractar de captar el lector tot buscant la identificació i oferint-li un repte assolible en termes de dificultat lectora.

Volem dir que, malgrat la rendibilitat d'aquest terme per traure a la llum l'estereotipació més flagrant i reduccionista de la literatura per a joves, cauríem en un altre reduccionisme igual de flagrant si ficàrem al mateix sac tota la literatura que comparteix alguns dels trets que hem esmentat, tot caient, novament en la trampa de la paraliteratura que tractàvem en un altre lloc (Mínguez 2010). Correm el risc d'anomenar paraliteratura a tota la literatura juvenil que no siga històrica o protagonitzada per adults.

Si tornem a l'estudi de Colomer, hem de dir que aquest és el bloc que més coincidències té amb el nostre. Tant per la major presència de la innovació, com l'ampliació cap a temes considerats inadequats per a infants, com per la no coincidència entre experimentació literària i experimentació temàtica, etc. Colomer també destaca que el tractament dels temes socials de la societat moderna es dona sovint en societats allunyades de l'experiència immediata del lector, aspecte que reprendrem en parlar de la interculturalitat. Igualment important és la presència de l'enamorament, que apareix en un 80% dels llibres i en molts casos n'és el tema central; i el caràcter *assenyat*, com diu l'autora, de la pràctica majoria dels protagonistes que, en alguns casos, arriben a assumir responsabilitats poc pròpies de la seua edat: tindre cura dels propis pares a *MAX* o dels menuts a *Les veus protectores*, exercir de metge a *Al-Razhes*, *metge de la talaia*, o fins i tot protegir una princesa a *Un riu d'espigues*.

10.1.2 El desenllaç

El desenllaç de les obres estudiades ens facilita també pautes respecte de l'allunyament de les fórmules tradicionals i del missatge negatiu o positiu que es vol transmetre als infants. Hem introduït en la valoració d'aquest ítem si es donava una solució als possibles conflictes interculturals que hi pogueren aparèixer. Aquest punt, pretenia avaluar de quina manera es resolien aquests conflictes, cosa que també es valora d'una manera més general en l'apartat del tractament de la multiculturalitat.

En primer lloc, anomenarem el 10% de llibres que no presenten desenllaç. Sol tractar-se d'obres amb un format particular, obres poètiques (*Disfresses*, *Les petites (i grans) emocions de la vida* i *Menú d'astronauta*), obres que retraten operacions quotidianes (*Bon profit! Mic i Mica* i *Ziu. Lleva't*), obres acumulatives, sense trama (*Anem, Gruny!*, *En Ring 1-2-3* i *Ens barregem*) i *Nas de barraca* que, encara que presenta una mena de macrotrama en la qual el nas de l'autor visita la fira muntada a l'hort, no té allò que en diríem un desenllaç ja que l'obra acaba amb la tercera aventura contada. Es tractaria més prompte de tres contes units per una trama comuna sense desenllaç.

Com a desenllaç, la major part d'autors i autores (55%) opten per la desaparició del problema, habitualment per la seua resolució. Aquest és el final tradicional en el qual el bé guanya al mal, els protagonistes resolen els seus problemes, etc. Seguit a una gran distància, trobem els finals oberts (un 25% aproximadament). En aquest cas, allò que es pretén és que el lector prossegueisca la història tot incorporant-hi la seua experiència lectora per donar sentit a allò que se li ha contat. És un mètode més *avançat* des del punt de vista narratiu i evolutiu, ja que els infants solen buscar una resolució que pose fi a la història i que la deixi tancada. En molts casos, però, més que deixar al lector la resolució de la història allò que es fa és acabar la història en un punt precís, havent tancat els punts fonamentals, tot fent veure que la vida dels protagonistes continua encara que no es farà palesa en el llibre.

Un grup important, encara que no des del punt de vista percentual (representen poc més d'un 10% del total), és el dels llibres que es resolen per

l'assumpció del problema. Això significa que el grau de reflexió entorn dels conflictes és major perquè els personatges no es limiten a intentar resoldre'ls sinó que acaben assumint el seu paper en ells i, d'alguna manera, rebaixen la possible violència implícita. Un exemple molt paradigmàtic és el personatge de *Sóc molt Maria* que, després de dubtar sobre la seua personalitat, acaba assumint que ella és com és i que no li ha de pegar més voltes. De manera similar, els dos llibres sobre l'homosexualitat, acaben amb l'assumpció per part dels protagonistes de la seua identitat sexual i, molt important i també simbòlic, amb l'exteriorització d'aquesta assumpció.

Aquesta opció també presenta un costat negatiu, ja que l'assumpció del problema comporta d'alguna manera també l'acomodació en un rol passiu. Aquesta tria apareix a *Capità i el gos orgullós* on el gos coprotagonista acaba acceptant que és de *classe baixa* i que millor que es busque una parella a la seua alçada. Un poc més constructiva, encara que també signifiqui una renúncia, és l'opció de *Volem que tornin les vaques boges*, on el protagonista decideix marxar davant la impossibilitat de comunicació amb els veïns.

Si l'assumpció del problema es mou en els percentatges que presentava Colomer, els finals negatius han augmentat en el nostre corpus a un 8% (el doble), encara que caldria matisar bastant aquest *creixement* que potser no ho siga tant. En primer lloc dos dels llibres que fan pujar aquest percentatge són del mateix autor (*La mala bèstia* i *Terramolsa*), dos són històrics (cosa que sempre suposa una major distància amb el lector): *Daniel i les bruixes salvatges* i *Matinada de llops*) i un reconstrueix els contes tradicionals (*Petit manual d'instruccions per animals*). Tan sols un va destinat als més menuts, *El ninot de neu*, mentre que la resta preveu un lector model preadolescent o adolescent. El final del *Manuscrit de les bèsties*, com hem comentat, no tan sols és negatiu sinó que també és especialment innovador. En tot cas, és important que es produïska aquesta ruptura de les normes narratives tàcites en la narració infantil pel fet que ajuda a fer entendre que no està tot dit ni previst i que s'ha d'entendre que en la literatura cal ser honest amb la coherència de la trama.

Valorarem la resolució dels conflictes relacionats amb la multiculturalitat en l'apartat de multiculturalitat.

11.1.2.1 El desenllaç per franges d'edat

En aquest cas, l'evolució del desenllaç no presenta grans sorpreses. Com comentàvem, els finals més previsibles corresponen a la franja d'edat de primers lectors amb només un llibre amb final negatiu i un d'obert. En aquesta franja, a més a més, també abunden els llibres sense desenllaç per les raons abans adduïdes. De fet, els finals tradicionals i per assumpció del problema són escassos.

Entre els lectors autònoms, les xifres de finals tradicionals es mantenen (més d'un 60%) i pugen els finals oberts fins un 35% del total. Els finals negatius i per assumpció del problema, però, es mantenen en uns percentatges molt baixos cosa que fa preveure un enfocament més prompte tradicional d'aquesta literatura que prefereix les històries sense grans trasbalsaments. Els llibres que presenten un desenllaç poc habitual es corresponen, com també ocorrerà en la literatura juvenil, amb els llibres que busquen un major risc literari, tant en els temes com en les formes. És en aquesta franja, la juvenil, on es concentren més finals negatius i oberts (vora el 40% sumant els dos ítems) i també major complexitat a l'hora de valorar de quin tipus de final es tracta ja que en ocasions es combinen diverses opcions. A *Sense cobertura*, per exemple, la trama relacionada amb el pare desaparegut es queda irresolta cosa que es podria considerar un final negatiu. Al mateix temps, el personatge principal aconsegueix desemboïrar-se i compartir amb els seus amics la seua identitat sexual; en aquest cas parlariem de l'assumpció del problema. Al mateix temps, no s'aclareix quin serà el seu futur amb Roger, ni tampoc si farà alguna cosa amb el tema de son pare, la qual cosa suposaria un final obert.

10.2 Els personatges

Eixim de la descripció de l'escenari narratiu per centrar-nos en aspectes que afecten més a la multiculturalitat com és el retrat dels personatges, encara que, òbviament, l'anàlisi dels personatges també ajuda a configurar l'escenari narratiu.

D'entrada podem dir que el personatge mitjà de la LIJ en català seria un xiquet o jove actual, de classe mitjana, nascut al nostre país, que viu en una ciutat. Els percentatges d'aquestes variables són aclaparadors i presenten un panorama que podríem titlar sense embuts de convencional. Els autors i les autores de LIJ prefereixen, doncs, la proximitat i els estàndards en triar els personatges de les seues obres literàries. Vegem-ho detalladament.

10.2.1 El context familiar

El primer ítem que sorprèn és la preferència per les famílies completes que abraça un total del 65% dels llibres, al qual li hauríem de sumar un 5% més de formes assimilables a la família i formes no especificades que, en molts casos, s'assimilen de manera automàtica al cos central ja que encara és la forma *no marcada*. Aquesta circumstància contrasta amb les dades que presenta la nostra societat, en la qual només aproximadament un terç de les llars estan formades per parelles amb fills⁹ (no necessàriament fills de la parella), model que, a més a més, envelleix a poc a poc. En la família completa hi hem inclòs tan sols aquelles famílies no reconstituïdes (que s'hi inclourien en un altre apartat), de manera que a més de completa podríem afegir l'adjectiu de *tradicional*. La dada potser no seria tan sorprenent si no s'ajuntara a la resta de dades apuntades amunt (classe social, procedència, etc.) i que repassarem més tard.

La família tradicional és, doncs, la pauta generalitzada i no tan sols als llibres per a primers lectors en els quals aquest biaix es podria explicar per un afany de representar un món estable i per la menor incidència del divorci en edats primerenques. Apareix com a situació de partida en aquestes narracions i també en moltes altres que no demanarien – si és que els llibres per a primers lectors realment

⁹ Dades extretes de C. López Villanueva (2012).

demanen aquesta situació – una situació familiar més convencional i, des d'un punt de vista tradicional, més estable. No pensem que siga necessari que en un llibre d'aventures en què el protagonista viurà les seues peripècies lluny de la llar, la família de referència haja de ser la família completa. Tampoc en un llibre històric o en un llibre que ocorre en la seua major part fora de l'àmbit familiar. Com diem, la família completa és la referència primerenca on van a parar la immensa majoria dels llibres estudiats, tant si té un paper en la trama, com si no.

Un exemple paradigmàtic de l'assumpció d'aquests rols el trobem en aquest diàleg de *Mei-meí vol ser rei* quan naix la princesa Aluci.

- He dit que el seu nom ha de ser Liló, com jo, que d'alguna cosa ha de servir l'edat – deia un ancià amb una barba llarga i blanca que li donava un aire de venerabilitat molt gran.
- Ni pensar-ho! El teu nom és més lleig que un pecat i jo no consentiré que la meua néta carregue amb eixa pífia. Li posarem el meu, Ultraviolada, tan poètic com la matinada – votà una anciana de cabells blaus com el cel.
- D'això, res! Jo, Canivalet-let, pare del rei i per tant avi també de la criatura, exigisc que la meua néta siga coneguda com a Canivaleta-leta – cridà un home, encara jove i sense un pèl al cap, xuclat de galtes i amb una barba molt poblada de color roig intens.
- Fes el favor de callar, babau! – intervingué la seua esposa i mare del rei –. El teu nom no li'l posaríem ni a una sargantana sorda. El millor és posar-li Siabela, nom que vaig heretar de la meua àvia i que, per tradició, haurà d'heretar la meua néta.
- I jo què? – expressà una xica jove – És que les ties no conten?[...]
- Prou! O arribeu a una solució entre tots cinc, o la reina i jo li posarem el nom que ens done la gana, entesos? (p.8-9)

Com veiem, no basta amb el pare i la mare, s'hi ha d'afegir tots els familiars possibles a la llista d'interessats i susceptibles de donar opinió sobre la xiqueta.

De l'escassa mostra dels llibres que vèiem que presentaven problemes familiars nous, tres en total, dos es desenvolupaven en el marc d'una família completa, ja que aquests problemes familiars eren l'alienació i l'abandó (*Max*) i la violència domèstica (*M*). L'altre, *Sense cobertura*, sí presenta una situació familiar nova (el pare abandonà la família) però aquest tema queda cobert pel problema de la identitat sexual. Tampoc en l'apartat de problemes socials nous veiem que una tendència a apartar-se de les formes familiars tradicionals. Tant si l'escenari és el d'una guerra fratricida (*Història d'amor a Sarajevo*) com si es vol parlar de la colonització i els efectes de la globalització (*Animals!*) la unitat triada continua sent

aquest model de família. Volem dir que la novetat temàtica no ve acompanyada d'un esforç de representació de formes de família no tradicional. Dels llibres que vèiem en l'altre apartat que es podia considerar que miraven d'innovar des del punt de vista temàtic, tan sols una tercera part eviten aquest tipus de família i per molt diverses raons. Tres de les narracions presenten conscientment un model familiar diferent que s'integra, a més a més, en la trama (*Kor de parallamps*, *Sense cobertura* i *L'herència*).

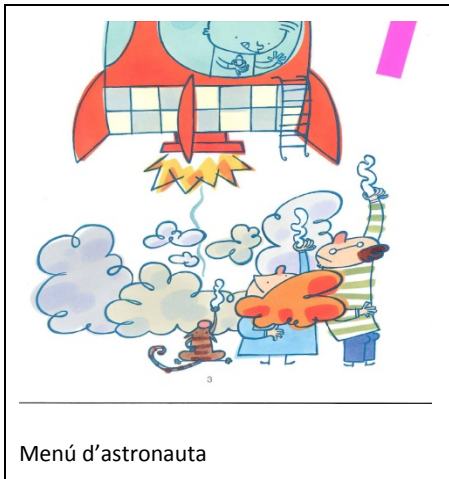
Crida l'atenció, en aquest apartat, la comparació amb el corpus de Colomer que presentava un 39,30% de llibres amb família completa. Malgrat la diferència amb els nostres resultats la mateixa autora comentava:

[...]no deixa de resultar d'un monolitisme sorprenent per a una ficció que té la possibilitat d'adoptar gèneres literaris tan diversos. El destinatari és el que sembla funcionar aquí com un ancoratge fortíssim que pesa més que el fet de situar la ficció en un paratge d'aventura o en un escenari fantàstic. Així, per exemple, tot i que en la narrativa infantil i juvenil pugui passar qualsevol cosa fantàstica, fins i tot que el món sencer i els seus habitants estiguin fets de pedra, tal com succeeix a *El bosque de piedra*, el que sembla impossible és que fins i tot aquestes pedres no visquin en família. (Colomer 1998:234).

Si li afegim un 20% més, aquests percentatges lluny de ser monolítics el que fan és manipular la realitat tot mostrant una societat que no és ben bé la nostra. L'apel·lació al món familiar tradicional és tan obsessiu que, fins i tot en els casos en què no resulta gens significatiu, se sol afegir les figures paternals.

Analitzarem en aquest cas les il·lustracions de manera detallada ja que pensem que en aquest ítem permeten estudiar determinats matisos que d'altra manera quedarien amagats.

En aquesta il·lustració de *Menú d'astronauta* es mostra els pares de l'infant acomiadar-lo al peu de la seua nau espacial. El text és una poesia sobre els dies de la setmana, que versiona la famosa cançó de "La mestressa va al mercat" i no cita en cap moment la família. L'il·lustrador crea una mini-història sobre aquesta poesia en la qual un infant se'n va a l'espai exterior, aterra en un planeta desconegut i dina amb un alienígena. És evident que l'il·lustrador fa una trama paral·lela a la poesia de Desclot que resulta imaginativa però, entre els canvis que hi introdueix, decideix incloure la família completa.



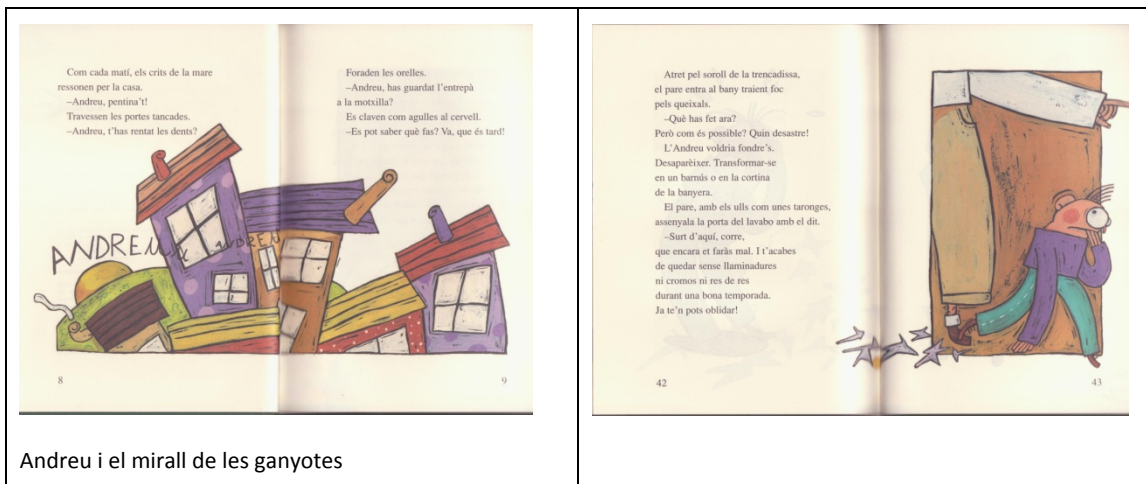
Menú d'astronauta

També en aquest fragment d'*El nen que feia pondre el sol*, les figures paternes (dalt a la dreta) aporten poca o cap cosa a la història en la qual es narra el cas d'un xiquet que provoca l'eixida i la posta de sol amb el seu son. En aquest àlbum, a més, es dona el fet que l'il·lustrador inclou en totes les pàgines un o dos infants de color, però sembla que no es planteja la qüestió de la diversitat familiar.

*El nen que feia pondre el sol*

En el cas d'*Andreu i el mirall de les ganyotes*, la presència dels dos pares no és evident fins que, sense cap necessitat de la història (fins aquest moment el coprotagonisme estava dut per la mare) apareix el pare que, a més, personifica l'autoritat, ja que bàsicament entra en escena per tal de renyar el fill. Suposem que amb més autoritat que la mare, atés que aquesta era qui s'havia assegurat que

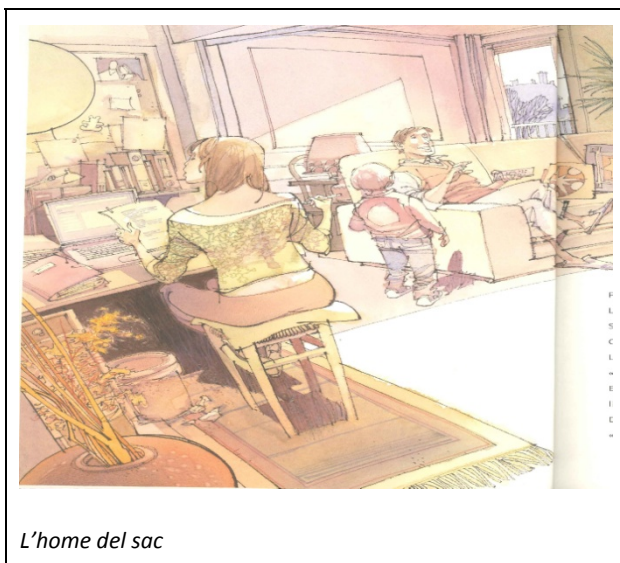
Andreu acomplirà amb les rutines d'endrec quotidianas.



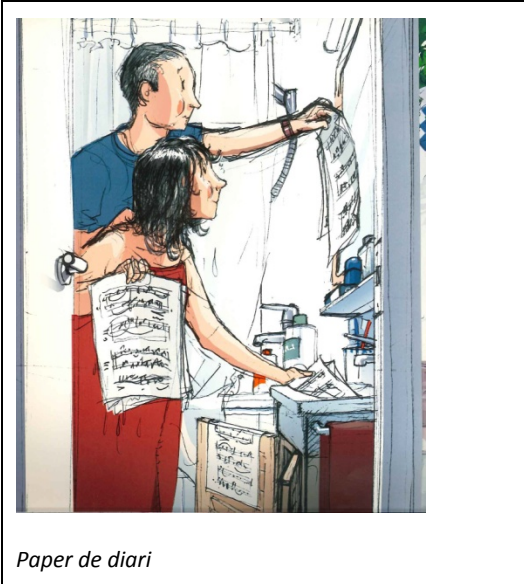
Andreu i el mirall de les ganyotes

Així doncs, trobem que la reflexió de Colomer continua completament vigent. L'infant pot enfrontar-se amb el seu espill per tal de recuperar la seua imatge però la mare ha de vetlar per l'acompliment de les rutines quotidianes i el pare exerceix l'autoritat.

En molts casos, la presentació del món familiar per part dels i lde es il·lustradores al·ludeix a fórmules que freguen un cert elitisme. Veiem per exemple la il·lustració que obri *L'home del sac*. Malgrat la presentació de la dona treballant a l'ordinador i de l'home veient la televisió, tant l'habitació com la roba dels personatges denota una classe social acomodada i transmet clarament una visió de classe mitjana on la situació familiar no és gens casual. Hi hem d'afegir el fet que apareix l'àvia (família extensa) i que és ella la que té més contacte amb el xiquet.



D'una forma pareguda, aquesta escena entranyable de *Paper de diari* tan sols fa que enfortir la sensació que la llar del protagonista és un refugi de pau. Els pares sempre somrient, sovint junts i donant suport al fill és una constant en els àlbums en què rara vegada (en el nostre corpus mai) apareixen pares que no compleixen amb les tasques tradicionalment encomanades.



També el cas de *Sóc molt Maria* presenta un seguit de tòpics que transmeten una idea molt tradicional, i en certa mesura conservadora. La protagonista és una xiqueta entremaliada que destrossa el vestit i els complements que tenia preparats per a la boda de la seua tia. Aquest costat *revolucionari*, reforçat a més amb un final on la xiqueta reivindica ser com és, contrasta amb la presentació d'un món tremendament convencional amb una família, més que completa completíssima, que inclou tiets i avis. L'escena s'arrodoneix amb el desmai de la iaia que no pot suportar veure la seua néta tan desendreçada.



És clar que bona part de la gràcia d'aquest àlbum prové precisament del contrast entre aquesta família tradicional i les entremaliadures de la xiqueta. La tria de fórmules convencionals (la boda, l'endrech, la família completa, etc.) busca crear un entorn en el qual la rebel·lia de Maria siga molt més cridanera. Tot i això, el missatge continua sent, al nostre parer, bastant conservador respecte d'aquest ítem.

El cas dels àlbums, doncs, s'afegeix a la tònica generalitzada del llibre en català. Continuem ara amb la resta de situacions familiars.

Lluny del 65% de famílies completes, apareixen els personatges que viuen sols, que representarien un 44% del total. Aquests personatges componen un cresol bastant divers ja que s'hi inclouen alguns que apareixen sense cap vincle familiar, encara que no es detalla si es troben en una llar habitada o tots sols. És el cas dels llibres per als més menuts com *Ziu, lleva't* o *Anem, Gruny!*, que no serien especialment representatius d'aquesta categoria a pesar que indiquen una possible vida en solitari. També s'hi inclou la gent gran que ha quedat sola per viduïtat o per una altra circumstància similar que representa el 25% dels casos. En aquests llibres, viure sol acostuma a ser més una condemna que una tria personal, encara que molt sovint es deixa en l'aire si la circumstància es dona per decisió de la persona o no. És el cas d'*Els colors de la memòria*, on el pintor exiliat viu en una situació molt ambigua

per les causes que l'han dut fins a Catalunya. O el també pintor de *Quan tot comença* el qual du la soledat com a part de la seua descripció. Com veiem, molts d'aquests personatges que viuen sols són gent gran i apareixen en llibres on també es dona la fórmula tradicional familiar (aproximadament la meitat).

Al fet de viure sols, a més a més, se li sol atorgar sempre un caràcter il·luminador. Molta d'aquesta gent gran es representen com a savis o genis incompresos, o almenys com a persones amb caràcter i autoritat com la vella de *L'embruix d'una guitarra cordovesa*. Els pintors que esmentàvem en són un exemple, sobretot el d'*Els colors de la memòria*, que exerceix de mestre tot obrint a la protagonista un món de colors, paisatges i percepció del món. També Mon, el iaio d'*El rei dels senyors* exerceix de savi amb uns poders que la seua ceguesa engrandeix. Aquest avi, d'altra banda, es revela realment com un ésser fantàstic amb poders sobrenaturals que, a més d'exercir la tutela dels dos infants protagonistes, protegeix la natura on transcorre la història. Un altre savi és l'Aristòtil d'*Aristòtil entre escombraries*. El nom ja el defineix, encara que l'autor afegeix en la descripció les característiques que el fan, a més de savi, també un tant extemporani, sobrepassat per l'avanç de la societat.

L'Aristòtil era, en efecte, un home sense feina. Durant molts anys havia estat mestre d'escola, i la veritat és que havia arribat a ser molt estimat pels seus alumnes. Però ara, que tot passava per la informàtica i la robòtica, semblava que no hi havia feina per a un savi com ell, que llegia els antics filòsofs grecs i els historiadors llatins i els poetes catalans del segle quinze, però que, despistat com era, encara no havia après a enviar un correu electrònic o a entendre's amb un videojoc. No era pas un vell xaruc, és cert, però tampoc no era un noi de la primera volada. Ara que ja no li deixaven transmetre la seva saviesa als més joves, s'havia abandonat a una vida de rodamón, sempre d'un cantó a l'altre, avui dormint sota una alzina i demà sota una figuera [...] (p.9)

Un darrer vell que exerceix d'educador o iniciador del protagonista és l'avi de *Jo, el desconegut*. En aquest cas, el personatge està molt millor definit ja que no du aquesta tasca de manera directa, no intenta *educar* el jove, sinó que és el jove qui entén la importància del llegat dels nostres majors després d'un primer desencontre considerable, a causa precisament, de la diferència d'edat i criteris.

Una altra subcategoria de personatges que viuen sols la representen els desterrats de la vida social com el rodamón de *Daniel i les bruixes salvatges*, el d'*El tresor dels maquis* o el mur d'*El mur i el dragó*. En aquests casos, la seua soledat és

una circumstància deguda al seu origen com a *Capità i el gos orgullós* que narra la història d'uns gossos de carrer els quals, òbviament, no han tingut moltes possibilitats. A *Daniel i les bruixes salvatges*, el protagonista naix també en la misèria i es considera un desgraciat:

En una ocasió, mossèn Ferrandot em va dir, però pens que aquest dia havia tocat la bombarda en excés:

- Escolta'm a mi, Daniel: la vida que t'ha tocat viure és la millor de les vides possibles.
- Per què – vaig gosar preguntar-li -, si sóc un desgraciat? La misèria m'envolta des que la meua mare em va llançar a la terra. Hi ha tant de biaix de néixer en una casa o néixer en una altra...
- Tu ho has dit, Daniel – em replicava -, la misèria m'envolta. Fixa't: no la portes dintre teu. La misèria és exterior a tu.

Però li deia:

- M'ha acompanyat sempre, la misèria. I la desgràcia. (p.15)

Aquest personatge no aspira a viure sol, és condemnat per les seues circumstàncies a romandre-hi, i és mort pel fet d'estar sol a la vida.

També mor de manera cruel i injusta el rodamón d'*El tresor dels maquis*, qui sap si com a càstig per triar aquesta forma de vida:

- Treballar? No gràcies, marrec! A mi no em prova pas, això de treballar. Jo vull ser lliure com les orenetes. O com les rates... Vull anar pels prats i pels boscos ara a la tardor, que els roures escampen les fulles vermelles, i a la primavera, que les catifes verdes es taquen de gotetes de llet que cauen dels pits de les fades i de les dones d'aigua... I és que en Jepot del sac, a més de ser un savi, era un poeta! (p.47)

En aquest fragment, a més, veiem com els infants consideren el rodamón també com a un savi (igual que la gent gran que vèiem adés), tot i que després es revela com a un confident dels falangistes, venut per satisfer les seues necessitats primàries.

Un altre personatge solitari que acaba morint és l'homosexual d'*Els silencis de Marc*. Fa l'efecte que la soledat i eixir-se'n de les normes establertes (Jepot del sac havia sigut anarquista) no té molt bona consideració en la LIJ catalana.

El mur d'*El mur i el dragó* no és castigat. A l'inrevés, és premiat de manera absolutament gratuïta pel dragó que inverteix en ell temps i esforç per tal que les criatures del barri reconeguen el seu valor i l'acompanyen. Tampoc Mei-Mei, el drac que vol ser rei a qualsevol preu, és castigat. Encara que s'arriba a un acord més o menys equilibrat, el seu tractament per part dels reis vertaders continua sent el

tractament degut a un *outsider* ja que els reis li presten la corona per tal que es calme, com un infant menut i capriciós.

En general, doncs, aquesta categoria de personatges solitaris està bastant maltractada i s'identifica la soledat amb un estat indesitjable que, com a conclusió, sol ser castigat.

Finalment, veiem els escassos llibres en què es postula la vida en solitari com una possibilitat. En alguns casos, sobretot els llibres per a primers lectors, és una possibilitat que apareix sense més, es presenta com a un fet consumat. Veiem aquesta idea en *El bon somni*, *El ninot de neu*, *L'herència* o *Volem que tornin les vaques boges*, llibres en els quals els personatges solitaris són els protagonistes i no valoren la seua situació, llevat potser, de *L'herència*. El gat protagonista valora molt la seua soledat i viure com un fadrí satisfet.

El Bigotis-de-seda està escarxofat al sofà pesant figues. Per motius de salut – sempre va bé reposar una mica per recuperar forces – s'havia imposat el costum de fer una becaïnet a primeres hores de la tarda.

Ell que sí, just després de dinar, amb la panxolina plena de cues de lluç i d'alguns caps d'arengada, encenia la tele, mig s'estirava damunt del sofà, que havia trobat abandonat al costat dels contenidors d'escombraries que tenia davant de casa seva, i, abans que la presentadora comentés la primera notícia del dia, s'adormia com un beneït. Tan bé dormia que roncava com només ho fan els gats quan algú els acarona l'esquena amb finor i afecte. (p.7-9)

Una de les poques solteres orgulloses, o almenys satisfetes de ser-ho, és Lupe, la coprotagonista de *L'aposta*. A més a més de viure sola, la seua vida en general i sa casa en particular, ens és descrita com a realment plaent, sense escletxes que facen entreveure un desig de canvi o una frustració:

El primer que va notar va ser l'olor del pis: era un suau perfum d'encens. El pis consistia bàsicament en un únic espai més llarg que ample, amb un queixal que era el lavabo i una mampara de fusta i roba que separava el racó de la cuina. El Sègol va mirar al seu voltant i es va quedar sorprès de la quantitat de llibres que hi havia: dos panys de paret estaven coberts per dues prestatgeries altes i atapeïdes de llibres (p.128).

Aquest llibre, endemés, mostra un altra dona que viu tota sola i que n'està satisfeta com és la Rosa, una exprofessora de Sègol. Si bé d'una banda la presència d'aquestes dues dones s'explicaria també per la trama - Sègol ha de conquerir una dona major -, la situació familiar del mateix protagonista indica una recerca de la diversitat, ja que sa mare va morir d'una sobredosi d'heroïna i son pare es va tornar a casar amb una dona holandesa que, al seu temps, va aportar un altre fill al matrimoni.

Així, creiem que l'autor cerca situacions familiars diverses, cosa poc comuna en el nostre corpus.

Una part important dels personatges que viuen sols són aventurers o viatgers com la rabosa de Terramolsa, un bandoler que entronca amb els personatges tradicionals i que en comparteix els trets d'agosarat i vividor. En Guillot es declara, de fet, un fora de la llei i lliure com el mateix hivern:

- Tu i jo podem compartir la manduca perquè ens assemblem, Hivernàs. Els homes no ens volen perquè fem el que hem de fer i no podem fer una altra cosa. Tu els envies el fred i la neu perquè aquesta és la tasca que tens encomanada des del principi dels temps. I les guilles no tenim altre remei que combatir-los des del dia que ens van declarar la guerra perquè no vam voler fer-los d'esclaus, com els gossos. (p.21)

Encara que la seua fi s'endevina tràgica (es tracta d'un final obert), no tenim la sensació que aquesta siga un càstig ja que, d'una banda la comparteix amb un altre *desterrat* com és Nasfí, el gos a qui va robar les gallines; i d'altra, perquè en realitat es sacrifica mirant de vèncer una criatura negativa sense matisos com és el Cormort.

En *A carn, a carn!* els contrabandistes també són descrits com a vividors, encara que darrere d'aquesta façana s'amaga sempre una història dramàtica, habitualment de fam i misèria. La fi del bandoler principal no acaba tampoc en drama, sinó en expiació, un final feliç que comporta un acord entre el poder i els subjugats. Aquest és el document que se li entrega per tal d'alliberar-lo:

“que se le haga bastante remission, assí a su persona como en la de sus Hombres, ofreciendose todos, como lo hazen, de tomar destierro de Cataluña y sus Condados, en la parte que V. Ex^a fuere servido, como sea en Milan, Sicilia o Flandes, y no por toda la vida, y por consiguiente que no exceda de diez años, pues es el tiempo que se suele poner quando no se da pena perpetua; ofreciendose a procurar que socios suyos hagan lo propio...” (p. 85)

La mala bèstia presenta els contrabandistes com a un seguit de personatges solitaris, aventurers i vividors. El seu autor explica aquesta circumstància lligant-los a la natura on s'hi han criat:

Però la gent d'aquestes valls ha anat a la seva sempre que ha pogut. Per a ells, la frontera només significa una cosa: la possibilitat de guanyar uns bons calerons traginant mercaderia sense pagar impostos a la duana (p.55)

En aquest llibre, els personatges solitaris, que són la majoria, tenen finals diversos no lligats a la seua condició d'escadussers. D'una banda, l'oncle és empresonat pels assassinats que ha dut a terme a la vall per tal de llevar-se de

damunt la competència. D'una altra, el jove protagonista torna als camins després de fer un monòleg amb un llop que se suposa que podria ser son pare transformat en animal:

Un solitari de la raça dels llops, un lloparró, se'm va acostar i va seure a poca distància. No em va espantar

- Tu i jo ens assemblem – li vaig dir.

I el lloparró va remenar la cua.

- Tu i jo estem sols – vaig afegir.

I el lloparró es va plànyer (p.137)

Finalment, el solitari per excel·lència, aquesta mala bèstia que dóna títol al llibre i que vaga com una ànima en pena per les muntanyes, de vegades com a home, de vegades com a llop, continua el seu periple, la seua condemna particular que, com es pot observar al diàleg anterior, el lliga al seu fill.

D'altres aventurers que viuen sols, com a part de la seua descripció, són el conductor d'*El darrer manuscrit*, el guerrer d'*Un riu d'espigues* o el de *Gent de pedra*. La recompensa que busquen aquests darrers guerrers, de manera explícita o implícita, continua sent, però, el trofeu de la dona com a esposa o companya, de manera que tampoc s'allunya tant de les fórmules tradicionals.

Caldria citar el cas d'uns altres orfes (a més dels ratolins de *L'herència*) com són els d'*El manuscrit de les bèsties*, tant pel poc ressò que aquesta figura té en el nostre corpus, com pel fet que l'autor lliga clarament aquests orfes amb els personatges de Dickens ja que situa la trama a l'Anglaterra de començaments del S.XX amb una ambientació que al·ludeix a la tradició de novel·la d'aventures anglesa.

Respecte de les formes comunals, resulten residuals en el nostre estudi i mostren un repartiment bastant desigual, ja que junt amb propostes que, senzillament, s'adscriuen al món fantàstic infantil (les ovelles que viuen a la granja en *L'ovella Paquita* o les escombraries que s'han ajuntat a *Aristòtil entre escombraries*), tenim algunes que aprofundeixen en estils de vida en desús (*A carn, a carn!* i *Daniel i les bruixes salvatges*) i d'altres, també poques, que el que fan és mostrar una forma de vida diferent; bé real, com la comunitat indígena de *Les veus protectores*; bé fantàstica, en *El darrer manuscrit*; bé antiga, en *Un riu d'espigues*.

Les veus protectores és un exemple paradigmàtic d'aquesta idea perquè

presenta una comunitat indígena que comparteix els seus recursos, incloent-hi els humans. Es tracta d'una forma comunal "pura" més enllà de les forçades per les circumstàncies com el cas dels bandolers o els captaires que s'apleguen a *Daniel i les bruixes salvatges*.

En tot cas, més de la meitat d'aquests llibres també mostren d'altres formes de context familiar, sobretot la família completa de manera que les formes de vida comunal resulten encara més minoritàries del que afirmàvem adés.

L'escenari familiar es completaria, finalment, amb les situacions familiars diverses com són les famílies monoparentals, recompostes i/o homoparentals. En el darrer cas, tan sols constatar la completa absència que aquest model de família té en el nostre corpus. Ni de manera explícita ni implícita, ni com a protagonistes, ni com a personatges secundaris: les parelles homosexuals estan fora de la nostra literatura. Aquesta circumstància contrasta amb els avanços socials en aquest sentit ja que el 2005 es va aprovar la llei que permetia el matrimoni homosexual i l'adopció per aquest col·lectiu. Podríem pensar que era prompte perquè tinguera un reflex en el nostre corpus que acaba el 2006, però el cert és que les campanyes per aconseguir aquest dret eren molt anteriors i els casos d'infants criats per parelles homosexuals de facto, eren i són molt freqüents. Així, considerem que la seua absència és imperdonable i, d'alguna manera, poc casual ja que es lliga amb l'escassíssima presència de personatges homosexuals al corpus com ja hem esmentat.

Tampoc les famílies monoparentals ixen ben parades d'aquesta anàlisi ja que tan sols hem trobat tres casos que mostren aquesta situació de manera inequívoca (*El desert de gel*, *Sabor a crim* i *Sense cobertura*). Els tres casos es tracta de dones separades (llevat de la bruixa d'*El desert de gel*, les circumstàncies personals de la qual estan molt lligades a la trama), i que fan la seua vida de manera independent tot intentant pujar els fills sense l'ajuda de la seua parella. Aquesta situació, tristament familiar (no per la monoparentalitat sinó per l'absència del segon progenitor), veiem que és minoritària en un corpus bastant ampli com és el nostre. Els casos de pares que crien els seus fills tots sols és pràcticament inexistent. Tan sols *Un sac ple d'estrelles* mostra un pare sol amb la seua filla, encara que no es donen dades sobre

quina és la seua situació familiar. A *El mapa del tresor*, Àlex és criada pel seu pare, però busquen sa mare per tal de rescatar-la

Un subgrup serien les dones que queden vídues o soles pels avatars de la guerra, en concret la Guerra Civil. És el cas de les dones d'*El tresor dels maquis* on aquestes dones prenen un cert protagonisme en ser les dipositàries de l'educació dels fills (protagonistes de la història). En els altres casos, aquestes dones són personatges secundaris o ni tan sols intervenen en la història més enllà d'alguna referència aïllada en el context de la descripció dels horrors de la guerra.

Dins d'aquest mini-corpus de situacions familiars diverses, l'adopció és present de manera palesa també en tres llibres, *Kor de parallamps* i *L'herència*, en els quals n'és un tema central, i *Història d'un cap tallat*, en què forma part de les estranyes circumstàncies de la protagonista abans de perdre el cap. Als dos primers llibres, com apuntàvem, l'adopció resulta un dels temes centrals. La Yung en fa menció sovint, tot i que no es presenta de manera problemàtica, sinó com una circumstància diferent amb la qual ha de viure i conviure. A més a més, els lligams familiars són molt forts tant amb els seus pares com amb el seu germà amb qui l'uneix una relació molt especial. A *L'herència*, l'adopció quasi obligada de dos ratolins per part del gat és la font de multitud de problemes derivats, no tant de l'adopció en si, com de les diferències culturals entre els dos col·lectius i del trencament de la forma de vida tranquil·la del felí. En aquest llibre, els ratolins s'integren feliços al món del gat i es mostra la superació de les dificultats provinents del contrast.

En canvi les famílies recompostes tenen una presència bàsicament residual. Com comentàvem abans, tan sols apareix de manera clara en *L'aposta* i, de manera secundària (el pare que va abandonar el fill refà la seua vida), a *Sense cobertura*. Com en el cas de les dones vídues de la Guerra Civil, també se citen alguns casos de persones que han refet la vida després d'una separació o, més sovint, un abandonament (*La maledicció de l'araucària*, per exemple) però, insistim, continua sent una anècdota sense major transcendència i que ni afecta a la trama ni es dóna lloc al desenvolupament de les conseqüències que puga tindre per a la vida quotidiana de les persones implicades.

El context familiar per franges d'edat

L'anàlisi per franges d'edat dona uns resultats que no concorden amb allò que consideràvem previsible. La franja de primers lectors havia de ser més sensible a l'aparició de la família completa però veiem que els casos amb família completa i amb personatges que viuen sols són pràcticament idèntics i se situen al voltant del 40%. La resta de possibilitats romanen en percentatges anecdòtics, incloent-hi l'aparició d'un cas de família potser monoparental com és la d'*Un sac ple d'estrelles* en el qual no és possible deduir si la situació de pare i filla és permanent o circumstancial. No és l'únic cas que resulta ambigu ja que altres casos en què es dona molt poca informació sobre els personatges, també porten a posar en dubte aquestes dades. Es podria pensar que, malgrat el fet que no es palesa clarament si els personatges viuen sols o no, la lectura que se'n fa és la de personatges amb aquestes característiques. Però ens inclinem a pensar que els infants faran una lectura més convencional i donaran explicacions més d'acord amb les situacions familiars que se'ls donen. És a dir, en *Anem, Gruny!* els personatges apareixen com si visqueren sols, però és fàcil considerar que un infant en aquesta franja d'edat pensarà que han anat a fer un passeig sense els pares. També en *Ziu, lleva't* el fet que no es mostre els pares del gos, encara que no signifiqui que estan en la mateixa casa, és la possibilitat més plausible per als infants que, com els adults, tendeixen a buscar regularitats.

El percentatge de família completa augmenta, en lloc de minvar, en pujar de franja d'edat. Els llibres escrits per a infants entre 6 i 12 anys presenten un 70% de situacions familiars tradicionals i un 30% de personatges que viuen sols. En aquest cas, però, no hi ha lloc a lectures ambigües i tots els personatges solitaris ho són sense embuts. A més a més, són protagonistes o coprotagonistes. A les famílies tradicionals no apareixen, però, molts altres familiars a més dels pares i germans. L'efecte que proporciona és el de pintar un paisatge familiar on desenvolupar la història, és a dir, no hi ha gran interès a situar els problemes de la trama en l'àmbit familiar, sinó que aquesta és el marc que l'engloba. Existeix molt poca conflictivitat en aquesta franja d'edat i en aquestes famílies ja que l'important és l'aventura.

Finalment, i contra tot pronòstic, el major percentatge de famílies completes,

un 80%, es dona en la literatura juvenil que, paradoxalment, per la seua major extensió i complexitat permetria un aprofundiment o almenys la presentació d'aquests models de família més alternatius o menys tradicionals. Com diem, no és el cas. Sí que hi ha una major incidència de personatges que viuen sols (entorn a la meitat dels llibres en presenten un) i s'hi veu el major percentatge de situacions familiars menys comunes (16 % de monoparentals i recompostes), però davant de la xifra aclaparadora de famílies completes aquests percentatges se'ns antullen ridículs. En aquest cas no es pot aduir la manca d'informació sobre els personatges o l'ambigüitat de les presentacions, ja que la novel·la juvenil compta amb unes característiques que la fan fronterera amb la novel·la adulta i això permet exposar amb claredat allò que es vol transmetre, de manera que podem concloure que els autors i les autores de literatura juvenil no volen mostrar situacions familiars *anòmales* a pesar que són d'allò més comunes en la nostra societat.

Potser aquesta circumstància estiga lligada a l'intent d'encabir-se en una estandardització respecte d'aquells aspectes que no tenen a veure íntimament amb la trama. Comentàvem adés que no hi ha un gran nombre de novel·les psicològiques que tinguen com a principal objectiu aprofundir en les reflexions dels personatges al voltant de les seues circumstàncies. Així, si el que els autors i les autores prefereixen és donar prioritat als temes fonamentals, les situacions familiars *destorben* i es resolen anant a les fórmules més convencionals. D'aquesta manera no es crida l'atenció, si és que una situació familiar que no siga de família completa crida l'atenció a aquestes altures, sobre res que no siga la trama o els problemes principals. És el cas d'*A l'altra banda del mirall* que, malgrat ser una novel·la psicològica, centra totes les reflexions de la protagonista en la seua identitat sexual. O *L'infern de Marta* que, en tractar la violència de gènere, prefereix situar la protagonista en un context familiar tradicional.

El cas de les novel·les històriques, que com dèiem, són quasi la meitat de les juvenils en el nostre corpus, també tindria una possible explicació (que no justificació) en el fet que l'allunyament del lector actual el fa més procliu a acceptar en el passat les situacions més tradicionals. Si bé és cert que el fet d'anomenar-les "tradicionals"

prové de l'origen d'aquestes pràctiques: el matrimoni religiós i la família que en suposa. També és cert que les famílies no sempre han sigut tan monolítiques ni estructurades com se'ns vol fer pensar. D'una banda la major mortalitat, d'una altra les freqüents guerres, a més dels casos individuals d'abandonaments i fugides, proporcionaria als autors interessats a trencar els motles de família uns altres models on acollir-se. A pesar d'això, trobem que no hi ha un esforç en la nostra literatura per suggerir d'altres models de família.

10.2.2 Tipus de protagonistes

Passem ara a parlar d'uns altres trets que caracteritzen els personatges. Un dels fonamentals és la preponderància dels protagonistes humans per damunt de la resta de categories (fantàstics, animals i altres). Això suposa, com ja hem constatat, una presència escassa de l'element fantàstic al llibre infantil i juvenil en català. El fet que el 80% dels personatges siguin persones, significa que o bé parlem de novel·les realistes o de realisme màgic. Evidentment, és possible la temàtica fantàstica només amb personatges humans, però no és tan comuna.

Existeix un gust per narrar històries properes als infants i joves, però sobretot, el gust per descriure els ambients en què es mouen i retratar els seus pensaments, les seues manies i els seus llocs comuns. Es constata així, la preeminència del costat del lector model del nostre triangle. És clar que, sovint, allò que busquen autors i autores és acostar-se a una representació de la infantesa, inevitablement garbellada per la visió adulta, però propera a allò que sent l'infant. Abunden els detalls que mostren aquesta intenció:

[...] venint d'uns poblets tan menuts, la ciutat semblava una gran capital per a mi. De fet ho era. Podies anar els diumenges al cine o acostar-te en pocs minuts a la platja. Per les festes tot s'animava molt, i hi havia fira i molt de moviment (*Sabor de crim*, p.13)

He de reconèixer que Sílvia sempre ha destacat en matemàtiques, una característica seua que em deixa ben mocat. [...] ara, que dir que les nostres notes escolars són de cine està més a prop de l'exageració que de la realitat. (*Sabor de crim*, p.25)

Durant les vacances, tu no cabies en el pis on vivíeu, que era molt petit. Eres com un remolí. Treies de polleguera la teva mare:

- Miquel atura't!
- Miquel, què fas?

- Miquel, escampa! (*El cementiri del capità Nemo*, p.16)

A l'eixida del mas el rep el gos, [...] I un cop a dins de casa el rep la manassa del pare, dura com una pala d'enfornar pa. Patam!

"Ai, ai, la clau!", recorda en Tomàs. Però per la clau no cal que pateixi, encara...

- Aquesta per haver deixat sola la ramada! – diu el pare.

I patam!

- I aquesta per mentider!

I patam una altra vegada!

En Tomàs s'esquitlla de la clatellada de propina i corre a amagar-se darrere de la padrina, que cou patates al caliu de la llar (*El rei dels senyors*, p.37)

Joan continua tenint el dit dins de l'orella. Des que el metge li va dir que de tant en tant podia tenir una cosa que es diu otitis, no para de ficar-se el dit en les orelles (*Jo Tirant, tu Carmesina*, p.6).

Manies, càstigs i crits dels pares, sensacions retingudes en la memòria, rivalitat entre germans o companys... els exemples es troben quasi a cada llibre amb la qual cosa resulta senzill afirmar que la LIJ en català aconsegueix amb escreix l'adequació al seu lector model. Es pot deduir també que, en ocasions, aquesta tendència a acostar el llibre al seu lector evidencia excessivament el pacte narratiu i el fa previsible i reiteratiu. Ací és on entra l'habilitat de l'autor o autora per allunyar-se degudament i no caure en els tòpics, perquè es tracta d'una proporció més que no de la representació o la no representació del món de l'infant. *El cementiri del capità Nemo*, de fet, es basa precisament en aquesta representació del món de l'infant, però el resultat és magnífic. D'altres llibres que tan sols volen mostrar alguns detalls del món de l'infant, en canvi, no tenen tant d'èxit en el resultat final.

L'aparició d'animals o éssers fantàstics com a personatges protagonistes està més o menys igualada en percentatges, amb un 20%. El costum clàssic d'utilitzar animals humanitzats com a protagonistes perd importància en la LIJ d'aquest període perquè, a més a més, els animals protagonistes no són necessàriament de caire clàssic.

Trobem, per exemple, el coprotagonisme dels animals en algunes novel·les com és el cas d'*Els llops de la lluna roja* on la protagonista comparteix la trama amb una llopada i el seu gos. Durant el periple que han de seguir aquests animals, la xiqueta acaba esdevenint la líder del grup i s'identifica amb ells completament. Tot i així, els animals mai perden els seus trets. Un exemple similar és el d'*Història d'un cap*

tallat, on, encara que els animals que hi apareixen, semblen *posseïts* per les forces màgiques i actuen d'acord amb un comportament no precisament animal.

En altres casos, els animals protagonistes o coprotagonistes presenten trets de totes dues formes, la d'animals amb les seues necessitats, els seus trets característics, etc., i la d'animals humanitzats amb la capacitat de parlar, de vestir-se i de dur a terme accions pròpies d'éssers humans. A *Animals!*, per exemple, els habitants de la sabana detenen les diferències pròpies de les seues espècies per fer una assemblea i tractar el problema de l'arribada dels humans al seu lloc. En la novel·la es fa referència als costums propis dels animals: l'aigua, la cacera o les carreres per posar uns exemples, encara que segons avança el procés de colonització dels humans, els primers humanitzen els seus costums i, al fet de parlar, hi afegeixen també el treball, els vestits i l'habitatge. Tampoc abandonen completament els seus trets animals els protagonistes de *Terramolsa*, els quals, de fet, estan caracteritzats pels aquests trets, és a dir, En Guillot, la rabosa, és un lladre de gallines com en la realitat, Nasfí, el gos, és l'encarregat de tindre cura de les gallines, etc. Les cigonyes de *L'escola secreta de Madame Dudú* es dediquen a transportar nadons com conta la tradició i parlen i s'eduquen en aquesta matèria. Tot i així, hi ha nombroses reflexions entorn de les seues característiques físiques com és el vol, el bec o l'alimentació. Es respecta la seua condició de cigonya encara que s'hi afegeix el tret fantàstic.

També *L'herència* aprofita les característiques dels animals que hi apareixen. De fet, la trama té l'atractiu de ser un gat que adopta uns ratolins, amb la qual cosa es confronten els seus modes de vida més primaris. Parlem novament de la cacera o l'alimentació, però també que del fet que no es renuncia a presentar els animals com a animals, en lloc de persones amb físic animal, tradició bastant estesa en la LIJ. Així, aquests llibres i molts altres, exploten les característiques pròpies d'aquests éssers vius i no es limiten a utilitzar-los perquè siguin una imatge simpàtica o atractiva per als infants.

Detectem també dos usos particulars d'animals com és el de la reescriptura del seu rol a les rondalles populars. Tornem a *Terramolsa*, però també a *Petit manual d'instruccions d'ús per a animals* on els contes es re-conten amb la intenció de

reescriure les històries i dotar els animals d'alguns trets humans, sovint en contrast amb els mateixos humans

Sense pensar-ho, ni una volta, ni dues voltes, ni tres voltes, ni quatre tampoc, la va agafar [un home] com si en fóra el propietari. Aquella bèstia humana no va deixar cap missatge ni cap nota, ni res per l'estil, com és la norma en tota bestiola ben educada quan s'apropia d'una pell que no és la seua. I va desaparèixer com si res (p.10).

Malgrat això, no veiem que l'amanida de rondalles, com la va batejar Gianni Rodari, ni les relectures de faules i rondalles tinguen un paper important en el nostre corpus.

El que sí resulta un tret recurrent és la valoració d'aquests animals com als representants de la natura i els garants de la noblesa davant l'actuació dels éssers humans. Trobem un exemple claríssim en les citades *Animals!* o *Petit manual d'instruccions d'ús per a animals*, totes dues obres focalitzades en la presentació dels humans com a éssers destructors i immorals. O *Volem que tornin les vaques boges!* On els humans convencionals es representen com a uns éssers tan sols preocupats pel seu benefici. Però aquesta idea també subjau en d'altres obres també citades. La imatge del llop com a animal extraordinàriament noble (oposat al seu tradicional paper de dolent) tant en *Els llops de la lluna roja* com en *La mala bèstia n'és un bon exemple*. També en aquest sentit s'allunyen de la humanització, ja que no resulta comú que compartisquen els defectes dels humans. Evidentment, existeixen exemples que ho desmenteixen com *Capità i el gos orgullós* que calca els defectes humans, en especial la discriminació i el classisme, però fent servir com a protagonistes un grup de gossos. O a *Nas de barraca*, en el qual els animalets que formen la particular fauna de l'hort de l'escriptor també es barallen, tenen enveges i fins i tot es traeixen d'alguna manera.

En el costat contrari trobem d'altres llibres, encara que molt poc freqüents i lligats al món dels més menuts. *Ziu, lleva't*, per exemple, no deixa de ser un xiquet caracteritzat com un gos. També el porquet Gruny d'*Anem, Gruny!*

La relació amb els éssers fantàstics, però, és ben diferent. El percentatge d'aparició és també d'un 20% i, llevat d'un parell de casos, sempre lligada als humans. Els personatges fantàstics, habitualment, són un contrapunt als humans que els

obliguen a mirar-se a l'espill com a *Andreu i el mirall de les ganyotes*. Amb els éssers fantàstics, els humans poden aplicar les normes de domini i submissió que no poden dur a terme amb els animals per raons que, creiem, tenen a veure amb la importància del medi ambient entre els agents educatius. Són criatures submises que necessiten l'ajuda dels humans les dels dos llibres de Teresa Broseta i també la dels llibres de Miquel Desclot. Els humans representen la salvació per als quasis de *Les costures del món* i per als tarrubis de *Operació tarrubi*. En canvi són una font de saviesa davant la poca traça de les escombraries en *Aristòtil entre escombraries* i per als animals (insectes, però) de *Nas de barraca*; donen de menjar al protagonista de *Menú d'astronauta* i representen la fugida en *El soldat que parlava amb els cruecs*. Els éssers fantàstics, d'altra banda, són derrotats i fins i tot humiliats en obres com *Mei-meí vol ser rei* o *Els caçadors del sol*. En la primera, el drac és derrotat amb una tècnica molt infantil que dona compte de la poca entitat d'aquest animal fantàstic, habitualment, terrible i esfereïdor. En la segona, els éssers fantàstics són derrotats per un altre ésser fantàstic que, però, havia passat fins a la fi de la novel·la com a humà.

El coprotagonisme d'aquests éssers no sol ser mai en igualtat de condicions amb els humans. De fet, tan sols trobem éssers fantàstics com a únics i autèntics protagonistes en cinc obres, de les quals quatre presenten éssers fantàstics amb aparença humana: bruixes, guerrers mítics, o xiqueta escapçada. D'aquesta manera constatem, al nostre parer, la poca importància del gènere fantàstic *pur*, el *fantasy* o d'altres denominacions possibles. A casa nostra prima el realisme.

D'altra banda, també prima el protagonisme donat als infants i joves ja que aquests copen amb escriu més de la meitat d'aquest rol davant d'un minso 15% d'adults (cosa, d'altra banda, previsible). Les obres protagonitzades per adults són diverses, encara que solen comportar fets que tan sols poden ser duts a terme per adults, com són els casos d'assassinat, trames policíaqes i similars. *Ferum de silenci*, *El misteri de les quatre punyalades*, *L'embruix d'una guitarra cordovesa*, etc. formen part d'aquest univers que atrau el públic especialment juvenil, però que no resultaria creïble amb uns protagonistes infants o joves. En tot cas, les edats d'aquests adults no solen ser massa altes, llevat de *L'escola secreta de Madame Dudú* en la qual l'edat es

deu a la capacitat de lideratge o la saviesa. L'opció d'uns adults *infantilitzats* tan sols és present a *Volem que tornin les vaques boges*, obra en la qual els adults exhibeixen comportaments molt poc madurs que provoquen la fugida del protagonista, el qual sí que mostra una actitud assenyada. La resta, com diem, es tracta més prompte de la necessitat d'acudir a uns personatges amb més edat davant dels requeriments de la trama.

Un cas diferent és el del coprotagonisme d'infants (o joves) i adults. Més que la parella educativa de la qual parla Colomer tot citant Soriano, creiem que es tracta d'una guia més enllà de la protecció i de la descoberta del món que presenten aquests autors. Als llibres estudiats, el paper preponderant és el de guia iniciàtic. En les novel·les històriques, els adults no eduquen els joves i infants sinó que els tracten de preparar per a enfrontar-se amb un món dur i cruel. El metge ancià d'*Al-Razhes, el metge de la talaia* rescata el protagonista de la seua esclavitud mentre el protegeix amb l'ensenyament de la medicina. Sap que qualsevol altra opció comportaria un gran patiment per al xiquet. El pintor d'*Els colors de la memòria* tampoc intenta educar, sinó tan sols iniciar en el món de la pintura la seua alumna improvisada que es deixa fascinar per la perspectiva de la vida – tan sols estètica – que li presenta. Aquest pintor no deixa de beure vodka ni desvetla a penes detalls de la seua vida que l'humanitzarien a ulls de la xiqueta. El seu únic interès és pintar i ensenyar a pintar.

En altres casos, la descoberta del món es du a terme de manera gradual i, fins i tot, imperceptible pels protagonistes, com a *Jo, el desconegut* on l'adolescent cabut ha de reconèixer finalment que ha adquirit un alt grau de compromís amb l'avi del qual té cura fins el punt que investiga el seu passat i, pràcticament, el del seu país. De manera similar a *Història d'En Robert*, la relació amb l'avi és el que li permet descobrir el seu passat que l'autora narra adequant-se al llenguatge de l'època. Els ensenyaments sobre la vida són una conseqüència d'allò que aprèn l'infant a través del que l'avi li mostra, més que no ensenyaments directes.

Evidentment, el personatge adult carismàtic que funciona com a catalitzador de les energies de l'infant o el jove continua existint. És el cas del mateix metge d'*Al-Razhes, el metge de la talaia*, però encara més, del mateix autor, el d'*El silenci del*

mariner. Ací el jove és atret pel relat del vell a qui no el lliga més que la fascinació per la seua història que aconsegueix fer-li canviar de professió. En un registre diferent, també l'*Aristòtil d'Aristòtil entre escombraries* mira de canviar el mode de vida de les escombraries, encara que en aquest cas, fa servir un to molt més dirigista. El samurai de *Iosa i les grues*, com el padrí d'*El cementiri del capità Nemo*, tots dos de Miquel Rayó, exerceixen la seua tutela sobre els infants tot integrant-los en les seues rutines de vida i ensenyant-los habilitats que els poden ser útils, però que en realitat tracten de transmetre la seua saviesa a les noves generacions. Tampoc ací hi ha un caire educatiu en el sentit moralitzant, sinó que s'estableix una relació més igualitària, sempre amb els límits que imposen l'edat i l'estatus. Com la iaia de *Misteris S.L.* que comparteix amb la seua neboda la capacitat innata de resoldre casos estranys sense fer de mestra. El que tracta de fer aquest personatge és compartir amb la jove el seu mètode d'investigació i fer-la partícip dels seus descobriments.

Finalment, un personatge adult que en altres contextos ha donat molt de si, com és el que amaga els coneixements que porten al món adult, és bastant escàs en aquests llibres. Tan sols el trobem a *El tresor dels maquis* personalitzat en la figura del rodamón que, a més a més, és castigat per aquesta tasca de *perversió*. La resta de tutelatges són políticament correctes i no solen eixir de la pràctica de la pesca, la pintura, resoldre misteris, reciclar o bé, com dèiem també adés, iniciar a la vida en un context cruel. Podríem incloure en aquesta categoria de *perversidors* la Lupe de *L'aposta* encara que, en aquest cas, el jove sap a què s'enfronta i, fins i tot, d'alguna manera ho ha buscat. A més a més, el final és un pacte que demostra la maduresa del Sègol, amb la qual cosa no acabem de veure que la dona acomplisca un paper clar d'iniciadora.

La classe social predominant sense pal·liatius és la classe mitjana amb més del 60% del protagonisme directe. Com en el cas de la família, veiem una tendència a la recerca de l'estàndard, dels termes no marcats o poc marcats. La classe social no és tema que interesse als autors i a les autores de LIJ, o almenys, no reflecteixen aquesta preocupació als llibres. Malgrat això, són abundants les referències als problemes econòmics encara que habitualment relacionades amb despeses extra o amb compres

que no són necessàries, és a dir, ens trobem amb un tipus de personatge que viu sense grans complicacions econòmiques encara que no en l'abundància.

En general, la tria de la classe mitjana com a situació socioeconòmica dels personatges permet, com apuntàvem, extirpar la problemàtica social dels llibres. Els problemes es troben sempre a l'exterior: criatures fantàstiques, aventures, misteris, problemes escolars o amb els companys, etc. A l'hora de plantejar un conflicte entre germans, per exemple, o la recerca d'una cambra secreta, un problema social destorbaria, amb la qual cosa l'opció més habitual és eliminar-lo.

A aquesta aclaparadora presència de la classe mitjana hi hauríem d'afegir el coprotagonisme amb d'altres classes socials. La copresència de la classe baixa té un rendiment relatiu (10%) i s'aplica de diverses formes. El més comú és l'adopció o el tutelatge dels més pobres per part dels més acomodats. Açò succeeix de manera generalitzada en els llibres històrics on els més rics permeten o sufraguen les despeses dels més pobres per tal de gaudir de la seua companyia (*L'esclau del mercadal* o *El tresor dels maquis*), per protegir-los (*El rei dels senglars* o *Els colors de la memòria*) o, senzillament, per mostrar el contrast (*A carn, a carn!*). Les situacions d'amistat interclassistes són freqüents, però sovint condicionades per la diferència econòmica que acaba allunyant i o marcant els protagonistes.

Hi ha poques històries que exploten una diferència social més elevada (classe baixa/classe alta) i, curiosament, les tres mostren un home pobre que s'enamora d'una dona rica. Aquest recurs tan propi dels melodrames no dona lloc a històries passionals sinó més prompte a xocs ocasionals (*Quan tot comença*) o a reflexions sobre el lloc de cadascú en la societat (*Un riu d'espigues*, *El darrer manuscrit*). Els rics se solen presentar com ignorants de la vida que els envolta i necessiten l'ajuda d'una persona de classe social inferior per tal que accedisquen als secrets de la natura i dels plaers quotidians per als quals no es necessiten diners. És el cas de *Vull una corona*, que presenta una xiqueta de classe mitjana que, en aconseguir una corona, decideix ensenyar al rei a fer de nena. Aquest, content, pren la decisió de deixar a tothom fer el que desitge. De tota manera, a pesar d'aquestes concessions, els rics continuen sent rics en tots els casos i, en els casos dels llibres sobre la Guerra Civil, llueixen la

seua riquesa sense pudor.

Només un llibre té com a protagonistes una família innegablement de classe baixa que viu a la nostra societat i és contemporani. *La meua família i altres monstres* parla sense embuts d'una família sense recursos i, de fet, la seua desgràcia és el detonant de la història. El tractament, però, no acaba de ser convincent ja que, si bé ajuda a trencar la uniformitat de classe, la visió d'aquesta família no acaba de ser del tot positiva. La seua pobresa, de fet, justifica sense problemes no tan sols que esporàdicament hagen de robar, sinó que la seua formació en família tinga molt en compte aquesta circumstància.

Fou en un dels nostres desplaçaments, quan la vam trobar. Aquella nit havíem anat "a carregar". El pare anomenava d'aquesta manera el fet de carregar el gènere a la furgoneta. El procediment que seguíem era simple, però una miqueta singular, per als no iniciats en la matèria. Ens acostàvem fins algun bancal de bresquilles, albercocs o cireres, depenent de l'època. Aleshores, paràvem la furgoneta, baixàvem i començàvem a omplir les caixes (p.11).

La porta d'entrada era gran, d'arc, amb un parell de tocs amb forma de dracs. Tenia un bon pany, res que no resistirà els rossinyols de mon pare. El pare és una persona molt hàbil amb les mans. És gràcies a aquestes que s'ha guanyat la vida, des de menut, i no cal dir que nosaltres sempre parem atenció per aprendre de les seues habilitats (p.37).

Resultava evident que mai no ens ajudaria si no l'entabanàvem. Vaig recordar els consells de l'àvia. Abans de fer-nos honrats, acostumava d'alliçonar-nos, al meu germà i a mi, sobre les tècniques d'estafar i engalipar la gent. Les àvies de famílies normals s'entretenen contant contes i fent sueters o bufandes de llana. Les àvies de famílies desesperades i més pobres que les rates ensenyen habilitats més pràctiques (p.98).

El tractament humorístic d'aquestes descripcions enllaçaria l'obra amb la picaresca, però creiem que el missatge que ser pobre justifica el crim no és defensable. Tampoc la naturalització i generalització d'aquestes actituds. De tota manera cal reconèixer que, almenys aquests fragments possibiliten la discussió sobre aquestes circumstàncies cosa que l'absència completa de protagonistes pobres, dificulta en gran mesura.

El cas més palmari, però, de la descompensació entre societat i LIJ és sens dubte la qüestió del gènere. El 55% dels llibres presenten protagonistes masculins davant de tan sols un 12% de femenins. A aquesta dramàtica situació hi hauríem d'afegir el fet que del 30% llarg de llibres amb coprotagonisme compartit, la meitat es tracta de protagonistes masculins que incorporen una dona a l'acció, habitualment

una parella o una xica que esdevindrà parella. Si considerarem aquests casos com a protagonisme masculí – cosa que ens vam plantejar davant de la situació secundària de la dona –, la xifra pujaria fins un 70%.

Com indica amb insistència la crítica feminista, i és de sentit comú, les dones representen almenys el 50% dels ciutadans i d'aquesta manera haurien de ser representades en la literatura. Però el fet és que, malgrat ser un gènere que tradicionalment ha estat més obert a les dones, tan sols el 30% dels autors del nostre corpus són de gènere femení. Tampoc és una explicació la superioritat numèrica del gènere masculí en l'autoria de les obres, ja que les dones autores prefereixen el coprotagonisme al protagonisme femení per a les seues obres. D'altra banda, de les obres protagonitzades per dones, la meitat són d'autora dona i l'altra meitat d'autor home. Si bé, tenint en compte que el percentatge d'autores és menor que el d'autors, el major ús del protagonisme femení per part de les dones escriptores no resulta rellevant. Així doncs, no podem traure conclusions definitives sobre aquest aspecte.

El protagonisme masculí continua sent el terme no marcat de l'oposició i es naturalitza a través de contextos que habitualment comptaven amb presència de protagonistes homes. És el cas, per exemple, de les novel·les històriques. A l'edat mitjana resulta més natural veure que un home és qui pren la iniciativa, és més natural que tinga un ofici, que còrrega una aventura, etc. Però això no lleva que molts d'aquests papers podrien estar també ocupats per una dona sense llevar credibilitat a la trama. També hi havia esclaves, per exemple, i dones nobles que governaven els seus territoris i eren respectades i temudes. És clar que en un nombre menys representatiu que els homes, però, insistim, això no lleva que hi haja formes de buscar el protagonisme femení en obres històriques. Entre altres coses perquè també s'oculta la història de les dones. Donant per fet que la novel·la històrica d'aventures ha de tindre un home com a protagonista, es naturalitza aquest paper per a molts altres contextos. A més a més, és molt normal en les obres del nostre corpus que les dones apareguen com a premi per al protagonista una vegada ha vençut. El cas paradigmàtic és *Gent de pedra* en la qual el protagonista derrota el bruixot del poblat neolític per tal d'aconseguir la xica que aquest li havia oferit com a *ofrena* per tal de guanyar-se'l.

Al marge que existiren aquestes pràctiques, no deixa de ser un tòpic i una reconstrucció no necessàriament històrica. També han existit i existeixen societats matriarcals i d'altres en les quals les dones tenien un gran poder de decisió, no eren tan sols mercaderia amb la qual traficar.

- Jo mateixa sóc un present de Fut, el meu pare, per al Gran Bruixot. Ell m'hi va lliurar perquè Arbitzan protegeixi la seva família. Ara li pertanyo [...] totes les dones que té són presents; és el preu que Arbitzan reclama per la protecció que ofereix a la Gent de Pedra. I tu també, Home Sol, ets seu (p.74).
- L'Home Sol ha dormit amb Bera! – les paraules d'Arbitzan començaven a fer efecte. La Gent es bellugava incòmoda, confusa –. Bera és impura! Cremem-la! Si volem recuperar la fertilitat dels camps, si volem bones collites, hem de destruir la llavor del mal! (p.170).

En un cas en què la qualitat de sacerdotessa de la protagonista, a *Un riu d'espigues*, no permet l'abandonament al protagonista masculí, aquest es dona de manera simbòlica quan el poble romà es postra davant seu. Després de la descripció de l'escena on Abània contempla el nou rei amb adoració, l'autor tanca la novel·la amb aquest fragment.

I l'Abània, mentre somreia acaronant amb la mirada en Tibaste, va entendre que l'alè de la llegenda anava descendint llavors damunt d'aquella escena singular, posant-s'hi quietament, amb complaença, per tal que la memòria i la veu de tots aquells ciutadans que amb tant d'orgull la contemplaven, poguessin anar recontant-la moltes vegades, per tots els racons de la llercavònia i encara molt més enllà; relatar com aquell dia venturós, a la ciutat de Tivissa, mentre tanta devastació incertesa envaïa el país, Tibaste, el cabdill de les terres de l'Iber, va ser capaç de mantenir a ratlla, allunyada de la dignitat de tot un poble, la gola del llop (p.149).

En aquesta novel·la, a més, tot gira entorn del viatge que han de fer tots dos protagonistes en el qual Tibaste és el protector i Abània la sacerdotessa que ha de ser protegida.

En l'intent de donar visos d'historicisme a les obres, es continuen també aportant dades que, sense deixar de ser realistes, eviten d'altres solucions que pogueren donar una visió de la dona menys estereotipada. És el cas, per exemple, del final de *L'esclau del Mercadal* on també veiem la idea de la família tradicional que comentàvem adés.

L'Alamanda no es va pas fer monja del monestir. [...]Al cap de dos anys, es casava amb un pagès de Sant Gregori amb qui va tenir quatre fills, dos nois i dues noies, però només una noia va arribar a adulta [...] La filla de l'Alamanda es deia Sibil·la i, quan va ser l'hora, es va casar amb un metge de Girona de molta anomenada. L'Alamanda va viure molts anys i va traspasar d'una manera molt plàcida, envoltada de la seva filla, del seu gendre i dels seus

tres néts, al mas de Sant Gregori (p.197).

El llibre continua amb d'altres històries de vida similars amb la qual cosa perpetua una determinada imatge de la dona i la família que potser eren majoritàries a l'època, però no úniques.

No seríem justos si no reconeguérem que el paper de la dona no és, en aquests llibres, el de simple espectadora. Fins i tot en les obres que més podríem esperar un tractament d'aquest tipus, els autors i les autores s'esforcen per donar una imatge del gènere femení que vaja més enllà de la simple contemplació o del premi final. Així, en *Un riu d'espigues*, es podria esperar d'una sacerdotessa ibera que ha de ser escoltada a una altra ciutat, un paper passiu. Però Abània participa activament de la cura de Tibaste quan aquest cau malalt, té opinió pròpia i s'enfronta a les vicissituds que els encalquen amb valentia. També la noble d'*Al-Razhes, el metge de la talaia* pren un partit actiu en la seua fuga i, com la sacerdotessa, fa valer la seua categoria davant de propis i estranys.

De vegades, en aquestes obres, les dones prenen aquest paper actiu tot exercint el poder que tradicionalment se'ls havia concedit lligat a la llar i la família. Un exemple clar el trobem a *El rei dels senyors* on les dones, en complicitat amb els fills, forcen els pares a negociar les seues situacions. També, d'una manera semblant, les dones a *El silenci del mariner* són les encarregades de tot allò que concerneix al part de la filla i els problemes derivats. Com comentàvem en l'apartat anterior, a *El tresor dels maquis* les dones vídues són la força fonamental de les famílies, el seu suport tant econòmic com educatiu. Aquestes dones sense ser protagonistes de la història ni aportar res a la trama principal, apareixen com a uns personatges secundaris plens de força i coratge. Malgrat que no es tracte del paper protagonista i actiu que demanàvem, sempre és una visió més positiva que la de presentar el gènere femení com una peça més *d'atrezzo*.

Si eixim del gènere històric, veiem que aquesta raó més o menys discutible de fer creïbles les històries, es desdibuixa com més va més. No existeix cap raó perquè els protagonistes de llibres com *Operació tarrubi*, *El Naïm s'ha descolorit*, *El nen que feia pondre el sol*, etc. siguin homes i no dones. En alguns casos, com els bessons de

Sabor de crim on seria ben senzill triar la bessona perquè narre la història, l'autor prefereix el xic. En aquests llibres no hi ha un desenvolupament dels personatges des del punt de vista de gènere, no hi ha patrons exclusius dels homes, ni tan sols oficis que tradicionalment hagen sigut ocupats per homes (si és que açò podria ser una explicació) ja que es tracta de protagonistes xiquets. Així, la tria de gènere continua sent la tria del terme no marcat de la parella i no aporta res ni positiu ni negatiu.

En altres casos, pot haver una motivació ideològica, possiblement inconscient. Seria el cas d'*El tresor del vell pirata* on un avi comparteix amb el seu nét el secret de l'existència d'un tresor en una illa que no recorda. Des d'un punt de vista tradicional, sembla més raonable que el iaio compartisca amb un nét aquest secret tan lligat a l'imaginari masculí com és el món dels pirates. També des d'un punt de vista tradicional, sembla més raonable que siga un descendent xic el que va a trobar el seu avant-passat bandoler a *A carn, a carn!* ja que, des d'aquest punt de vista, podria compartir més coses que si es tractara d'una xica. Fins i tot, malgrat que les formes col·loquials de l'animal són femenines, la rabosa (o la guineu, o la guilla) en tractar-se d'un fora de la llei, el Guillot de *Terramolsa* quadraria més amb un mascle que amb una femella. Evidentment, no subscriu aquests valors, sinó que mirem de buscar una explicació per a una presència tan aclaparadora dels protagonistes masculins.

Cal ressaltar també alguns llibres que sí que trauen partit d'aquest protagonisme masculí. És el cas destacat de *Jo, el desconegut*, en el qual es fa un retrat molt ben construït d'un xic adolescent. En aquest cas, trobem que la tria no és casual ja que hi ha la intenció de l'autor de treballar a consciència la personalitat d'un personatge d'aquestes característiques. I hem de reconèixer que ho aconsegueix amb escreix, com podem comprovar en algun fragment dels pensaments interns del protagonista, com quan mostra gelosia cap a un doctor.

- És una barreja de coses, però podria ser que aquestes històries facilitessin el diagnòstic del doctor Giralt.
Altra vegada aquell paio! Semblava ben clar que no me'l podria treure mai de sobre.
- Què punyeta hi té a veure, aquest metge amic teu – vaig subratllar el possessiu amb rancúnia [...].
- Arnau, si volguessis ser més tanoca, em sembla que no podries – Seguí en la seva línia d'alimentar la meua autoestima – que no entens que els deliris del Ramon tenen un fonament personal, molt íntim, psicològic?

Quan va parlar-me de psicologia ja em va acabar els torrons. Només faltava que proposés anar a veure la psicòloga de l'institut, una dona de posat angelical, tirant a pueril, que somreia contínuament mirant al buit i que quan parlava sempre començava les frases dient "a nivell de...", que era el malnom amb què tothom la coneixia. Vaig contraatacar:

- A nivell de què...? (p.62)

Un altre cas en què s'explota, o almenys hi ha una explicació de la tria del personatge masculí, és *L'herència*. En aquest llibre, el joc del gat que s'ha de fer càrrec d'uns ratolins es completa amb el fet que es tracta d'un mascle acostumat a viure sense cap obligació, com un fadrí de telesèrie que es troba amb una família sense esperar-s'ho. D'altra banda, l'encarregat de donar-li aquesta peculiar *herència* és el pare dels ratolins, amb la qual cosa trobem que ha sigut un altre home l'encarregat de cuidar els menuts. Un exemple negatiu d'aquesta tria conscient, i d'alguna manera justificada, del protagonisme masculí el trobem a *Capità i el gos orgullós*. Els protagonistes són dos gossos de carrer, com hem dit en alguna ocasió, i la raó que siguen tots dos mascles la trobem en la trama que consisteix, precisament, en la conquesta de les gossetes del barri per part d'aquests *latin lovers* canins. És obvi que per desenvolupar una trama d'aquestes característiques, necessitem dos mascles com a protagonistes. Un d'ells està discapacitat, cosa que podria ajudar a desenvolupar el tema de la integració, però lluny d'aquest objectiu i, davant de les pretensions d'aquest gos de conquerir una gossa de classe alta, Capità li recomana que se n'oblidi perquè està fora de les seues possibilitats. Així, tracta que busque la companyia d'una altra gosseta més acord amb les seues possibilitats, en concret: "Una bastant lletja, amb una orella caiguda i l'altra dreta, però més simpàtica que una truita de bolets" (p.78). aquesta sorprenent intervenció del narrador completa un perfil ideològic més prompte conservador, masclista i fins i tot discriminador cap al col·lectiu de discapacitats, els quals segons el llibre, només poden ser feliços si s'emparellen amb d'altres discapacitats que és a l'únic a què poden aspirar.

Podríem multiplicar els exemples de llibres on el protagonisme masculí no aporta res a la trama més que ser la part de l'oposició no marcada, com dèiem adés, però preferim continuar endavant amb els llibres en què el protagonisme és compartit. Com comentàvem, la meitat d'aquests llibres incorporen com a protagonista una dona com a companya del protagonista home. En *Animals!* aquest

paper, encarnat per la dona de l'home protagonista, comporta tot un seguit d'estereotips al voltant de les dones, particularment, els més lamentables: interessada només en els diners, els vestits, en les formes, en la comoditat... Paral·lelament, però, trobem les dones dels animals que són les que porten la càrrega de les decisions assenyades d'aquest col·lectiu. Tant la lleona, com l'elefanta, aporten el trellat que els mascles com el lleó perden des de quasi la primera línia. En les femelles recau la responsabilitat de mantindre el modus vivendi, les tradicions, els principis bàsics que converteixen els animals en el que són. Podria ser l'altra cara de la mateixa moneda: la dona com a recipient de família i tradicions; però en el context de la novel·la, aquesta visió s'enfronta d'una banda amb una perspectiva economicista pròpia del neocolonialisme representat pels homes; d'una altra, també comporta la defensa dels valors de la natura enfront de la seua destrucció i del consumisme que hi contribueix. Aquest és un exemple doncs, del diferent biaix que una determinada lectura feminista pot donar a una obra.

Un altre problema de lectura és el que trobem en analitzar *L'infern de Marta*, on Marta cau en els braços d'un psicòpata maltractador que posa en perill real la seua vida. Per tal que la trama es pugui desenvolupar, Marta ha de caure en tots els paranys que aquest personatge sinistre li planteja, com l'allunyament d'amigues i família o la submissió. Així doncs, una lectura superficial ens duria a afirmar que aquesta obra dóna una imatge negativa de les dones. El cas és, però, que l'objectiu de la novel·la és de fet denunciar el maltractament tot fent veure les pautes que acostumen a seguir tant els maltractadors com les víctimes.

En altres obres on el protagonisme és compartit, resulta molt més senzill detectar els trets que s'acostumen a assimilar amb la posició inferior de la dona: invisibilitat, submissió, sensibilitat front a acció, etc. Un exemple palmari el trobem a *L'escola secreta de Madame Dudú*, on una de les cigonyes encarregades de dur els nadons a un poblat d'Àfrica sofreix un accident i acaba a casa d'un pintor italià solter que tindrà cura de tots dos. La visió, a priori positiva, d'un home que es fa càrrec d'un bebé es trenca de seguida quan es mostra que aquest és un autèntic inútil a l'hora d'assumir les tasques pròpies de la paternitat amb alguns actes que, a més de posar

en perill el bebé, mostra la seua poca traça que, afortunadament, és pal·liada pel bon quefer de la cigonya. Tampoc el president de França, que s'ha de fer càrrec d'uns altres dos bebès, té més sort. D'una banda, l'autora afirma que, és clar, la gent acabaria rient-se d'un president que haguera de fer-se càrrec de dos nadons. D'una altra, no tindria temps per a un entreteniment d'aquestes característiques de manera que fa vindre la seua tia, la Tante Marie, per ocupar-se'n.

- Però vós no podeu perdre les nits bressolant ni els dies passejant les nenes per les Tulleries! – s'escandalitzà Madame Dudú quan ell li'n parlà. Es tenien molt confiança.
- D'acord – va admetre el president -. Però em faria il·lusió portar-les al circ, i a veure desfilades. Ah! I també al museu de cera i a visitar la tomba de Napoleó!
- Ben aviat seríeu el blanc de tots els acudits, la premsa n'aniria plena. No vull ni pensar amb la befa que farien els partits de l'oposició – advertí el circumspecte Monsieur Huló.
Madame Dudú ho tenia clar:
- El que necessiteu és un cop de mà per al dia a dia. Una mainadera de confiança que ho sàpiga tot sobre criatures. I, sobretot, que no us interrompi enmig d'una reunió d'estat, per preguntar-vos de quin color els ha de posar el llaç o si han de prendre el xarop de fer créixer! (p.127)

La trama, amb les cigonyes que acudeixen a una escola especial per preparar-se per a aquesta tasca, i el to humorístic d'aquests detalls poden explicar la presència d'aquestes afirmacions tan sexistes, però no creiem que les justifiquen. Encara més si trobem d'altres mostres d'aquest biaix sexista com la caracterització de Madame Dudú que, en assabentar-se que ha de visitar el president, no mostra una altra preocupació que el seu vestuari:

Madame Dudú va passar molta estona mirant i remirant el seu guarda-roba per tal d'escollir el conjunt que més l'afavoria. Sabia que en una visita de tanta importància, el primer cop d'ull resulta decisiu (p.57).

El clàssic encisament de l'home per part d'una dona també és un motiu freqüent en aquestes parelles de protagonistes. El trobem en *El darrer manuscrit*, *Un riu d'espigues*, *Un petó de mandarina*, *Els caçadors del sol*, *L'embriux d'una guitarra cordovesa* o *Quan tot comença*. En tots aquests exemples, l'home protagonista bé s'embarca en una aventura, bé es deixa dur per la dona coprotagonista, encara que l'acció continua recaient majoritàriament en l'home. Així doncs, tot i que apareixen els dos gèneres com a protagonistes, en realitat el que veiem és un protagonista home acompanyat d'una dona que fa d'acompanyant o bé intervé de manera activa en alguns moments però sense assumir en cap moment el protagonisme al mateix nivell

de l'home. La prova més clara és que ni assumeix la veu en forma de narrador, ni tampoc la narració omniscient es focalitza en elles.

Trobem també alguns casos en què el protagonisme està dut per la part femenina de la parella. *Vull una corona* n'és un exemple palés d'aquest protagonisme femení. Una prova és que és la xiqueta qui ensenya al rei com ha de jugar. També la protagonista d'*Història d'un cap tallat* és qui du la història, tant amb les ordres que dóna al seu amic, com pel fet que és ella la dipositària dels poders d'una dona d'aigua.

Un cas curiós de capgirament d'aquesta parella és el de *L'aposta*. Ací el protagonista indiscutible és el xic, Sègol, que ha de guanyar una aposta conquerint una dona major que ell. Però Lupe resulta ser una dona molt més seductora i intel·ligent del que tenia previst i passa a assumir un gran protagonisme en la història fins el punt de posar condicions a la relació i, en conseqüència, a la història en si mateixa. A *Els colors de la memòria* la perspectiva de gènere resulta complexa d'analitzar ja que el paper del pintor és predominant en el transcurs de la història en el passat, però en el present, és Mariona qui porta la veu cantant per damunt de la seua parella qui, cal reconèixer, la recolza en les seues decisions un tant impetuoses.

En aquesta línia de certa complexitat quant a la perspectiva de gènere també trobem *La Torre*. La protagonista és la filla de l'enginyer Gustave Eiffel. Ella és la narradora de la història i, una volta mort son pare, continua contant les seues vivències personals que, però, no tenen una gran rellevància ja que l'important de la trama és, en realitat, la història de son pare i la construcció de la Torre Eiffel. Així, el que veiem és una narració focalitzada en Gustave Eiffel amb un narrador que és al mateix temps protagonista i testimoni. D'aquesta manera, el tret positiu del protagonisme femení es veu enterbolit pel panegíric constant del pare, el personatge important *de veritat*.

A *Aiguablava* també trobem una contradicció interna respecte del tractament del gènere. La protagonista, Celeste, es considera princesa d'Aiguablava (un nom fictici per al llac de l'Albufera) encara que ningú no li ha atorgat aquest títol. Després d'una baralla molt forta amb son pare, que no la deixa anar d'acampada perquè és una xica, aquesta es rebel·la i, des de l'habitació, decideix agafar el camí d'argent que es veu

des de la seua finestra i entrar a Aiguablava. Allí haurà d'enfrontar-se amb quatre calamitats que assolen el llac. Abans de dormir, pensa en el seu amic Nico i en una petxina que li va donar la seua mestra afirmant que si la premia contra el seu cor i deia tres vegades el seu nom, Nico apareixeria. Celeste ho fa quasi inconscientment i l'endemà Nico apareix a Aiguablava per ajudar-la. També ell es canvia el nom i passa a ser el Cavaller Vermell.

Tot i obviant les connotacions sexuals que pugui tindre l'objecte de la petxina, el cert és que Celeste afronta els perills de la seua missió tan sols quan compta amb l'ajuda d'un xic. Un xic que, a més a més, es fa anomenar cavaller mentre que ella és una princesa. Al capdavall continua perpetuant els tòpics tradicionals amb una princesa que no pot prendre la iniciativa sinó és amb l'ajuda d'un cavaller. Es pot argumentar que la part impulsiva i protagonista innegable de la història és la xica, però el que volem ressaltar és la dificultat de tractar les qüestions de gènere sense acabar d'una o altra manera en alguns dels estereotips més sovintejats a la literatura tradicional.

En aquest llibre trobem quatre adversaris dels quals tres són masculins: un drac menut que s'ha perdut, un gegant cruel (es menja un dels ànecs que els ajuda) i una parella de voltors que fa servir un geni de la llàntia. L'adversària femenina es materialitza en una dona d'extraordinària bellesa que captiva els infants i els atrau al seu castell per fer-los presoners dels seus propis desitjos. Es descobreix que és dolenta quan es veu la seua aparença real: una dona feta de deixalles i fem, és a dir, una criatura lletja. L'altra dona bella que apareix al llibre, una maga que viu enmig del llac, és la seua ajuda inestimable durant tot el viatge, l'adult que els fa de guia. La bellesa és bona; la lletjor dolenta.

Igual que la protagonista d'Aiguablava, les altres protagonistes dones dels llibres del nostre corpus són dones actives que prenen decisions i que emprenen aventures, en moltes ocasions arriscades. Evidentment, és un tret associat al protagonisme, però hi destaca de manera especial ja que no hi ha cap llibre protagonitzat per una xica en el qual l'heroïna es deixi dur, llevat potser de les d'*A l'altra banda del mirall* i la coprotagonista de *Misteris S.L.* En el primer cas, és

fàcilment explicable per la mateixa construcció de la trama en la qual Maria no té clara la seua identitat sexual i d'alguna manera es deixa arrossegar per les circumstàncies i per allò que s'espera d'ella. D'aquesta forma, la seua presa de consciència i la seua assumpció del fet de ser lesbiana adquireix major força ja que ha de deixar enrere tot el que s'ha mostrat al llarg de la novel·la. En el segon cas, es tracta d'una dona que depèn d'una altra dona, la seua tia. A més a més, ací es dona un cas de parella educativa un tant peculiar ja que es tracta d'una formació de detectiu alternatiu en tota regla.

En la resta d'obres, les qualitats de les xiques protagonistes són indiscutibles i mostren un coratge que, percentualment, estaria per damunt dels protagonismes masculins que són més variats des d'aquest punt de vista. Veiem l'exemple de la Maria d'*Els llops de la lluna roja*. Només començar la novel·la és atacada per un grup de llops i salvada in extremis per un escamot de l'exèrcit republicà. Els mateixos llops s'acosten a sa casa i el seu mastí parteix amb ells atret per una lloba en zel. Tement pel seu gos, Maria marxa darrere de la llopada i el mastí i els segueix per tot el Pirineu: camina sense descans, menja carn crua per mostrar el seu valor, se li congela un peu... Tot i que a la fi es descobreix que és ella mateixa, ja anciana, qui narra la seua història que després va transcórrer d'una manera molt més convencional, la sensació que se li queda al lector en llegir la novel·la és d'una xiqueta extremadament valenta i resistent. A més a més, li hem d'afegir l'escassa modalització del narrador que no atorga un valor exagerat als fets que va contant, més prompte es deixa arrossegar per les circumstàncies que li imposa la missió de salvar el seu gos.

També és una mostra de coratge la de la protagonista de *Les veus protectores*, que ha d'afrontar la pèrdua de tota la seua comunitat per tal de salvar la seua vida. D'aquesta manera, no tan sols veu morir la seua família sinó que ha de lluitar per salvar-se ella mateixa de l'encalçament dels paramilitars que deambulen per la missió on s'ha refugiat. La seua decisió final també mostra el seu esperit combatiu, ja que decideix estudiar per tal d'ajudar el seu poble a combatre les injustícies.

En una línia similar, la Selma d'*Història d'amor a Sarajevo* és la que es fa càrrec de la mantenció de la seua família exercint de taxista pels perillous carrers de la

ciutat perquè els seus pares no aconseguen el mínim per sobreviure. La personalitat aspra de Selma contrasta amb la història d'amor que viu amb un xic serbi (teòricament enemic), però sobretot es revela com una reacció davant les penúries que ha viscut a la ciutat quan, ja sana i estalvia a l'estranger, es permet el luxe de plorar.

La protagonista d'*El desert de gel* també mostra coratge tot i que, en tractar-se d'un llibre fantàstic, no exerceix el mateix efecte davant del lector que els relats hiperrealistes que acabem de ressenyar. Tot i així, Selene mostra una gran enteresa durant el transcurs del seu penós viatge per Islàndia, embarassada, i en la pràctica segrestada per la seua parella. Selene aconsegueix sobreposar-se als perills que l'assetgen, a la traïció de Gunnar, a la persecució de les bruixes rivals i, fins i tot, baixa a les entranyes de la mort per tal de demanar justícia per a ella i la seua filla. El fet de tractar-se d'una novel·la de bruixes, la converteix d'alguna manera també en un llibre de dones ja que les protagonistes són d'aquest gènere, viuen connectades i, en alguns moments en comunitat, tot transmetent els seus coneixement de mares a filles. La presència d'un home com Gunnar, també màgic, és el contrapunt a aquesta societat femenina i, cal dir també, que entra en acció complint amb els tòpics propis d'un semi-déu. Les seues descripcions ens fan pensar en un model d'alt nivell.

Em va fascinar. Tenia l'aparença d'un príncep i la majestat d'un déu. Alt, pell colrada i ulls blaus com l'acer. Anava armat amb el seu escut i la seva espasa i sobre els seus cabells rossos i llargs s'alçaven ferotges els corns del seu casc [...] Després em va mirar als ulls i em va oferir una mà. Em van tremolar les cames. No m'havia passat mai. El guerrer viking tenia llum pròpia i m'havia hipnotitzat. (p. 52)

Aquesta aparent submissió de Selene davant de Gunnar s'ha d'entendre en un context de personatges quasi mítics. Gunnar, finalment, es revela realment com a un antic guerrer viking a l'altura de la mateixa Selene, de la qual una amiga declara: "No es poden tenir amigues que estiguin tan bones com tu" (p.50).

Els llibres més infantils apunten a heroïnes que també s'enfronten amb perills a la seua mida. El cas més palés és el de la princesa Aluci de *Mei-Mei vol ser rei* qui parteix a recuperar les corones de la família furtades pel drac Mei-Mei. Aquesta partida, a diferència d'altres casos, no provoca cap sobresalt en la família, ja que sembla que la princesa n'estava predestinada:

- Però... després del que m'heu contat, crec que he de recuperar les corones de la família.
- I jo aniré amb tu – digué el rei.
- No, pare. Ningú no m'acompanyarà. Recordeu el que digué la padrina. Aniré jo sola i us tornaré el que és de vostè – contestà Aluci amb la serietat d'un vell (p.41).

És així com aquesta xiqueta marxa tota sola i s'enfronta amb diversos perills degudament infantilitzats per l'autora, amb l'única ajuda d'una altra dona, una fada de la qual escolta els consells.

L'ovella Paquita, del llibre que rep el mateix nom, viu en un món de dones (d'ovelles) i es rebel·la contra el sedentarisme i la passivitat de les seues companyes de ramat. Aquesta, però, no pateix cap perill, ans al contrari, allò que fa és créixer com a persona (o com a ovella) gràcies a un procés de culturalització i d'eixamplament del seu coneixement del món. Per a Yung, de *Kor de parallamps*, també el coneixement és una forma de créixer com a persona. Més que enfrontar-se amb un perill, a allò que s'enfronta Yung és a les desgràcies que pateix el seu germà major en el seu viatge a Àfrica. Com en *La Torre*, ací també es viu una mena de protagonisme femení a l'ombra del germà, encara que no és tan fort com en el llibre sobre la torre Eiffel ja que, paral·lelament a l'accident del germà, Yung-Lluna reflexiona al voltant de la seua vida quotidiana.

Per completar aquest panorama de dones i xiquetes actives i compromeses, cal destacar l'exemple adreçat a infants de menor edat. A *Sóc molt Maria*, la protagonista es rebel·la a la seua manera contra la imposició d'unes normes socials que la volen representar com una princesa. Inconscientment, arruïna el vestit i els complements que la família ha preparat per a que vaja a les noces de la seua tieta i acaba amb un reafirmament de la seua personalitat tot dient el títol del llibre: "sóc molt Maria". Aquest àlbum, però, no està exempt d'esclètxes ja que, com esmentàvem en l'apartat anterior, per tal de criticar les normes socials presenta un model familiar d'allò més familiar. D'altra banda, per tal de reafirmar la personalitat rebel de la xiqueta, la manté en la invisibilitat durant tot el llibre i només desvela el seu aspecte en la darrera il·lustració. Evidentment, es busca un efecte humorístic i de sorpresa en el lector i allò que prima per damunt de les nostres apreciacions, és aquesta visió

rebel i desenfadada de la xiqueta. Tot i així, veiem que resulta en alguns casos molt complex apostar per una determinada presentació de les dones sense trobar-hi algun tipus d'escletxa, amb la qual cosa la nostra proposta passarà sempre pel treball sobre els textos i no tant per la recerca dels textos *adequats* per a transmetre els valors desitjats.

Voldríem finalitzar amb un succint comentari al voltant de les professions que apareixen en els llibres, tot i que la seua relació amb els objectius de la tesi és bastant tangencial. L'ofici dels personatges és una dada important ja que apareix ressenyada en un 70% de les obres. De tota manera, aquesta caracterització és secundària ja que la immensa majoria tenen treballs propis de la societat actual o propis de la societat on viuen (en el cas dels llibres històrics i fantàstics). El que sí crida l'atenció, sobretot tenint en compte les dades que aportàvem amunt sobre la presència de les dones, és l'absència absoluta de personatges dedicats íntegrament a les tasques de la llar. Tan sols la mare de *M*, i potser, la d'*Aiguablava*, es podria sospitar que es dediquen a aquesta tasca tradicionalment atribuïda a les dones. Es podria afirmar, doncs, que les dones han eixit a treballar en la LIJ catalana i que ja no es queden a casa. No comptem amb dades, perquè no forma part dels objectius d'aquest estudi, sobre si les vegades que apareixen aquestes tasques s'atribueixen a les dones (a pesar que treballen) o als homes, encara que sembla que aquesta siga una tendència que encara no s'ha trencat. Com a mostra, aquest fragment d'*El soldat que parlava amb els cruets*:

Doncs feu una prova: escombreu la vostra habitació a fons tres vegades seguides, tres, eh?, repassant raconets i raconassos. A més, agafeu un gran plomer de llargues plomes d'estruç i traieu amb vigor la pols dels mobles, tres vegades també, i encara, amb un drap de cotó, repasseu les lleixes dels armaris tres vegades, sense deixar-hi ni el pensament d'un bri de pols. Deixeu-ho ben repolit, feu un esforç.

Llestos? Heu acabat? Atents ara: demaneu a la mare que intente trobar un racó que us hagueu oblidat de netejar. Vosaltres penseu que no n'heu deixat cap, però ja veureu com la mare en troba alguns, per més atenció que hagueu posat a l'escombrada. Segur. Oi que sembla impossible? (p.13)

10.2.3 Els adversaris

Els adversaris tenen una importància relativa en el nostre corpus. Apareixen a la meitat dels llibres i exerceixen el rol tradicional d'oposar-se al protagonista i buscar

el seu mal. La major part d'aquests adversaris (73%) són antagonistes en el sentit també tradicional, és a dir, són dolents sense fissures que anteposen el seu benefici al mal que puguen causar. Trobem aquests dolents a grapats en les obres històriques. Un personatge tan marcat ideològicament com el ric (burgés, senyor feudal, etc.) que maltracta el pobre, és un recurs utilitzat per la majoria d'aquests llibres. En les novel·les ambientades a l'època de la Guerra Civil és molt comú, per no dir habitual, retratar els burgesos afectes al règim franquista com a persones amb pocs escrúpols interessades només a mantindre el seu estatus encara que això supose l'empobriment i fins i tot la mort dels obrers i llauradors.

Els dolents també adquireixen la forma d'opressors: els romans a *Un riu d'espigues*, el senyor de les ombres a *Els caçadors del sol*, el bruixot Arbitzan a *Gent de pedra...* Com a les pel·lícules americanes d'acció, els dolents ho són perquè està en la seua natura i no poden evitar-ho. La maldat, a més a més, apareix diverses vegades en estat *pur*, és a dir, encarnada en un personatge que simbolitza aquesta maldat com a les obres a penes citades *Els caçadors del sol* i *Gent de pedra*, però també a *Les costures del món*, *El desert de gel* o *Terramolsa*. En tots els casos, a aquests personatges els mou l'ambició, tant de poder com de diners i no mostren problemes de consciència a l'hora d'aplicar-se contra els seus enemics. En quasi tots els casos, com hem vist en parlar del desenllaç, a la fi triomfa el bé i el mal és derrotat. Tots llevat de *Terramolsa* on ni tan sols els protagonistes, aventurers amb experiència en mil batalles, són capaços de guanyar la mort. Una cosa semblant ocorre en un altre llibre del mateix autor, *Història d'un cap tallat* en el qual els intents de burlar la mort (com a les rondalles) no tenen l'èxit esperat.

És també bastant freqüent l'ús d'un personatge que revela la seua natura malvada a la fi del llibre. Aquest recurs, propi de la novel·la d'intriga, aconsegueix mantindre el lector pendent de la història mirant de descobrir l'antagonista i esdevé un punt de gir bastant rendible, a pesar de la seua recurrència. Al mateix *El desert de gel* es dona aquest procés amb Gunnar, el coprotagonista, que a la fi es descobreix com a fill de la bruixa enemiga i còmplice en el segrest de la Selene. També el iaio que troba la redempció en la confessió dels seus pecats a *L'embruix d'una guitarra*

cordovesa es presenta com a una figura quasi paternal per a la protagonista. Fins i tot el mateix oncle del protagonista de *La mala bèstia* és acusat dels assassinats comesos a Quatre cases. Com dèiem, la freqüència d'aquest recurs no resta credibilitat a les obres, ni capacitat de sorpresa encara que el lector pugui sospitar d'aquests canvis.

Els llibres sense adversaris es divideixen bàsicament entre aquells que ofereixen la trama com un joc, bé amb la fantasia, bé amb els objectes, bé amb la literatura mateixa; i els que ofereixen una trama intimista, centrada en les vivències dels personatges i sense necessitats d'oferir conflictes personalitzats, com poden ser els llibres de memòries. L'absència d'adversaris permet llevar tensió en la trama i focalitzar sobre els sentiments en el segon grup d'obres. En el primer, transmet sensació d'estabilitat i alegria.

Els humans copen la gran majoria de l'antagonisme de les històries (més d'un 75% dels adversaris) mentre que animals i éssers fantàstics constitueixen una petita minoria, relacionada a més amb les característiques del llibre. És a dir, en llibres amb protagonistes animals, l'antagonista és un animal; en llibres fantàstics, els antagonistes són personatges fantàstics, almenys en el nostre corpus.

Finalment, ressaltarem el fet que els adversaris funcionals i reconvertits són una franca minoria. Com dèiem adés, els autors i les autores prefereixen l'adversari tradicional que no jugar amb aquesta figura. Això no vol dir que cap personatge dolent no dubte a l'hora d'exercir el seu poder contra els protagonistes. Sobretot en les obres realistes, es mostren determinats matisos com l'explicació de l'actitud del personatge dolent, però al capdavall el seu modus operandi continua sent el tradicional.

Les diferències amb el corpus de Colomer són variades de la mateixa manera que les semblances. El protagonisme humà és també palès. L'autora trobava un 79'60% de personatges humans davant del nostre 80%. Es reprèn al període que estudiem el protagonisme o coprotagonisme dels animals, que durant l'època estudiada per Colomer havia mostrat menys activitat (8,46% davant del nostre 25%), un augment similar al dels personatges fantàstics que també doblen la seua presència (de 11,94% a Colomer, al 21% en el nostre corpus). La investigadora catalana

destacava la convivència de tots els tipus de personatges en un món “poblat per personatges fantàstics” (p. 227). La nostra impressió, tanmateix, és que la fantasia té un paper menys rellevant ja que, com hem apuntat diverses vegades, l’opció més comuna dels llibres amb component fantàstic és el realisme màgic, opció que, al nostre parer, explora més la societat on vivim que les possibilitats de la fantasia.

A diferència del que assenyalava Colomer, els animals exòtics són molt minoritaris. Els animals que apareixen en el nostre corpus són majoritàriament tradicionals: gats, ratolins, raboses, gossos, llops, etc. i la seua caracterització, tant amb un component irònic com sense, és també la tradicional. Tan sols un parell de llibres el protagonitzen animals exòtics, que ja no ho són tant, i de fet estan ambientats en països llunyans. Hi ha un gust en el nostre corpus per la fauna autòctona que es pot lligar amb facilitat amb la preocupació pel medi ambient més proper a nosaltres. En diversos llibres, de fet, els autors i les autores s’esplaien en la descripció o enumeració de la fauna local com si amb aquesta verbalització aconseguiren protegir-los d’alguna manera. El cas més palmari és el d’*Aiguablava*.

El grup més nombrós era el de les aus. Hi havia agrons blaus i rojos, garsetes blanques, camallongues, esplugabous, xatracs, gavines, ovals, ànecs siverts i collverds, també cabussos, boixos, fotges, cullerots i galls de canyar (p.20).

Els curiosos, i n’eren molts, els van rodejar de manera sorollosa despenjant-se en estols dels xiprers i els plàtans. Hi havia coloms, cadernereres, canaris, periquitos, oronetes, teuladins, merles, gavines, verderols i tota mena d’ocells urbans exiliats per força de l’hàbitat natural (p.101).

Al recer de les dues llums, celebraven l’assemblea dels animals. La més festiva dels darrers anys. Agrons, garsetes, collverds i siverts, esplugabous, gavines, ovals, xatracs, galls de canyar, camallongues, fotges, llises, llobarros, gambúsies, fartets, samarucs, carpes, anguiles, omplien la mata de gom a gom per saludar la derrota de les calamitats (p.153).

Però també a *Terramolsa* o a *Petit manual d’instruccions per a animals*, els autors gaudeixen de la incorporació dels animals tradicionals i locals a les seues narracions. Cal dir de tota manera, que l’aparició de tres llibres de Garcia Llorca en el nostre corpus, autor preocupat especialment per la natura, atorga major protagonisme als animals de la fauna mediterrània. En tot cas, creiem que és una tendència real ja que també en els animals fantàstics veiem un gust especial per recuperar éssers tradicionals com els dracs, les dones d’aigua o els genis, més que el predomini “d’objectes i d’encarnacions d’entitats abstractes” (p. 227) que semblen en

retrocés a jutjar per la seua escassetesa a les nostres obres. S'hi incorpora, però, un tipus de personatge fantàstic a qui augurem un llarg futur com són els personatges virtuals de *M.A.X.*. Tot i que només hi ha una obra amb aquest tipus de personatges, creiem que probablement creixerà en el futur a jutjar per la seua omnipresència al cinema fantàstic per a adolescents.

De tota manera, la major i més preocupant diferència amb l'anàlisi de Colomer la trobem en el tractament de gènere. En aquest sentit creiem que podem parlar d'autèntica involució ja que, si bé el protagonisme masculí es manté (52% davant del nostre 54%) el protagonisme femení baixa al voltant del 15%, quan al corpus de Colomer es trobava al voltant del 25% (que ja era baix). A més a més, tal com destacàvem en el coprotagonisme d'homes i dones, està molt esbiaixat (almenys en la meitat dels casos) cap a una preponderància del paper dominant de l'home. Com Colomer, creiem que hi ha un esforç per situar aquests personatges femenins en uns altres rols més enllà de la clàssica passivitat de les obres tradicionals. Tot i així, el protagonisme comporta una major identificació i les protagonistes xiques són molt poques.

Si més no, trobem algunes dones adultes deambulant pel nostre corpus, en general mares que poden donar el model positiu del qual parlava Colomer, ja que són en la seua majoria dones professionals (no apareixen les tasques de la llar com a ofici). En canvi, més de 10 anys després, és fàcil subscriure l'anàlisi de Colomer quan diu:

La tercera insuficiència és que les nenes han passat a configurar-se com un cert prototipus de nens de segona categoria. Els llibres per a infants han intentat llimar les diferències entre els papers atribuïts als nens i les nenes tot retratant les nenes segons el rol tradicional masculí (actives, valentes, etc.) alhora que eviten tot el que pot "sonar" a massa femení, com ara el fet de tenir amiguetes. Però aquesta desaparició de característiques tradicionalment femenines no els ha atorgat, en realitat, el mateix tracte que als nens, ja que per exemple, es manté les nenes en llocs secundaris quan els llibres són coprotagonitzats pels dos gèneres i se'ls continua concedint la primacia en els temes intimistes (p. 229).

Respecte dels adversaris, d'una banda trobem una xifra similar que en el corpus de Colomer (48% de presència davant del 54% en el nostre corpus). D'una altra sí que trobem una gran diferència respecte de la connotació d'aquests adversaris ja que la immensa majoria (73%) corresponen a un personatge negatiu i açò contrasta

amb el 58,45% (elaboració pròpia) de Colomer que, a més a més, relativitzava la seua importància perquè una gran part d'aquests adversaris no presentaven cap connotació negativa estable. Podríem dir, doncs, amb totes les prevencions sobre la comparació amb el corpus de Teresa Colomer, a causa de les diferències amb el nostre que assenyalàvem adés, que tornen els dolents a la LIJ.

10.2.4 Els tipus de protagonistes per franges d'edat

Si comencem l'anàlisi pels més menuts, veurem que, tot partint del protagonisme predominant dels humans, és aquesta la franja d'edat que més animals mostra com a protagonistes. Evidentment, és de sobres coneguda la tradició de la utilització dels animals en els llibres per als infants més menuts i, encara que en menor mesura, sembla que continua practicant-se. A més a més, en aquesta franja d'edat, es veu menys la dependència dels trets animals respecte de la trama. En la major part dels llibres, els animals en són els protagonistes al marge de les seues característiques. Generalment, es tria la forma animal per fer més amigable o atractiu el llibre.

D'altra banda, els personatges fantàstics usats per als àlbums no són exclusivament els de la tradició oral, ja que s'hi incorporen també marcians, un mur, un reflex a l'espill i, fins i tot, un nas que circula sense el seu amo. Malgrat aquest allunyament dels rols tradicionals, tampoc veiem que hi haja una recerca en profunditat per mostrar una fantasia poc assajada. Bé i sent originals, continuen dins dels tòpics reconeixibles amb facilitat pels infants.

Els infants són també els protagonistes més sovintejats en aquestes obres. Apareixen sovint sols, capficats o fent front als seus problemes i amb l'ajuda circumstancial d'un adult. En aquesta franja són molt escassos els exemples de llibres que s'allunyen dels interessos més immediats dels infants (el menjar, la fantasia, la timidesa, etc.) i exploren d'altres temes amb protagonistes adults. De fet, la presència d'adults protagonistes és quasi anecdòtica, amb poc més d'un 10% de casos; encara que també és anecdòtica la presència dels adults en rols educatius. Sovint fan costat

als infants, fan el paper de savis o apareixen sense una motivació clara, com vèiem en parlar de la família.

La tria de la classe mitjana és en aquesta franja del tot aclaparadora, amb un 80% dels llibres. Tan sols un llibre se n'ix d'aquesta pauta junt amb un 15% en què no és valorable l'extracció social dels personatges. També és aclaparador el protagonisme masculí, lleugerament per damunt de la mitjana, encara que creiem que el percentatge de llibres en què la tria del gènere no obeeix a cap raó concreta, és major que en les altres franges d'edat. Els temes principals i els tractaments d'aquests no requereixen un xiquet protagonista més del que podrien requerir una xiqueta. Almenys les dones no apareixen ací en cap context de submissió tot i que a penes hi apareixen com a personatges secundaris i, habitualment, com a mares o àvies. En aquest cas, el tret més remarcable seria el de la invisibilitat.

Com a darrer tret remarcable del tractament dels personatges en la franja de primers lectors, sens dubte haurem d'esmentar la pràctica absència d'adversaris. Contràriament a la pràctica tradicional on els antagonistes mostraven la cara del mal que era castigat, en els llibres que hem estudiat els adversaris no existeixen. Es mostra, doncs, una existència més amable on no hi ha enemics i només hem d'enfrontar-nos amb les nostres pors, amb les descobertes, o mirar de complir els nostres somnis. En els pocs casos en què apareixen adversaris, les solucions miren de ser no-violentes i passen per la negociació, la fugida o el descobriment que l'adversari en realitat no ho era.

La franja de lectura autònoma presenta una predilecció clara pel protagonisme humà un 84% de les obres, bàsicament infants (60%) o parelles d'infants i adults (27%). De tota manera en aquests llibres apareixen també animals, però sobretot éssers fantàstics que comparteixen en un 40% el protagonisme amb els humans. Com dèiem, els autors i les autores aprofiten molt les característiques dels animals i en aquesta franja és on més es dóna aquest fenomen, encara que els animals encara estan personalitzats. Els éssers fantàstics són diversos, encara que ací també es dóna la pauta generalitzada d'incloure'ls en contextos realistes. Tot i així, *Els caçadors del sol* i *Mei-Mei vol ser rei* mostra uns mons fantàstics, en el primer cas completament

construït per l'autor i en el segon, basant-se en la tradició rondallística.

Els infants, protagonitzen els llibres d'aquesta franja amb la iniciativa per encapçalar aventures de tota mena, bé al marge dels pares – però amb el seu consentiment tàcit – bé sense comptar-ne. De tota manera, l'absència dels pares en aquests relats sol deure's a la rellevància o l'emergència de la missió (salvar el món o unes criatures fantàstiques). Malgrat no formar part de l'aventura, però, solen figurar sempre al retorn, com una tornada als orígens que atorga la pau d'esperit del final feliç propi de les rondalles i contes populars. Una qüestió, si més no curiosa, és l'absència del component iniciàtic en aquestes aventures. Els infants aprenen algunes coses, però a penes canvien o maduren al llarg de les aventures. Aquest aspecte apareixerà més sovint a la novel·la juvenil.

En canvi, sí és generalitzada la presència del protagonisme adult en la figura de la parella-guia que representa l'autoritat o el mestratge. Com comentàvem adés, fins i tot en el cas de *La Torre* en què el protagonisme hauria de recaure en la filla del constructor, el carisma del pare acaba copant la major part de l'espai narratiu de l'obra.

El tractament del gènere, segueix les pautes apuntades adés. En aquest cas, veiem un lleuger augment de la presència de les protagonistes, encara que amb el pes fonamental dels xics en aquest rol. La tria del gènere en la meitat d'aquests protagonistes masculins no està motivada per cap causa connatural a la trama i resulten gratuïts i no hi aporten res, ni bo ni dolent. Els casos de coprotagonisme són molt variats i no confirmen cap de les tendències apuntades de manera generalitzada. Trobem llibres on hi ha una parella o grup de xics i xiques més o menys equilibrada (*El món dels forrellats*, *Animals!*, *Les costures del món*), d'altres on la part femenina depèn d'alguna manera de la masculina o té un protagonisme més secundari (*Un petó de mandarina*, *Els caçadors del sol*, *Set contes de l'any de la picor*). I el cas del coprotagonisme asimètric de *La Torre*.

Les xiques que protagonitzen els llibres d'aquesta franja solen encapçalar les seues aventures, i fins i tot les provoquen, com és el cas d'*Aiguablava* i *La taverna del bandoler*. En tots dos casos, les protagonistes decideixen emprendre l'aventura de

manera activa i conscient. En *Mei-Mei vol ser rei* i *Misteris S.L.* també es dona aquesta iniciativa encara que els fets que envolten els personatges influeixen en què s’hi involucren. D’aquest grup, tan sols la Yung de *Kor de parallamps* roman d’alguna manera passiva davant els esdeveniments que succeeixen protagonitzats pel seu germà. En tot cas, en la seua defensa, hem de dir que aquests esdeveniments la superen ja que comporten l’assistència internacional, l’hospitalització, etc. assumptes poc propis d’una xiqueta.

En aquesta franja irrompen els adversaris en un 63% dels llibres. Entre els llibres que en manquen, hi ha el format de memòries, en el qual es narra un fragment de vida dels protagonistes que no necessàriament tenen algun adversari reconeixible o amb suficient entitat com per dirigir la trama. És el cas de la nòvia del germà de Yung de *Kor de parallamps* que, si bé es presenta com una “rival” no acaba d’adquirir tant de protagonisme com per ser considerada una antagonista. En altres casos, el format de narració d’aventures no precisa d’un adversari ja que els personatges tracten de descobrir un misteri o d’ajudar una criatura meravellosa que té com a enemic la mateixa civilització. Un darrer grup de llibres, enllaça amb la part lúdica dels llibres per a primers lectors que esmentàvem adés i ofereix la lectura com un joc on “passejar-se”.

Els dolents, en canvi, són molt variats i tenen diverses motivacions d’acord amb el caràcter del llibre. En tot cas, abunden els personatges dolents ambiciosos, tant de diners com de poder, que exerceixen la seua dominació sobre els més dèbils. Ací ja comencen a aparèixer al·lusions polítiques, i els dolents prenen cos com a rics o burgesos (especialment durant la Guerra Civil). Però també hi ha els que volen controlar una parcel·la menuda al seu voltant, com els dolents d’*Aiguablava*, que tan sols aspiren a fer-se amos del seu paratge o el drac Mei-Mei que s’acontenta amb posseir una corona. Hi ha una escassa intenció de desmitificar o reconvertir aquests personatges que encarnen en general una maldat sense remei que tan sols pot ser destruïda, a diferència de les solucions no-violentes que es proposaven en els llibres per a primers lectors.

En la literatura juvenil, els protagonistes animals i fantàstics són una franca

minoria. Aquests llibres, molt centrats a captar l'atenció dels joves, apunten als seus centres d'interés, entre els quals la fantasia no és tan majoritària com d'altres aportacions. Així, els animals (en un escàs 10%) apareixen com a protagonistes en llibres sobre animals, sobretot en llibres molt involucrats amb la natura. Els éssers fantàstics, apareixen – i perdoneu l'obvietat – en llibres fantàstics: ciència-ficció, *fantasy* i també en dos del mateix autor que conrea el realisme màgic.

Respecte de l'edat, es manté en aquesta franja la tendència a l'ús del personatge que té la mateixa edat del lector model (60%). Els protagonistes adults se solen reservar, com dèiem, per a trames on no és possible fer servir un adolescent, tot i que pràcticament, la majoria d'adults que protagonitzen aquests llibres, no ultrapassen la trentena. El coprotagonisme adult-jove queda relegat per a les novel·les històriques on, bé el personatge creix al llarg de la història (o es conta de manera paral·lela la seua història de jove i d'adult) o bé al jove l'acompanya un adult. L'única obra que se n'ix d'aquesta pauta és *L'aposta* en la qual també s'explora la relació entre un adult i un jove.

El gènere masculí també és el predominant amb el 50% de les obres que tenen protagonista home davant d'un 18% de presència femenina, pràcticament idèntic al percentatge que es dona a la franja de lectura autònoma. En aquesta franja és on més sovinteja el personatge masculí que, com ja hem esmentat, s'explica per les característiques de la trama associades al gènere: aventures històriques, desenvolupament psicològic masculí, etc. No creiem que aquesta circumstància justifique l'absència de les dones, però sí ajuda a veure la raó que impulsa els autors i les autores a fer aquesta tria. En aquests casos, triar una protagonista femenina podria resultar forçat i canviaria l'estructura del relat. La pregunta òbvia és, per què no hi ha d'altres estructures i d'altres relats que tinguin com a protagonista "natural" el gènere femení? A la vista del tipus d'obres que desenvolupa aquesta franja, creiem que el pes de la tradició és molt fort i els autors i les autores s'inclinen sobretot per continuar amb gèneres ja conreats, amb la qual cosa sovint s'hereten les seues característiques sense passar per un garbell crític.

Les escasses protagonistes femenines afronten aquesta responsabilitat potser

amb un excés de zel, ja que assumeixen en alguns casos les característiques dels seus correlats masculins sense deixar molt d'espai a les característiques marcades com a femenines (l'amor és la concessió més comuna), cosa que pot donar lloc, com avisava Colomer, a una masculinització dels personatges femenins. En tot cas, com hem vist adés, les obres s'han de llegir una a una i analitzar els diferents trets que caracteritzen les dones protagonistes. Una visió excessivament simplista no ens permet captar els matisos, ni les contradiccions que ocorren sovint, dels quals posàvem alguns exemples més amunt. De tota manera, les xifres i l'anàlisi són més que evidents i la LIJ catalana té un marcat biaix masculí.

Les obres per a joves que tenen protagonista masculí i femení es divideixen pràcticament per la meitat entre aquelles en què tots dos gèneres ocupen un protagonisme equidistant i aquelles que presenten un xic com a protagonista amb una xica com a secundària. Tan sols en dos casos es dona només una relació d'amistat: *Història d'un cap tallat* i *Els colors de la memòria*. Ací tots dos gèneres es veuen com a més o menys iguals, encara que si anem a una lectura simbòlica veiem que la xiqueta de la primera obra comença sent escapçada, ço és, mutilada, com si una dona completa no poguera assumir el protagonisme. A més a més, aquesta mutilació la fa dependre absolutament del seu amic. Malgrat aquesta lectura possible, en realitat és la xiqueta la que du el pes de la trama, de la qual es conta la història principal. De nou veiem que és fonamental anar a les anàlisis de les obres per tal de no evitar caure en lectures excessivament lineals.

Quant a la varietat social, encara que la classe social més comuna en aquesta franja d'edat també és la mitjana (50%) i que la classe baixa ocupa un percentatge ben bé menut (15%) es pot apreciar que les obres juvenils mostren un major gust per la varietat social (el 35% restant). Així, veiem conflictes entre classes mitjanes i baixes i els escassos exemples de conflicte amorós entre classe baixa i alta. Tot i així, el personatge central continua sent l'estàndard per al gènere i aquests conflictes se solen situar en èpoques passades de la mateixa manera que els personatges pobres, que solen ser part del passat o estrangers.

Els adversaris de les novel·les juvenils concorden amb les línies generals que

hem donat al voltant d'aquesta figura en el corpus general. Crida l'atenció la focalització de l'adversari com a enemic en les obres històriques. Així, les guerres i rivalitats entre musulmans i cristians ocupen bona part dels enfrontaments en aquest subgènere. Paradoxalment, i com veurem en parlar de la multiculturalitat, aquestes rivalitats i aquests enfrontaments racials a penes si apareixen en les obres ambientades en l'època actual, ni tan sols per ser condemnades.

D'altra banda la totalitat dels adversaris són humans caracteritzats com a negatius. Tan sols els dolents virtuals de *M.A.X.* podrien ser considerats adversaris de tipus funcional.

10.3 Marc espacial i temporal

En les obres estudiades, la preferència és sobretot la d'espais urbans, bé marcats (és a dir, amb l'aprofundiment en les formes de vida urbanes) bé no marcats (tan sols com a escenaris sense més detalls). Tots dos sumen quasi la meitat de les obres. Les ciutats retratades en la LIJ catalana tendeixen a ser acollidores quan es tracta d'obres situades a l'època actual. Abunden els parcs grans i ben poblats a les il·lustracions, no se solen ressaltar els conflictes ni tampoc la multiculturalitat a les grans capitals. Amb tot, la imatge de la ciutat és bàsicament pacífica.

Una imatge ben significativa d'aquesta idea la trobem a *Un petó de mandarina* on el protagonista envia missatges amb el seu gat, a través de les teulades dels edificis que hi ha entre sa casa i la de la seua amiga. Però també és pacífica la imatge de París com a capital d'acollida de milions de visitants durant l'Exposició Universal que es suggereix a *La Torre*, o també la París de *L'escola secreta de Madame Dudú* amb els ciutadans atents a acomiadar les cigonyes que han de viatjar fins Àfrica per complir una missió benèfica. Ni tan sols quan les circumstàncies dels protagonistes són extremes, la ciutat exerceix d'*enemiga* sinó que és un marc on es poden acomplir els propis desitjos com es veu a *Capità i el gos orgullós* o *El somni d'un cavallet de fusta*.

També existeixen exemples de la ciutat amenaçant o inhòspita, però no acostumen a situar-se en l'actualitat. L'estranger sí que pot ser un lloc inhòspit, com es veu a *Història d'amor a Sarajevo* o *Les veus protectores*. Les ciutats que apareixen ací són llocs de conflicte permanent on la vida de les persones té poc de valor. També existeixen exemples de la ciutat inhòspita al futur, com és el cas de *M.A.X.* on els ciutadans viuen en una semidictadura amb la por constant de les fuites radioactives i una contaminació angoixant. O a *El darrer manuscrit*, en la qual el protagonista s'ha de protegir constantment dels perills que l'assetgen.

Però les ciutats amenaçadores per excel·lència són les del passat. Daniel és jutjat a mort en una ciutat a *Daniel i les bruixes salvatges*; el mariner d'*El silenci del mariner* viu la captivitat a Alger; a *El justícia*, aquesta figura ha d'enfrontar-se amb els múltiples perills que l'allunyen de trobar la solució al seu cas; el metge d'*Al-Razhes*, *el metge de la talaia* veu com la pesta s'apodera de Constantinoble sense deixar-lo

partir... Les ciutats prèvies a la industrialització no semblen llocs acollidors per a viure i els personatges s'enfronten a nombrosos perills que els seus descendents sembla que no han de patir. El contrast entre la Barcelona antiga i la que coneix el protagonista d'*A carn, a carn!* provoca fins i tot un atac de ràbia:

No vaig callar. Em vaig girar cap en Perot i li vaig abocar, amb ràbia poc continguda, els pensaments i les sensacions que m'estaven punxant per dins:

- Tu ni t'ho imagines què és, una gran ciutat. Has de saber que aquesta ciutat, la meua ciutat, hi haurà un dia que serà habitada per milions, saps?, per milions d'homes i de dones, sents? I serà una ciutat neta, i oberta al mar, i no closa en ella mateixa i pudent, com... com aquesta (p.67).

En molts casos, l'opció per a poder viure en pau, de fet, és la fugida de la ciutat. És la tria que apareix a *L'esclau del Mercadal*, a *Matinada de llops* o a les obres abans citades (*Al-Razhes*, *el metge de la talaia* i *El silenci del mariner*). És clar que no es fuig necessàriament de la ciutat, sinó més prompte dels perills que s'hi troben, però resulta bastant cridanera aquesta coincidència que també es dona en les obres que presenten ciutats estrangeres com *Història d'amor a Sarajevo* i *Les veus protectores*.

En una altra ocasió, la solució proposada per acabar amb l'alienació que suposa la ciutat és, directament, la seua destrucció, com succeeix a *Animals!* on un incendi acaba amb la ciutat construïda pels humans i amb les conseqüències de la vida urbana. Així, els humans tornen a la vida en comunió amb la natura en integrar-se a la tribu local.

El cas d'*El manuscrit de les bèsties* és bastant particular ja que l'acció es desenvolupa bàsicament a la residència-escola on ingressen els dos germans orfes. Aquesta residència, que apel·la al Hogwarts de Harry Potter o als orfanats de Dickens, acaba configurant-se com un personatge més. Els passatges que transcorren a l'aire lliure tenen com a escenari el petit poble on se situa la residència i Londres, tant després de la guerra, com en l'actualitat.

Veiem un parell d'exemples més positius d'aquestes ciutats amenaçadores en *Ring 1-2-3* i *La ciutat dels ignorants*. En el primer llibre, el protagonista proposa uns altres models de ciutats més habitables que van paral·lels amb l'absència de guerres, la interculturalitat o el mestissatge. És de les poques obres situades en l'actualitat en

què la ciutat es presenta de forma inhòspita, encara que s'hi proposa la solució. En *La ciutat dels ignorants* l'apatia dels seus habitants es ressol gràcies a la col·laboració entre tots els ciutadans per tal de recuperar el sol. Així, una ciutat poc acollidora, millora precisament gràcies a una de les condicions de ser ciutat, contindre un gran nombre de persones.

En els casos de les ciutats no marcades, l'absència de perills és evident. Les ciutats són tranquils espais per on transiten els personatges sense sentir-se afectats per les característiques de la urbanitat. Aquestes il·lustracions parlen per si soles:



Els patins del Sebastià

A *Els patins del Sebastià*, Sebastià es passeja per una ciutat d'allò més agradable, sobretot el parc on succeeix la major part de la història i que, com veiem, és ben net, organitzat i frondós.

La ciutat de *Paper de diari* compta amb elements més propis d'una gran ciutat com puguen ser els autobusos, les grans esglésies o els obrers. Però res destorba el protagonista entretingut amb el seu paper de diari i les possibilitats de joc que li ofereix. Fins i tot el fum de l'autobús és blanc i no transmet sensació d'ofegament, més si tenim en compte la quantitat d'arbres que hi figuren a la il·lustració. A l'altra també hi veiem una natura exuberant que envolta una també exuberant arquitectura.



Els patins del Sebastià

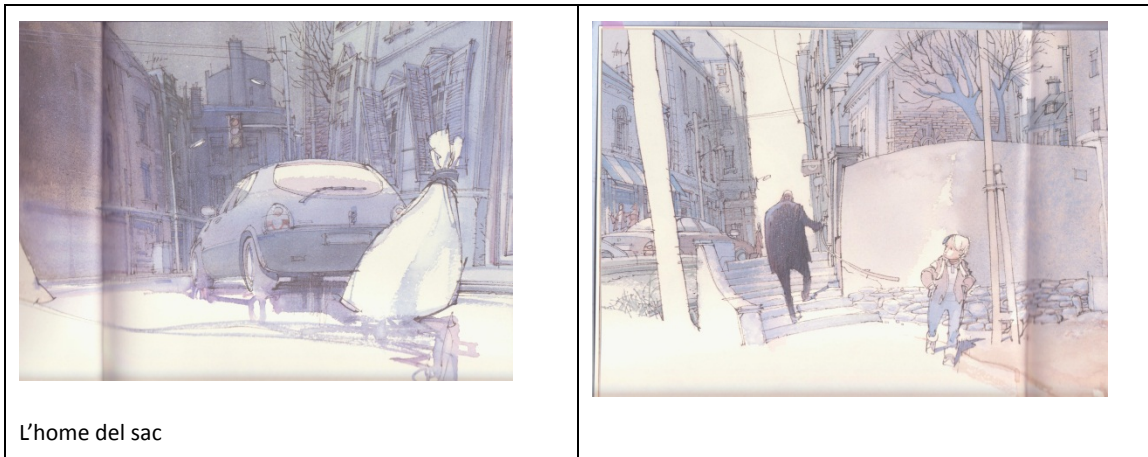


Les magnífiques il·lustracions d'*El nen que feia pondre el sol* donen vida a un relat que, en essència, no transmet ni la meitat de continguts que el resultat final de l'àlbum aconsegueix transmetre. És el cas d'aquesta ciutat plena de vida, acollidora, multicultural, en plena celebració.



El nen que feia pondre el sol

Fins i tot en els casos en què la ciutat amaga misteris sense resoldre, els il·lustradors i il·lustradores opten per presentar una ciutat que no inspire temor. A *L'home del sac* la il·lustració es mou sempre en un terreny amable que ajuda a la història a mantindre un cert halo d'intriga, però sense fer por.



L'home del sac

Tot plegat, sembla que existeix una intenció clara de reivindicar les ciutats actuals com a espais habitables i integradors més que no llocs de conflicte i amenaça.

Després de les ciutats, l'àmbit preferit per als autors i les autores de LIJ catalana és sens dubte el paisatge obert. Es dona en la meitat dels casos en concurrència amb d'altres espais, rurals o urbans. No cal dir que els paisatges oberts simbolitzen tant la natura en la seua vastitud com la llibertat. Aquesta darrera es veu en una gran quantitat d'obres en les quals els personatges fugen. Hem parlat dels llibres històrics en els quals es fuig precisament de la ciutat, però també existeixen d'altres fugues que porten a espais oberts. A *El darrer manuscrit*, els personatges recorren centenars de quilòmetres per un paisatge ben bé esquerp mirant d'evitar les mirades indiscretes. A *El desert de gel* els dos protagonistes s'enfronten a milers de quilòmetres de camins glaçats per tal de fugir de la persecució de les bruixes Omar, a pesar que a la fi, Selene descobreix que s'encamina al seu segrest.

El mariner d'*El silenci del mariner* s'ha d'enfrontar tot sol a la mar, una altra de les representacions del poder de la natura que pot manejar els éssers humans com a closques de nou. Aquesta visió torna a aparèixer en l'altra obra de l'autor al corpus, *Al-Razhes, el metge de la talaia* amb la mateixa intenció de mostrar com de menuts podem ser davant la mar salvatge. Fins i tot els animals poden patir els efectes d'un medi enfurismat com ocorre a les cigonyes de *L'escola secreta de Madame Dudú*, les quals, malgrat la seua intensa formació, no poden combatre la força d'una tempesta.

Aquesta visió de la natura comparteix a parts iguals la fascinació per la immensitat que se'ls presenta davant i la por a allò desconegut o a la possibilitat,

bastant certa, de la mort. Així, aquests paisatges ens tornen als orígens de la humanitat quan els éssers humans havien de conviure d'igual a igual amb el seu entorn. Un cas paradigmàtic és el que es presenta a *Gent de pedra* que, en localitzar-se precisament al neolític, presenta aquesta convivència. El protagonista comparteix la por pels elements naturals amb una espontània curiositat per aprendre, en concret, per aprendre les arts que utilitza la gent de pedra per dominar els elements que ell no coneix, com l'ensinistrament d'animals o el conreu de les plantes. La natura en aquest llibre és de vegades enemiga, en especial en començar el seu viatge, i de vegades amiga, quan l'ajuda a derrotar el bruixot Arbitzan.

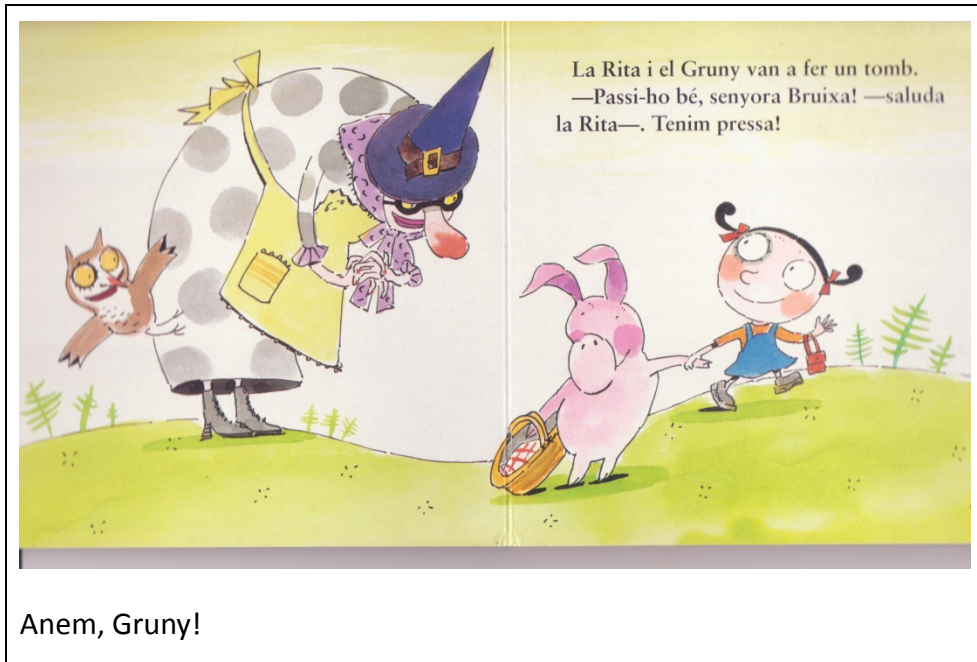
També despunta en aquesta obra la idea de reivindicar el medi ambient. *Gent de pedra* està ambientada en un indret concret de la geografia catalana que encara és reconeixible, i així és consignat en un paratext posterior que apunta a la pervivència d'aquest paratge. El medi ambient, de manera explícita o implícita, és la raó fonamental de la inclusió d'aquests paisatges en la majoria de les obres. En algunes, és molt evident. A *Animals!* s'oposa la ciutat construïda pels humans a la sabana salvatge on han viscut, i encara volen viure, alguns animals. Però també s'oposa a l'aldea de la tribu local, molt més integrada en la natura que els edificis dels colonitzadors. D'una manera bastant diferent, el xiquet protagonista d'*El cementiri del capità Nemo* viu el contrast entre el pis menut on viu amb els seus pares i els immensos espais mariners que el seu padrí li mostra. En aquesta convivència, el padrí de fet encarna la mateixa natura, una Mallorca de la qual el protagonista ha tractat de guardar els records ja que ha deixat d'existir. Dins d'aquesta mostra d'ecologia també hi fa un paper important el llenguatge que tracta de recrear la riquesa de la mar i la platja, com ocorre també en *Aiguablava*, *Terramolsa* o *Quan tot comença*. D'alguna manera es vol retindre aquest paisatge tot retenint el vocabulari que li és propi.

Un altre llibre d'arrel ecològica, encara que la trama no hi tinga res a veure, és *Els llops de la lluna roja*. L'autor explicita en un paratext el procés de documentació per a l'escriptura del llibre i fa palés el seu interès per la natura, que dibuixa a la perfecció, en el periple de la Maria per les serres catalanes. Aquest paisatge obert, a més a més, ve complementat per la presència d'un animal que bé podria representar

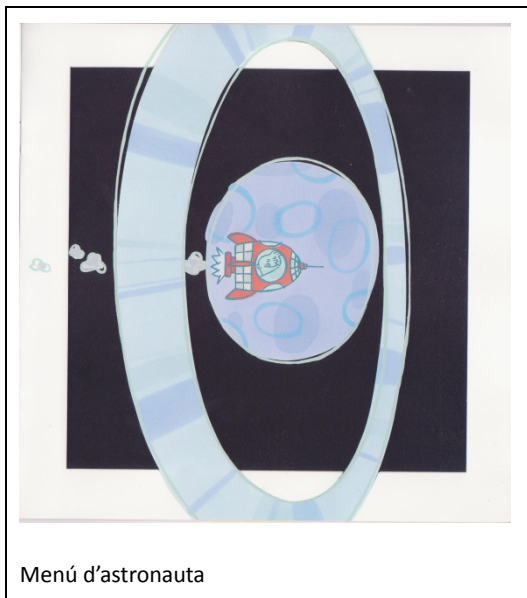
la natura ibèrica més salvatge com és el llop, protagonista també de *La mala bèstia*. El llop que es dibuixa sempre com pur instint, com un animal que, a diferència del gos, ha quedat sempre a un pas de la domesticació i per això desperta encara més fascinació; fins i tot per a persones acostumades a bregar amb la natura com els personatges de *La mala bèstia*, que travessen sovint els esquerps camins del Pirineu i que coneixen la força de la natura. De fet aquesta, personalitzada en un allau, cobra protagonisme en matar alguns dels personatges. És dels pocs casos en què la natura provoca la mort, encara que sí que es fa servir per atemorir els humans com ja hem vist.

Un bon exemple de com provocar temor el trobem a *El rei dels senglars* on un senglar gegant apareix de tant en tant per tal de recordar els habitants del poble que han de tractar bé la natura. En circulen terribles llegendes i, de tant en tant, es confon amb el bou que pastoreja un dels personatges. El rei dels senglars es revela a la fi com el mateix vell que ha servit de guia als menuts protagonistes, amb la qual cosa es fusionen en aquest personatge dues forces atàviques com són la natura i la vellesa, totes dues personalitzades en la mateixa figura.

Però no totes les aparicions dels paisatges oberts tenen a veure amb aquesta visió demiúrgica de la natura. Sovint es fa servir com a un espai amable, sense marcar, on els personatges estan lliures de cap lligam com puguen ser les seues cases. A *Anem, Gruny!* els personatges caminen pel camp tot trobant-se personatges de rondalles. El possible efecte atemoridor d'aquests personatges és apaivagat, d'una banda pel tractament gràfic, i d'una altra per la presència d'aquests paisatges tranquils.



Tampoc aquest espai interestel·lar amaga més intencionalitat que la de mostrar el viatge del protagonista de *Menú d'astronauta*.



I podríem esmentar alguns altres exemples de paisatges oberts sense la càrrega que comentàvem adés encara que, habitualment, en els textos per als més menuts.

L'altre espai que apareix sovint en els llibres estudiats, no a molta distància

dels anteriors (32%) és el rural. També alterna amb d'altres espais, tant urbans com oberts. Però tant en alternança, com si és l'espai predominant de la narració, la imatge del medi rural sol ser sempre similar. Per als autors i les autores de LIJ en català, el camp, el poble, és l'espai de retrobament amb les essències d'allò més genuí, més propi, més autèntic, més català (o valencià o mallorquí). Fins i tot als dos exemples que s'esdevenen en uns altres països, *Iosa i les grues* (Japó) i *L'escola secreta de Madame Dudú* (en la qual els espais rurals se situen a Itàlia i Tanzània), aquests espais són repositoris de la saviesa popular, de les tradicions seculares que amaguen secrets que els habitants de les urbs desconeixen.

És comú que en aquests espais es duguen a terme activitats que són impensables a les ciutats, com pescar, recollir llenya o fruits del bosc, o observar la natura en la seua immensitat. Per als que provenen de la ciutat, a més a més, el poble els sol oferir una sociabilitat molt més natural, més senzilla i amb pocs lligams. Aquesta temàtica, que podríem anomenar clàssica – el jove urbà que acudeix a un poble semiobligat i a la fi reconeix els valors dels espais rurals – es repeteix encara en diverses obres del nostre corpus tot i que ja no de manera central. Li ocorre a Marc d'*Els silencis de Marc* que de seguida entra en contacte amb un company del qual es farà inseparable. També Llorenç d'*Història d'en Robert* té una gran facilitat per tal de trobar amistat per passar l'estiu i, en un altre tipus de narració, Baltasar de *La mala bèstia* no tarda a conèixer les persones més importants de Quatrecases.

A més d'aquesta qualitat de facilitar la sociabilitat i de possibilitar activitats oposades a les urbanes, com dèiem, és al poble on es troben les essències. Això es pot contemplar també al llenguatge de les obres que se situen a espais rurals que, com succeïa en les que feien servir paisatges naturals, mostren un especial mim i estima per un llenguatge també genuí i autèntic com ja esmentàvem en parlar de l'ecologia del llenguatge. Obres com les ja citades *Aiguablava*, *La mala bèstia*, *El tresor dels maquis*, *Matinada de llops*, *El cementiri del capità Nemo*, *Quan tot comença*, etc. es recreen en el llenguatge fent tries lingüístiques particulars de les zones on s'esdevenen les històries. La tria lingüística de Miquel Rayó en *El cementiri del capità Nemo* sobta pel seu radical dialectalisme que, lluny de representar un distanciament

de l'estàndard, allò que fa és mostrar-nos un íntim lligam entre llenguatge i contingut que en aquest cas resulta absolutament indissociable. Aquest llibre oferiria al lector un efecte molt més convencional sense l'ús intencionat del mallorquí i la complicada tria de la segona persona del singular. També els llibres de Garcia Llorca, ambientats a espais rurals, sobten per la seua irreductibilitat lingüística. Com en el cas dels espais oberts, també ací es busquen els vocables propis de les tasques del camp i notem un cert gust en el record, sovint a través del mateix vocabulari, de treballs i tasques ja perdudes. Des del punt de vista de l'adequació al lector model, aquestes tries, però, dificulten en certa mesura l'acostament als infants que tenen major dificultat d'apreciar aquestes solucions tan poc convencionals, sobretot, amb la seua escassa experiència lectora.

En tot cas, junt amb les tries lingüístiques, com dèiem, també hi trobem la recreació de treballs, tasques, oficis, espais i costums que s'han perdut amb la modernització del nostre país però que els autors i les autores semblen tirar en falta. I no necessàriament es retraten costums perduts, sinó també d'altres propis de la infantesa dels autors i les autores, que en ocasions poden romandre vives de manera residual, anecdòtica o, simplement, no tan generalitzada com els textos fan entendre.

Troblem, per exemple, com la tia dels protagonistes de *Sabor de crim* guarda una gran quantitat d'embotit per a la festa en la seua pròpia andana cosa que sorprén un dels personatges infantil. Els protagonistes de *Les costures del món* aprofiten les Pasqües per tal d'anar a menjar-se la mona, empinar el catxerulo i jugar a jocs populars. A *Els silencis de Marc*, un personatge que fins el moment apareix com bastant gris, reviscola en preparar un arròs per als altres protagonistes tot fent referència a l'origen de la seua parella.

- [...] Què dius de pastes? Res, valencianeta, res, un bon arròs. Com un bon arròs no hi ha res. Jo en faré un que caureu de tos. I que això ho haja de reivindicar un d'Alacant!
- Però jo havia pensat que uns raviolis... A més, tu ja saps que jo carn... - va oposar Laura.
- Deixa't de carn. Tens ceba, tomaques, pebrot o pimentó com li dieu ací, all, julivert? Si tens tot això que és bàsic en tota casa i més si l'ama és vegetariana, Marc i jo fem un arròs provençal que en la vida has tastat. Ah, i vi blanc! El vi blanc és tan essencial que ja me'n pots anar servint una copeta i tu, si en vols, te'n prepares una altra. Tu, Marc, deixa't dur per mi [...] Mentre tu m'ajudes a anar pelant la ceba, les tomaques i l'all per a preparar la salseta, l'arròs va fent-se a la cassola en un momentet. Però abans,

posa música, llava't les mans i vine cap ací (p.84).

L'al·lusió a les rondalles també serveix de marc preferencial per la recreació d'aquest món rural del qual parlem. A *Set contes de l'any de la picor* s'utilitzen noms inventats que denoten els defectes o virtuts dels personatges a més de la descripció del medi on s'hi desenvolupa l'acció. Hi entren els animals de granja com els pollastres que fan la seua tasca de despertadors i s'oposen als rellotges per la seua autenticitat. També les parades de fruita i verdura, els rucs, els carros, etc. Però aquestes referències amaguen també determinades consideracions ideològiques que se solen adscriure a aquest món i que, realment, podrien ser fàcilment prescindibles. És, per exemple, el cas de les dones solteres que es descriuen en aquest fragment:

I després va venir la brometa que li van fer les bessones Garbonaires, que també Déu n'hi do! Aquestes, dues bessones solteres que deuen anar per la cinquantena, com que no saben com matar el temps, miren de deixar-lo una mica estabornit tocant el voraviu a tothom que se'ls posi a tret (*Set contes de l'any de la picor*, p. 48).

A més d'abundar en la caracterització negativa de les persones solteres que esmentàvem en els models familiars, també entraria dins de la naturalització d'actituds i creences de què parlàvem en esmentar la novel·la històrica, encara que hi aniria més enllà ja que l'arqueòsia de les rondalles encara incideix més en la atemporalitat i la ubiqüitat dels costums que hi apareixen.

Finalment, esmentarem els llocs fantàstics i llocs estranys que, però, en són ben pocs en realitat. Precisament, la major part d'aquests espais s'utilitzen per tal de recrear l'ambient rondallístic de manera directa (*Petit manual d'ús per animals, El bon somni, Anem, Gruny!*) bé de manera indirecta (*Mei-meï vol ser rei, Aiguablava, Els caçadors del sol*). Hi ha molt poca utilització de llocs fantàstics a la manera del *fantasy*, com ja hem ressenyat en altres apartats, i aquests indrets en molts casos són móns paral·lels als nostres on viuen criatures estranyes (*Les costures del món, Aiguablava, El món dels forrellats*). Aquest darrer títol és el més agosarat a l'hora de proposar un món fantàstic, ja que parteix pràcticament de zero i, encara que recorda com dèiem als paratges onírics d'Àlicia, sovint té més a veure amb els deliris futuristes de Stanislav Lem. Com a mostra, aquests fragments:

En un tancar i obrir d'ulls, Miquel i Ester es van trobar enmig d'una piscina, era com la de Quatrecaques, però amb una diferència: dins de la piscina hi havia aire i fora, aigua, i la gent entrava dins de la piscina a prendre l'aire i després quan es cansava eixia una altra vegada

a l'aigua. Però la cosa més estranya era que a l'aigua no s'ofegaven, al contrari, els xiquets es tapaven el nas quan es tiraven a la piscina perquè no els entrara aire i feien volantins i es divertien esguitant els altres xiquets que anaven per fora de la piscina, als quals assecaven amb les gotes d'aire (p.27).

Però mentre es divertien amb els seu nous amics, va passar una bicicleta volant amb les rodes cap amunt i menejant el manillar com si foren dos ales. Es va acostar als xiquets i va agarrar els dos bessons, cada un amb un pedal, i se'ls va endur cap amunt (p.29).

I van començar a nadar i van vore que dins de l'aigua hi havia de tot excepte peixos. Van vore un elefant amb cua de ratolí que nadava mentre xiulava una cançó de bressol; un lleó sense cabellera vestit amb una falda verda i roja, que parlava acaloradament amb un mosquit gegant amb corbata i bastó; una serp que feia de fil d'estendre, on les formigues borratxes estenien la roba interior... En fi, podríem dir que ací també hi havia totes aquelles coses que hi sol haver dins del mar, no ho creieu? (p. 49)

També a *El mar de la tranquil·litat* s'explora el món de la ment humana amb una enginyosa recreació d'un cervell en coma. El text resulta molt inquietant des del començament atés que tan sols a poc a poc es van coneixent les circumstàncies en què es desenvolupen els misteriosos personatges que, en un principi, no coneixen ni el propi nom:

Tot era cobert de boira, d'una boira tan blanca com el tros en blanc que hi ha al capdamunt d'aquesta pàgina, o com els espais que separen aquestes línies.

Dos nois caminaven per dins d'aquesta boira espessa.

Els anomenarem A i B, encara que aquesta narració no tingui res a veure amb les matemàtiques.

Envoltats d'aquella massa blanca i atapeïda, semblaven dues figures solitàries al mig d'una pàgina en blanc (p.7).

Alguns autors exploren els territoris ficticis que engloben característiques comunes a molts altres llocs coneguts com el Macondo de García Márquez. En el nostre corpus tenim alguns exemples com *El soldat que parlava amb els cruets* que tracta de crear aquesta atmosfera ambigua i al mateix temps tan familiar que recorda sovint els escenaris de la guerra dels Balcans per, tot seguit, conduir-nos a les guerres dels senyors de la guerra somalis o burundesos. El drama dels xiquets soldats es transporta així a un món irreal i real al mateix temps que permet un distanciament amb el qual la duresa de la història es fa un poc més empassable.

Altres casos com el Penyalfort d'*Els silencis de Marc*, el Xofres de *Sabor de crim*, la Moleta de *La taverna dels bandolers*, el Riurells d'*El rei dels senglars*, els Quatre cases d'*El món dels forrellats* i *La mala bèstia* (curiosa coincidència d'altra banda), retraten un món rural que resumeix les característiques bàsiques del que se

suposa que trobem als pobles. Tots aquests indrets estan, com era d'esperar, molt idealitzats ja que, en evitar adscriure's a un lloc físic concret, eviten també els elements negatius que poden haver-hi i es queden habitualment amb els positius. És ressenyable també el fet que aquest recurs se cenyisca tan sols al món rural i evite l'urbà, que sempre apareix amb nom real.

Respecte del temps en el nostre corpus, es pot afirmar sense embuts que el present és l'espai temporal preferit pels nostres autors i autores. Tres quartes parts de les obres es localitzen a l'època contemporània encara que algunes (un 10%) alternen l'actualitat amb el passat, perquè es tracta d'un viatge en el temps (*El justícia, A carn, a carn!*) o d'un temps passat contades per algú situat al moment actual (*El tresor dels maquis, Jo, el desconegut, Història d'en Robert, Els colors de la memòria, El cementiri del capità Nemo*). Malgrat aquests casos, com dèiem, sembla que, d'una banda la dificultat dels infants de destriar el temps (com diu Colomer) o la major facilitat perquè els lectors s'hi identifiquen, fa que siga l'opció més comuna.

Tot i així, com ja hem comentat en alguna ocasió, sobta l'abundància de novel·la històrica, pràcticament una quarta part del total i la meitat de les novel·les juvenils. Aquest gust per la novel·la històrica té un reflex (i en part també en motiva l'aparició) en el premi Far de Cullera, especialitzat en novel·la juvenil històrica. Malgrat la desaparició d'aquest premi per motius polítics, el fet que es convocara durant sis anys dóna compte de l'interés per aquest gènere en particular.

Les èpoques tractades són ben variades ja que trobem el Mediterrani del S.XVII, l'edat mitjana, el neolític, els anys seixanta i un passat mític que se situa en l'època de les rondalles. Una cinquena part de les obres transcorren durant la Guerra Civil, i un parell més encara en els anys previs i posteriors. El començament del S.XX, silenciats durant anys pel franquisme i també per la literatura i l'ensenyament posterior, ocupa encara un espai important en les obres per a joves. Cal reconèixer la rendibilitat literària d'aquesta època convulsa, ja que la major part d'autors i autores, utilitzen el rerefons d'aquests anys per tal de desenvolupar d'altres trames que no tenen una relació directa amb la guerra. *Els llops de la lluna roja*, per exemple, fa un paral·lelisme entre la guerra dels homes i la guerra dels llops, amb nombroses

comparacions entre el comportament dels animals i el dels humans, que avancen inexorablement semblant la misèria i la desolació per allà on passen.

En *El rei dels senglars* l'aparició de les forces franquistes revela com de pareguts són els paisans del poble davant de la guerra i, a més d'alguna manera, es fa una reflexió al voltant de l'efecte dels conflictes en la natura, representat en el mateix rei dels senglars, ferit per una bala perduda.

Tanmateix, hi ha llibres que tracten del conflicte i les seues conseqüències, habitualment, des del costat dels perdedors. L'alineació amb el bàndol republicà es dona per feta tenint en compte la repressió que la llengua catalana va patir davall el govern franquista. De fet, en algunes ocasions, les novel·les en fan reflexions didàctiques per als infants que no han conegut aquesta època.

La pel·lícula *Gilda* encara no s'havia estrenat, però sí que havia començat una intensa campanya en mitjans catòlics per prohibir-la. I ja en rebíem les escames, que no feien altra cosa que fer-nos venir més ganes de veure-la, cosa una mica difícil ja que, en cas que finalment s'arribés a estrenar, segur que la qualificarien de 4- Gravemente Peligrosa. I l'entrada a la sala del cine estaria fèrriment defensada contra l'entrada de *menores* (*El tresor dels maquis*, p.16).

També hi havia desertors, nois i homes que ja no podien més, deixaven les armes i fugien. No es deixaven veure. Ser desertor era molt perillós: si t' enxampaven, et podien matar (*Història d'en Robert* p.74).

Malgrat aquesta diversitat en el tractament del període de què parlem, el cert és que es corre el perill que la Guerra Civil siga tan recurrent en la literatura per a joves que acabe perdent el seu caràcter de fet històric per situar-se al nivell d'un subgènere literari del tipus de les novel·les de pirates o similars. L'abús de la temàtica pot, doncs, provocar un efecte contrari al desitjat i crear un efecte de pseudorealitat simplificada. Creiem que, en certa mesura, ja ha succeït això amb el cinema sobre la Segona Guerra Mundial on trobem la utilització dels nazis i Hitler com a clixé de la maldat en estat pur, i obviant al mateix temps, les raons històriques que van dur els nazis al poder. En tot cas, no es pot menys que aplaudir l'ús d'aquest període en obres com les citades *Els llops de la lluna roja* o *Jo, el desconegut* que en trauen molt bon partit.

Allò que sí resulta molt concloent és l'augment espectacular de les obres situades al passat que a l'estudi de Colomer era d'un 7,96% i al nostre d'un 26%. En

aquest percentatge s'ha de tindre en compte la importància d'aquest gènere a la novel·la juvenil. Curiosament, aquest retorn al passat es du a terme sense abandonar el present ja que aquest és fins i tot major que al corpus de Colomer¹⁰ (68'16% a Colomer, 75% al nostre). En canvi les obres futuristes són residuals a tots dos corpus.

10.3.1 L'espai i el temps per franges d'edat

Caldria destacar en primer lloc, la importància dels espais oberts (45%) en els llibres per a primers lectors que superen tant l'habitatge (32%) com la ciutat (35%). Es pot observar un interès dels autors i il·lustradors per traure els infants de casa i que caminen, volen i passegen per espais diàfans que, en general, transmeten pau i tranquil·litat. Com hem vist, també les ciutats volen transmetre aquesta sensació, d'igual manera que l'espai més tradicional com és la pròpia casa. Així les coses, sembla que no hi ha intenció en aquestes edats de trencar l'estatus quo dels infants i pertorbar-los de cap manera. Es prefereix suggerir harmonia al seu entorn tot bandejant les realitats que no concorden amb aquesta imatge, com els barris marginals o les zones deprimides.

Quant a la situació temporal, aquesta és aclaparadorament l'actual (96,3%). Tan sols hem localitzat un llibre on el temps és indeterminat, *La ciutat dels ignorants*, ja que d'una banda sembla buscar-se un passat similar al de les rondalles i d'una altra, la roba que vesteixen els personatges i les ferramentes són més modernes. No es juga amb el temps cronològic en aquesta edat, de la mateixa manera que no es juga amb els espais ni amb la família.

El panorama canvia en passar a la lectura autònoma en la qual els espais rurals dominen sobre la resta enfront de les ciutats, dels llocs fantàstics i dels espais oberts. Si atenem a l'anàlisi que fèiem de l'ús dels espais rurals, podem col·legir que per a aquesta edat es considera molt important recuperar els arrels perduts i que els infants coneguen les formes de vida rurals i els costums, tradicions, etc. que hi van lligats. Aquesta intencionalitat didàctica és absent en els altres espais, fins i tot a les ciutats.

¹⁰ Cal contemplar la possibilitat que Teresa Colomer incloguera a l'apartat "Indeterminat", obres que nosaltres hem inclòs a l'apartat "Actual" basant-nos en la roba i els elements moderns que hi apareixen.

Les obres ambientades en espais urbans solen donar algunes informacions respecte a edificis importants o el funcionament d'algun servei concret, però no adverteixen dels perills que hi puguem haver ni tampoc il·lustren sobre els costums i tradicions urbanes (llevat d'alguns casos concrets com les festes de Sant Joan i altres). Com dèiem, aquesta funció es deixa per al món rural perquè aquest és el que conserva les essències.

Respecte del temps, malgrat la preponderància absoluta del present (63%), ja apareixen obres ambientades al passat (31,82%); a més a més, d'una forma variada ja que trobem obres situades al passat de les rondalles, obres de tipus històric i també obres que parlen de fets històrics situats a l'estranger. Cal dir, de tota manera, que d'aquest 31,82%, llevat dels llibres que recreen el món de les rondalles, la resta estan adreçats a la franja d'edat més alta d'aquest grup.

En passar a la literatura juvenil, les grans guanyadores són sens dubte les ciutats (54%) com a expressió d'espais dinàmics on tot pot ocórrer i on els joves poden viure les seues aventures tant en èpoques llunyanes com en l'actualitat. De tota manera, sense voler crear una dicotomia artificial entre tots dos espais, esmentaemr que els espais rurals encara tenen una presència important (37%) i, sovint, encara mantenen el to didàctic que esmentàvem adés. La transmissió als nostres joves de les tradicions sembla una prioritat per a bona part d'autors i autores. Els espais oberts, amb un percentatge del 28'57%, completen la nostra graella en la qual els llocs fantàstic ocupen un percentatge marginal de l'11%.

10.4 La interculturalitat a la LIJ catalana

Enfilem, doncs, ara el darrer bloc d'anàlisi que tractarà de centrar-se en els fenòmens de la multiculturalitat, interculturalitat i diversitat. És evident, que el primer bloc on hem desenvolupat l'escenari narratiu i la novetat temàtica, ha donat tal com esperàvem, molta informació al voltant d'aquests temes, en particular sobre la diversitat. Tot i així, volem també tractar de manera específica les qüestions culturals enteses de la manera que la definíem al capítol 8.1, és a dir, com a activitat artística, com als usos, costums, hàbits d'una societat i també com a anecdotari de la vida quotidiana.

El primer que podem afirmar és que una gran majoria de les obres estudiades tenen alguna relació amb els conceptes que estudiem, un 70%. Cal recordar, però, que la nostra concepció de la multiculturalitat és molt àmplia i contempla apartats com són: si apareix reflectida la nostra societat multicultural al llibre, si apareix un personatge d'origen estranger, si parla d'una comunitat d'estrangers en un país europeu, si es tracta d'un relat sobre una cultura estrangera o, fins i tot, si es tracta d'un relat sobre un grup social marcat com pugen ser els homosexuals, les dones com a col·lectiu, la gent gran, etc. Amb aquesta visió tan àmplia és difícil que els llibres no reflectisquen d'una o una altra manera bé la interculturalitat, bé la multiculturalitat, bé ambdues.

Però veiem els ítems de manera individual.

10.4.1 La presència de la societat intercultural

En primer lloc, volíem valorar la presència de la societat multicultural a la LIJ catalana i en aquest sentit marcàrem les obres que donaven una visió polièdrica de la nostra societat amb la presència de col·lectius diversos, tant estrangers, com autòctons. Vam fer incidència en aquelles obres que, per exemple, no es limitaven a presentar escoles amb xiquets valencians, catalans o mallorquins, sinó que feien l'esforç de reflectir l'efecte de la immigració de la qual parlàvem al primer capítol. Com que es tractava de LIJ, i la presència de la fantasia era previsible, també vam

donar cabuda en aquest ítem a aquells llibres que presentaven societats que es podien considerar multiculturals per la seua composició, encara que no concordaren amb societats convencionals. En aquest punt, doncs, vam valorar especialment si els llibres tractaven de mostrar societats complexes o es limitaven a mostrar clixés monolítics.

El resultat d'aquest primer ítem, tenint en compte com d'ampli és el concepte, és bastant decebedor ja que només un 40% de les obres estudiades mostren aquesta societat multicultural en alguna de les seues facetes. Si considerem que el corpus se situava durant els anys de creixement de la immigració, junt amb la diversitat que mostra qualsevol societat i que es pot reflectir a la literatura de múltiples maneres, ens sembla que aquesta xifra queda lluny del que s'esperaria d'una literatura moderna ancorada en la seua societat. El percentatge, si bé no pot representar amb exactitud aquesta presència, dóna compte d'una tendència a ignorar aquests enfocaments. Cal recordar també que el nostre corpus són obres seleccionades d'una o altra manera per la crítica, la qual cosa implica que exclou més que inclou. En tot cas, és esperable que les obres rellevants d'aquest període no incloguen tampoc un tractament específic d'aquests temes ja que això significaria que hi hauria més llibres multiculturals fora de les seleccions, de les crítiques i dels premis de tota mena, que dins, cosa ben bé estranya.

Una de les formes de mostrar la multiculturalitat són els llibres corals amb multitud de personatges tant si en contenen un de central com si no. És el cas d'*Anem, Gruny!* que parteix d'una parella ben curiosa formada per una xiqueta i un porquet. Creiem que ací l'autora volia fugir dels estereotips tant si es considera Gruny una mascota com si es considera un igual de la protagonista. A més a més, en la seua passejada per un paisatge obert, es troben amb diversos personatges de rondalla amb les seues característiques diferencials. També a *L'escola secreta de Madame Dudú* hi ha un gran desplegament de personatges diversos, des d'un massai africà fins el president de la república francesa, tot passant per un pintor italià. A *Gent de pedra*, malgrat situar-se en una època pretèrita, els col·lectius que apareixen fan gala d'una certa diversitat, ja que es mostren diferents oficis, diferents tradicions, cultures i

maneres d'entendre el món. De fet, el relat no deixa de ser la descoberta d'una altra cultura per part del protagonista.

Els llibres de García Llorca acostumen a mostrar un mosaic de personatges diversos amb problemàtiques i motivacions també diverses. És antològic el ventall de personatges tavernaris que fan aparició a *Terramolsa* tot lligant el món de les faules i rondalles, amb els dels bandolers i bandits. A Terramolsa els homes conviuen amb tota mena d'animals (raboses, gossos, gats, cabres...), criatures de la natura (en Bufim-Bufaina, en Hivern Hivernàs...) i fins i tot amb criatures fantàstiques com el Cormort. Cadascú en aquest país fictici, segueix el seu camí i tracta de sobreviure com pot. A *Història d'un cap tallat*, en canvi, tan sols hi ha un personatge fantàstic que és la mateixa xiqueta escapçada. La resta del poble, però, apareix retratat en la seua diversitat: els segadors, els rics, els grangers, etc. amb la qual cosa el lector pot apreciar les diferències entre les persones que componen un col·lectiu com és un poble, que en altres casos es tracten de manera molt més simplificada.

De forma semblant, també els llibres de Miquel Desclot mostren col·lectius diversos que conviuen pacíficament amb la seua diversitat. Les escombraries que coneix Aristòtil tenen diferents provençances i conviuen a l'abocador, igual que els insectes del circ de *Nas de barraca* que s'ajunten també d'una mode casual i organitzen les seues aventures. Un exemple paradigmàtic de llibre coral és *Ens barregem* on els personatges se succeeixen plana rere plana tot mostrant la diversitat de la nostra societat.

La interpretació d'aquestes societats multiculturals que no es corresponen amb la nostra realitat, creiem que resulta molt encertada en llibres com *El darrer manuscrit*. Des del nostre punt de vista, la novel·la mostra un futur multicultural que resulta molt fàcilment identificable amb el nostre present perquè també se cita el poder omnipotent de les multinacionals que ja han dut a terme una globalització efectiva, fins i tot, fora de les fronteres terrestres. Els acrians i ratmanites es resisteixen a aquest domini però són anihilats de la mateixa manera que els gotxis, criatures semihumanes que són arrasades per ser incompresos pels humans. En aquest cas, la identificació amb els problemes de la societat multicultural actual és

molt senzilla, malgrat que l'autora tria l'espai exterior per tal de posar en joc aquests xocs culturals. Així mateix, també a interculturalitat és palesa en tant que tota la fauna que pul·lula per les pàgines es veu obligada a relacionar-se. En tot cas, és una interculturalitat forçada i poc viscuda. Hi ha sempre una gran desconfiança entre les diferents *cultures* que hi apareixen.

És un ambient semblant al que es viu, en aquest cas a l'estranger, en concret a la sabana africana, on s'esdevé la història d'*Animals!*, que també mostra una societat polièdrica amb una gernació d'animals de tota mena que s'uneixen per tal de rebre i assumir les conseqüències de la visita dels humans. El lideratge d'aquesta societat diversa és assumit per dos animals poderosos com són la lleona i l'elefanta que tracten d'equilibrar els diferents punts de vista i també d'imposar la pau necessària entre animals, habitualment rivals, per tal d'arribar a acords. Els humans aconsegueixen dividir els animals tot comprant-los amb ofertes que semblen comoditats en un primer moment, tot i que a la fi es revelen com a paranys per a ells que han de treballar per a mantindre-les.

La multiculturalitat que mostra aquest llibre, com en el cas anterior, és complexa amb rivalitats inevitables i conflictes més o menys constants, encara que tots dos llibres reclamen un espai per a la negociació, per a la resolució dels conflictes de manera no violenta.

Allò que realment escasseja en la nostra tria, són llibres que mostren la nostra societat actual des d'una perspectiva multicultural i, dit siga de pas, natural. *Kor de parallamps* parteix del personatge de Yung-Lluna, una xiqueta d'origen xinès adoptada. Aquesta xiqueta, a més de mostrar aquest origen estranger que no és possible amagar per les seues característiques físiques, s'emmarca en un context on també apareixen xiquets provinents d'altres països com el xiquet africà amb qui fa amistat a la fi de la novel·la. D'una forma semblant, el protagonista d'*Un haiku per l'Àlicia*, acudeix a les reunions del club de les bones sensacions on es troba amb Àlicia, una ucraïnesa que resideix de forma il·legal al país, però també amb Lucien, un jove canadenc. Francesc Miralles explota la qualitat cosmopolita de Barcelona sense grans dificultats i tampoc sense incidir-hi. En una ciutat com Barcelona, és fàcil coincidir

amb estrangers. Això quasi impossible és non coincidir-hi mai.

D'una manera semblant, *El misteri de les quatre punyalades*, mostra una Catalunya amb elements multiculturals. El protagonista es declara amic d'aquests estrangers humils amb els quals manté una relació llarga que s'allunya dels tòpics de les relacions de conveniència. També els fa aparéixer en contextos de normalitat, sense emfasitzar la seua condició d'immigrants. Malgrat aquests aspectes, cal dir que la trama continua focalitzada en la xiqueta de classe alta i la resta de personatges de classe mitjana. En tot cas, el narrador ajuda a crear una imatge positiva dels immigrants presents a la història, tot i que ocupen treballs associats a la seua condició d'immigrants (artesanía i restauració).

La Cova d'Alí Babà era un bar de tapes d'ambientació oriental, propietat d'un cuiner sirí que es feia dir com el personatge del conte i a qui cap del seus clients coneixia cap altre nom[...]

A poc a poc, el bar s'havia anat convertint en un punt de trobada de la gent jove quan voltava pel centre, un bar diferent dels altres, però tampoc tan diferent per fer-se estrany. I l'Alí Babà, alt, gros, vestit com un mercader oriental, jovial i xerraire, havia esdevingut tot un personatge del barri (p.51)

Aquestes tres novel·les són les úniques que fan un esforç per fer veure una societat més polimòrfica des del punt de vista cultural. Potser podríem incloure també *M.A.X* en aquest grup, però cal tindre en compte que està ambientada en el futur, amb la qual cosa la identificació amb la nostra societat immediata no és tan directa com succeeix amb obres ambientades en el nostre temps. Es pot col·legir dels ambients multiculturals (que es dedueixen pels noms estrangers dels companys de l'institut) que aquest és el futur que ens espera, però no s'acaba d'afirmar que és el present que vivim. La multiculturalitat com diem és un tret característic d'aquesta societat del futur, incloent la part virtual on els adolescents incorporen personatges estrangers com a part del joc. De tota manera, com que bona part de la trama és el joc, aquesta multiculturalitat és tangencial. Protagonista i coprotagonista són personatges autòctons i són el centre de la trama que es desenvolupa a mitges entre la realitat i la realitat virtual.

Per veure aquesta societat polimòrfica, com en altres casos, caldrà anar-se'n al passat. Així, a *L'esclau del Mercadal* la multiculturalitat és el fil conductor que mostra la Catalunya del SXIV dividida per les tres principals religions del moment amb

grans tensions entre elles. El missatge del llibre advoca per la interculturalitat; de fet, mostra l'amistat entre els joves més units per la seua qualitat d'adolescents que separats per les seues religions i els seus costums. Els exemples són molt nombrosos:

- Només m'empipa perquè avui és dissabte – va murmurar en Jucef de cop i volta, com si un pensament inoportú l'acabés d'assaltar.
 - I què passa perquè avui sigui dissabte? –li va preguntar l'Hug.
 - El dissabte és el dia sagrat dels jueus. Sembla que baixis de l'hort. Això que fem està sempre malament, però els dissabtes, més.
 - Per a mi, seria pitjor si fos demà. Me n'hauria d'anar a confessar de seguida, abans de la missa del diumenge. Ja sou ben estranys, els jueus –va rumiar l'Hug tot mirant en Jucef – No podeu fer festa i resar els diumenges, com fa tothom?
- Però aviat van deixar de banda les diferències que separaven les dues societats i les objeccions morals que aquella petita bretolada els podia ocasionar. (p.23)

En aquell temps, jueus i cristians coexistien força pacíficament i sovint feien negocis o se'ls veia parlar pel carrer o, fins i tot, en alguna taverna (p.23).

Aquesta multiculturalitat, però, conté els gèrmens de la societat actual ja que l'autora no s'està d'afirmar que:

En Bernat, [...] tenia un dubte molt gros: no sabia què li feia més ràbia, si veure com li robaven les cireres o constatar que un dels qui ho feia era un jueu[...] Des de petit, havia alimentat la malvolença que havia après a casa seva contra aquella gent que vestia, matava el bestiar, feia pa, menjava, resava, creia, es rentava i, en definitiva, vivia d'una manera diferent, tot i fer-ho en la mateixa ciutat. Compartien la llengua, això, sí, tots parlaven català [...] (p.31)

Per molt diferents que siguin els personatges, hi ha una cosa que està per damunt de tots ells com és la llengua i, indirectament, podem suposar que la cultura catalana. Sense arribar a ser una manipulació històrica, podríem dir que aquest biaix es intencionat i creiem que es veu de manera més palesa en *Un riu d'espigues*. Ací el tractament de la interculturalitat, s'hi veu en la convivència més o menys pacífica de les diferents cultures presents a l'època ibera. Trobem, però, que l'autor fa una interpretació molt estàtica de la cultura i atorga als ibers unes qualitats *patriòtiques* que probablement no foren tals. També s'hi fan moltes proclames a favor de la llibertat i en contra de la tirania romana, amb la qual cosa hi ha una lectura partidista de la història. En aquesta lectura partidista es pot llegir un paral·lelisme no massa llunyà a la globalització i als fenòmens imperialistes. De la mateixa manera sembla que l'autor tracte els ibers com als primers *catalans* de la història i en reivindica la seua cultura davant de l'aculturació que suposa la submissió a l'imperi romà.

Aquesta catalanització de la història no creiem que manipule els fets històrics,

sinó que els llig d'una manera particular que, en tot cas, no es tan generalitzada com es podria suposar. Antoni Dalmaes, per exemple, fa un retrat molt multicultural de la Mediterrània del S.XVII en *El silenci del mariner*. A la novel·la apareixen nombroses referències al món multicultural de l'època però molt marcat per la rivalitat entre cristians i musulmans i entre els mercaders d'esclaus d'una i altra banda. Hi ha diverses referències a què som iguals i que tots dos bàndols es comporten de la mateixa manera, encara que la sensació final, ja que es narra des del punt de vista del mariner, acaba sent una visió negativa dels musulmans. Aquest fragment mostra les reflexions dels personatges al voltant del tràfic d'esclaus:

Més tard baixaren els esclaus turcs per ésser portats als banys, que era el lloc on estaven reclosos. Allà, alguns esperarien un rescat que els alliberàs, d'altres correrien la mateixa sort que la meua: galeres. Era exactament la mateixa escena que la d'Alger. La gent del carrer també els insultava mentre caminaven engrillonats.

Aquí fou quan definitivament em vaig adonar que la pirateria era simplement un negoci que tothom practicava, fossin ara cristians o fossin musulmans. La idea que els únics éssers malvats eren ells era una farsa. Molta gent s'embutxacava diners en l'extorsió (p. 109)

Si en aquest llibre el punt de vista podia fer un efecte lleugerament antimusulmà, l'altre llibre de Dalmaes del nostre corpus fa l'efecte contrari. *Al Razhes, el metge de la talaia* és, precisament, un relat centrat en la saviesa mèdica del món musulmà també al S.XVII. El llibre és multicultural en tant que mostra un mediterrani creuat per les diverses cultures, tot i que enfrontades. De totes les terres descrites, destaca Istanbul com a una de les localitzacions més multiculturals amb diverses cultures que hi conviuen en la seua qualitat de port internacional.

Com diem, la visió de la cultura musulmana és molt positiva ja que, malgrat les crueltats que narra des d'aquesta religió, no la diferencia gens de la cultura cristiana de l'època i, fins i tot, a la fi el protagonista tria Alger com a la seua llar per sempre, tot sotmetent-se a un procés d'aculturació voluntari.

Els nens algerians es comporten com els mallorquins (p.44-45)

Istanbul, l'antiga Constantinoble, era una ciutat immensa. Hi vivien més de setanta mil ànimes i s'hi mesclaven moltes races. La ciutat era una mescla d'esglésies i mesquites. Durant segles havia estat el bressol del coneixement i de la saviesa. L'Imperi de Bizanci l'havia fet gran, fins que les creuades del SXIII l'enfonsaren i l'enfosquieren.

Però ara tornava a viure dins de l'esplendor i era la capital de l'Imperi otomà, que dominava més de mig Mediterrani. (p. 114)

A *Matinada de llops* també es critica la malfiança de la població, en aquest cas,

contra els moriscos que encara queden a terres valencianes i que focalitzen els odis de tota la població. Recordem que a la novel·la algú assassina Jaume Mateu quan se'n va cap a València a satisfer una sucosa multa reial. La desaparició dels diners podria sumir en la misèria a la població i totes les sospites cauen sobre Adil, un criat d'origen musulmà que l'acompanyava.

Infidel moro traïdor! Tu l'has mort i tu seràs condemnat a la terra i a l'infern, pels homes justos i per Déu, també pel teu Déu.

Blasfem, fill de la gran bagassa!

Així has pagat que un home t'aixoplugara i et salvara de l'infortuni? D'aquesta manera agraeixes que t'acollira a sa casa i que et deixara compartir amb ell la calor de la llar i el pa per a menjar?

Bé, ja li ho déiem tots. No et refies d'aquesta gentola. (p.15)

Sense necessitat d'anar-se'n tan lluny, a *Quan tot comença* també es reflecteix d'alguna manera una societat multicultural, en aquest cas a la Mallorca dels seixanta. Encara que és absolutament predominant el punt de vista local focalitzat en el protagonista, un xiquet que aspira a ser pescador com son pare mort i que aprofita l'estiu per eixir amb la barca, jugar amb els amics, i altres activitats tradicionals de l'època. Malgrat aquest paisatge general, cal reconèixer que es fa referència als guàrdies civils immigrants que, a més a més, parlen en castellà. També la coprotagonista és estrangera i representa els mallorquins que van haver d'emigrar per diferents raons, incloent-hi la Guerra Civil, i que són una forma diferent d'immigració, a mitges entre la recerca dels arrels, la tornada i una nova emigració.

A més d'anar-se'n al passat, també hi ha l'opció d'anar a un altre país per tal de mostrar la societat multicultural. És el cas de *Història d'amor a Sarajevo*. Aquest llibre és un bon exemple de la globalització i els seus efectes arreu el món. La internacionalització de la guerra ve atribuïda a conflictes polítics entre països europeus i la salvació que hauria d'arribar d'Occident no arriba mai. En aquest marc internacional, la multiculturalitat és palesa en la complexa societat bosnio i hercegovina: jueus, catòlics, musulmans i també albanesos, serbis, croats, etc. El llibre és plenament intercultural perquè defensa la convivència pacífica entre les diferents ètnies amb un clam constant a l'essència dels éssers humans. La guerra iguala tots els personatges i els fa bàsicament persones. Creiem que es pot comprovar fàcilment que la convivència ha estat un fet durant la llarga història d'aquest poble.

S'escolta la paraula *genocidi*. Tots els serbis són iguals? Potser de fora estant ho creuen, però tant la Selma com el seu pare saben que no, almenys no l'escriptor que està parlant a la ràdio, ni tampoc en Marko Krulic, aquell vidu que s'ha negat a deixar Bascarsija. I n'hi ha més com ell, a la zona assetjada de la ciutat. També hi ha jueus, com l'Isaak Balzian, l'antic restaurador de llibres a la destruïda biblioteca i bon amic del pare. Darrerament hi ha qui el mira amb recel, i a en Kemal li sap greu. Ah, el bon Isaak Balzian, enamorat de la seva ciutat i de la seva professió amb els llibres. I ara s'ha de sentir vigilat per alguns dels seu veïns. És culpa dels "internacionalistes àrabs" que estan emmetzint la ment de molta gent. Tant se val que la comunitat hebrea de la ciutat sigui de les més actives a l'hora d'ajudar els refugiats i necessitats, jueus o no, i que el mateix Estat israelià s'hagi ofert per ajudar els sarajevians[...] (p.20)

De tota manera, malgrat l'intent de l'autor de mantindre's imparcial, a la fi la crueltat dels soldats serbis acaba per dur el lector de part de Selma i Petar. Paradoxalment, aquesta és una parella *prohibida* a la manera de Romeo i Julieta i similar ja que ella és bosniana i ell serbi. La seua relació davall les bombes i els francotiradors esdevé una metàfora de l'amor que supera les barreres i s'imposa a les circumstàncies siuen quines siuen.

El cas d'*El desert de gel* resulta un tant més complex ja que mostra sens dubte una societat multicultural de diferents maneres. D'una banda, les bruixes són internacionals i s'agrupen en clans que no corresponen necessàriament amb nacionalitats. Així les reunions de bruixes són multiculturals. D'altra banda, els clans enfrontats són realment dues cultures enfrontades que a la fi arriben a un cert acord per tal de protegir la filla d'un amor mixt. Finalment, la major part de la trama es concentra a l'estranger, en un llarg viatge cap al nord d'Europa que durà els protagonistes a Islàndia i on entraran en contacte amb d'altres realitats. El cas és que Selene és catalana, encara que no parla especialment de la seua nacionalitat. Tan sols en fa referència contrast amb l'aparença clarament nòrdica de Gunnar.

Aquestes formes de societat multicultural, però, presenten problemes si analitzem el missatge que llancen al lector, sovint contradictori amb les seues intencions primeres. Les mostres de multiculturalitat, poques vegades es tradueixen en interculturalitat i l'aparició de les altres cultures comporten de vegades un rebuig implícit. És el cas del primer llibre que esmentàvem, *Anem, Gruny!*, on aquesta diversitat que es mostra resulta sempre negativa ja que la xiqueta rebutja el contacte amb els personatges de rondalla que, a més a més, són tots dolents en els seus papers tradicionals.

El mosaic de què parlàvem a *Terramolsa* també és un mosaic centrat en el fet de ser persones allunyades de la civilització i de les normes socials convencionals. Aquests *outsiders* mantenen les seues marques d'identitat més com a defensa que com a una voluntat de transcendir les diferències amb els altres. També són *outsiders* els diferents personatges que fan la seua aparició a *La mala bèstia* i que, quasi en la seua totalitat, tenen una fi tràgica com els gitanos o el francesos.

En altres casos, la multiculturalitat és tutelada, com si tota aquest diversitat necessitara un cap visible, algú que poguera posar trellat en el desgavell que suposa la convivència entre cultures. L'autor de *Nas de barraca* envia el seu nas a investigar al seu hort, ni tan sols ho fa ell mateix, i emet diversos judicis sobre com procedeixen els insectes del circ. L'altre personatge humà, malgrat que rep un regal preciós com és una cançó composta i escrita pels animals del circ, no pot evitar exercir l'autoritat que li atorga ser humà i els demana de canviar la lletra.

Però en Bieló els va fer callar amb un gest i els va dir:

- L'única cosa que potser es podria millorar són les lletres. No trobeu?

Els artistes es van mirar ells amb ells, bocabadats, perquè es pensaven que les lletres eren el millor de la collita de la vespa Xana.

- No t'han agradat? – va gosar demanar, desinflada, la marieta Delullviu.

- No és que no estiguin bé. Són prou divertides, però són una mica desgavellades. No trobeu?

Els no ho trobaven, però ara que els ho deia en Bieló ja començaven a dubtar.

- Potser sí, doncs – va fer l'aranya Delacreu, que tenia una mica més de seny que els altres.

- Podem fer un pacte – hi va afegir en Bieló-

- Quin pacte? – van demanar tots, desconcertats (i mai tan ben dit).

- A partir d'ara, jo us escriure les lletres i vosaltres hi posareu la música. Què us en sembla?

- Fantàstic! –va cridar la Reina, que no podia sofrir haver de cantar les lletres d'una vespa." (p.86)

Aquesta figura que està per damunt del *melting pot* també apareix en *Aristòtil entre escombraries* on, després de fer una passejada per la varietat d'escombraries que hi ha a l'abocador (cadascú amb la seua història i personalitat) el personatge no s'està de fer una recomanació des de la seua postura de savi d'altre temps.

- Doncs, saps què, Follet? A mesura que us anava sentint, un rere l'altre, jo anava trobant que aquesta vida que porteu aquí no sembla pas de Paradís, sinó més aviat de Purgatori.

- Què vols dir, amb això?

- Que jubilar-se com a deixalla no és cap meravella.

- Què vols dir, què vols dir? –s'atabalava el pobre Follet- Ja no ens trobes una

- meravella? Tan feliços que vivíem!
- Us trobo fantàstics, ho pots ben creure, però em sembla que us conformeu amb massa poc.
 - Què vols dir, què vols dir, què vols dir?
 - Què hauríeu d'aprendre a tornar.
 - M'he perdut, Aristòtil. No sé pas on vols anar a parar.
 - Vull dir que hauríeu d'aspirar a renéixer. En aquesta terra, em penso que ja t'ho dit abans, tot el que mor reneix: la fulla seca es torna aliment d'arbres nous, l'ovella morta es converteix en carn de llop o de voltor, tot es regenera. (p.30-31)

També el president de França està per damunt del massai africà i actua amb un declarat paternalisme quan decideix donar-li la seua ajuda malgrat que es permet també fer judicis de valor sobre les seues decisions que, a més a més, considera equivocades.

- Per què volen tres criatures de París, a l'Àfrica, si ells en tenen més de les que poden mantenir?
- El president estigué d'acord que Ben-Bow era un somiatruites i que els somiatruites són així: les quimeres formen part de la seva personalitat. Tanmateix, havia confiat en ell amb la candidesa d'un infant o d'una ànima molt pura i no el pensava decebre. (p.59)

És clar que, en aquest cas, el paternalisme s'aplica en tant que el blanc és una persona assenyada i el negre, el diferent, l'altre, és un ànima pura que necessita de l'ajuda d'Occident.

Tampoc està exempta de problemes la representació d'altres societats multiculturals representades de manera simbòlica, és a dir, situades en altres paràmetres espaciotemporals. Com dèiem, a *El darrer manuscrit*, la convivència és forçada i no convenç cap dels pobles implicats. Ací ens trobem amb una nova paradoxa en l'anàlisi des del punt de vista intercultural. És obvi que el contacte de cultures provoca conflictes i açò, des d'un punt de vista no violent, es considera positiu ja que possibilita l'inici del diàleg i la resolució pacífica d'aquests possibles conflictes. Però també és cert, que la presentació del contacte de cultures de manera inevitablement conflictiva, també transmet una visió negativa d'aquest contacte que s'associa sovint amb enfrontaments, desacords i, fins i tot, agressions. La representació de la multiculturalitat com a un mosaic pacífic, si bé promou la visió positiva de la multiculturalitat, també amaga els possibles conflictes que pugua generar les diferents visions de la societat que les cultures posseeixen. Sens dubte, cal tindre en compte dues qüestions: com tracta l'autor o l'autora tant una visió com l'altra i com es treballa des de l'àmbit educatiu els diferents punts de vista mostrats. És a dir, com

insistirem al llarg d'aquest treball, més que les obres, sovint cal pensar en la lectura de les obres.

Si apliquem aquest punt de vista a una altra obra com és *Animals!* veiem que el missatge general que vol transmetre aquest llibre respecte de la globalització, la colonització i la convivència és molt engrescador. Tanmateix, no es pot estar de situar els africans en un estadi primitiu que identifica amb l'arrelament a la natura amb bona cosa de tòpics: un cap de tribu egòlatra o la necessitat d'un bruixot, per citar dos exemples. Es dona una visió d'Àfrica i dels seus habitants altament estereotipada sense ciutats, serveis sanitaris, democràcia, etc. de fet, s'assimila directament l'estatus d'aquesta tribu amb la dels animals amb els quals s'alia per tal de fer fora els humans blancs.

- Escolta'm bé, tros d'estora – va dir estirant-li la cua per evitar que l'altre fugirà covardament – Quan els animals van abandonar les seues terres, la tribu també la va haver de deixar.
El lleó començà a entreveure la llum:
- Per tots els trons del cel! Aquestes terres sempre han pertangut a la tribu – De sobte, va callar, cavil·lós – Per què no s'han deixat veure? Per què no han vingut a reclamar el que és seu? (p.104)

A més a més d'aquestes contradiccions o, si més no, paradoxes en la representació de les societats multiculturals també ens trobem amb l'altra paradoxa que la representació de la nostra i actual societat multicultural és pràcticament absent dels llibres estudiats. Es prefereix situar aquestes societats al passat (també al futur) o a l'estranger.

L'apel·lació al nostre passat multiètnic, d'una banda vol despertar la consciència del fet que nosaltres també vam viure, en la nostra història, aquesta situació que ara sembla nova. Però, d'una altra no deixa de fer l'efecte que la composició multiètnica de la societat és una cosa del passat i que a hores d'ara ens enfrontem més prompte amb una societat cohesionada al voltant de les idees nacionals, amb la incorporació d'altres pobles i cultures que, abans o després, s'hauran d'integrar. Així, sense negar l'aportació a una educació intercultural d'aquestes obres, també cal reconèixer que obrin altres interrogants al voltant de quines reflexions cal fer sobre la nostra història llunyana i recent.

10.4.2 L'absència de la societat multicultural

Però si la manera de presentar la societat multicultural fa que pensar, la seua completa absència creiem que és realment preocupant. El 60% dels llibres no la fa palesa de cap de les maneres cosa que transmet, inevitablement, la sensació d'una societat monolítica i una visió de la cultura estàtica¹¹. Entre els llibres que presenten aquesta mancança creiem que podem distingir entre dues tendències. Aquelles obres que presenten un món molt poc marcat culturalment, encara que, per defecte, el lector les adscriuria a l'estàndard, i aquelles que mostren la nostra societat tot obviant la presència de diferents cultures.

Entre les primeres, òbviament, trobem moltes obres per a primers lectors en les quals les referències culturals són bastant escasses. A *Ziu, lleva't el gos* protagonista no mostra cap signe de multiculturalitat perquè en realitat tan sols du a terme les tasques d'higiene diària a casa seua. Tot i així, es pot apreciar en la manera de vestir, els mobles i complements, que s'encabeix sense problemes en la nostra cultura. A *El ninot de neu* l'absència de personatges humans no permet la inclusió d'aquesta riquesa cultural que s'expressa en menor mesura per l'abundància d'animals que fan costat al ninot.

També a *Menú d'astronauta* el text succint i les il·lustracions que narren una història al marge del poema, no deixen molt de lloc a la presentació d'una societat multicultural. Els autors resolen la tasca amb fórmules senzilles que ni inclouen ni exclouen aquesta presentació. Un cas semblant és el dels altres llibres de poemes com *Disfresses* o *Les petites (i grans) emocions de la vida*. Les referències, els marcs espacials, els personatges que es fan servir, etc. no introdueixen elements multiculturals, en part, per la seues característiques. Això no vol dir de cap manera, que no *podrien* incloure-les. Bastaria amb fer un ús més conscient de les il·lustracions (com a *El nen que feia pondre el sol* o *El nen gris*) o amb incloure algunes referències a la multiculturalitat, però no sobta tant en aquests productes com en uns altres.

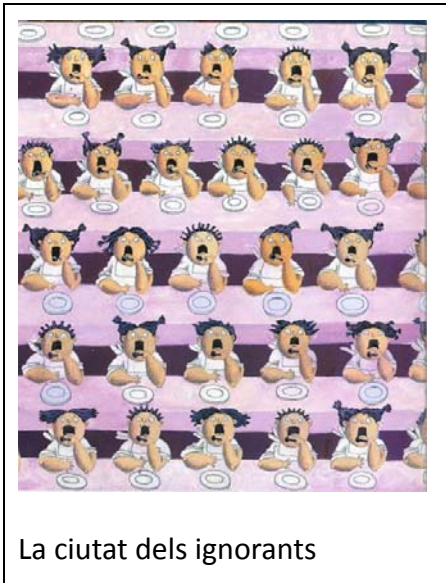
¹¹ Inclouem ací alguns llibres on apareix un personatge estranger perquè, sovint, aquesta circumstància és anecdòtica i no suggereix la presència de la societat multicultural.

De manera semblant, el món pintat a *El mur i el dragó* i a *Vull una corona* evita la representació de la societat multicultural, encara que no sabem si amb major nombre de personatges i situacions, aquesta sorgiria de forma natural o no. En el segon cas, però, l'il·lustrador es recrea en motius clarament al·lusius a una manera de veure el món molt lligada amb la nostra cultura i les nostres referències. L'exemple més palés el podem veure en aquesta il·lustració dels guàrdies dels palaus que exhibeixen uniformes d'inspiració prussiana malgrat que la resta de personatges vesteixen de manera més actual.



En aquesta frontera se situen també llibres com *El mar de la tranquil·litat* en el qual la recreació de l'interior de la ment del xiquet en coma no facilita la representació d'aspectes multiculturals tot i que, en cas que l'autor haguera volgut incloure alguna referència, la trama hi deixava espai. *Volem que tornin les vaques boges* o *L'herència* serien uns altres exemples en els quals, els interessos dels autors no incloïen aquestes qüestions. En llibres com *La ciutat dels ignorants*, en canvi, allò que es planteja és una nova paradoxa. Si es vol representar una societat uniforme i monolítica, la inclusió de personatges marcats culturalment no trencaria amb aquesta intenció primera? La diversitat cultural (racial en aquest cas que seria el més senzill de representar a través de la il·lustració) potser aniria en contra de l'objectiu de l'autor a pesar que d'altres elements externs com els uniformes, els habitatges o els treballs ja

fan la faena de mostrar aquest monolitisme del qual parlem. En aquesta il·lustració, per exemple, la inclusió de personatges de color no haguera desvirtuat gens la sensació d'uniformitat.



Podríem completar aquests exemples de frontera en els quals la intenció de l'autor podria haver fet més multicultural el llibre encara que, de tota manera, no sembla especialment necessari a causa de les característiques de les obres, amb *El capità i el gos orgullós*, *El sac de les estrelles* o *L'ovella Paquita*. Però aquests casos són molt diferents dels llibres on es presenta la nostra societat actual i qualsevol rastre de diversitat cultural és esborrat del mapa. Parlem d'una gran quantitat d'obres que ignoren la composició de la nostra societat tot mostrant els estàndards esperables o bé fins i tot, presentant un element divergent des de la perspectiva cultural, en un context absolutament monocultural.

Com dèiem en parlar de la presència del món rural, és comú a les obres estudiades que els autors tracten de transmetre els costums, tradicions i hàbits culturals de la nostra cultura més tradicional. Així, un llibre com *Les costures del món* en el qual irrompen els quasis per tal de buscar les agulles d'or que els ajude a protegir el seu món, ens permet reflexionar sobre el perill de desaparició d'aquests éssers amenaçats per l'avarícia dels joiers, que havien fer-se càrrec de les agulles. Així, el món està en perill i seran uns valencians els encarregats de salvar-lo. Però com ja

hem esmentat, els xiquets se'n van a menjar la mona i a envolar la milotxa tot recuperant tradicions que, en determinats contextos, estan en perill de desaparició com els mateixos quasis. D'altra banda, els xiquets acudeixen a la seua àvia per tal de demanar ajuda ja que aquesta – com a guardiana de les essències i de la saviesa que són totes les persones grans que viuen soles – és una gran cosidora i els pot ajudar a dur a terme aquesta tasca. Excusem dir que cap personatge, llevat dels quasis, tenen nom estranger o prové d'una cultura diferent.

És el mateix cas de l'obra de la mateixa autora *Operació Tarrubi* que, a més, té un plantejament similar: una criatura d'un món paral·lel necessita ajuda dels humans. Aquest personatge que és tractat amb paternalisme per part del xiquet protagonista, és l'únic element dissonant en una atmosfera perfectament estàndard i amb una absència cridanera de personatges estrangers o representants d'altres subcultures socials.

En ocasions, focalitzar en aspectes de la nostra cultura, porta a obviar aquesta qüestió com a *Jo Tirant, tu Carmesina* en la qual els personatges juguen amb les descobertes al voltant del llibre de Joanot Martorell. Novament trobem una gran uniformitat en els personatges: classe mitjana, blancs i valencians. També a *La taverna del bandoler*, la recerca estiuenca per part de Laura del collar de l'emperadriu, no deixa lloc als estrangers. Ximo, Nati, Lídia, Jaume, Sílvia... són alguns dels noms que acompanyaran la protagonista en aquesta aventura que es du a terme en un poble valencià amb festes patronals, piscina d'estiu, iaïos que contenen històries als xiquets, etc. I parlant de bandolers, també la Catalunya del XVII sembla culturalment homogènia segons la visió que es presenta en *A carn, a carn!* en la qual es recupera la forma de vida dels bandolers i es fan nombroses referències a la cultura catalana de l'època. La part de la història que succeeix a l'actualitat, tan sols serveix perquè el protagonista comprove els seus arrels històrics, la seua ascendència amb pedigrí.

Una cosa semblant ocorre a *El Justícia*, encara que la descripció detallada de la València del XV sí que dona compte d'una certa diversitat en la composició dels barris o dels oficis. També és cert que l'autor no s'hi recrea ja que prefereix fer èmfasi en els personatges rellevants per a la cultura de l'època i no deixa de fer-se referència a

Ausiàs March, Joanot Martorell o Jaume Roig. Creiem que *El cementiri del capità Nemo* es podria incloure, d'alguna manera, en aquest grup d'obres preocupades per mostrar determinades formes de vida i costums ja desapareguts. El detall amb què l'autor narra el dia a dia de padrí i nét, sembla no deixar lloc a d'altres consideracions culturals encara que, com hem defensat més amunt, tota societat és multicultural d'una o altra manera.

Altres obres com *Paper de diari*, *L'home del sac*, *Sóc molt Maria* o *Els patins del Sebastià*, en centrar-se en el problema del xiquet eludeixen les referències a la diversitat i, fins i tot, es recreen en estampes poc comunes hui dia com aquesta barberia tradicional d'*Els patins del Sebastià* o aquest muntatge amb joguets artesans de *Sóc molt Maria*.



Els llibres esmentats són tots àlbums que, com dèiem, tot fent un ús intel·ligent dels personatges secundaris, podrien incorporar al·lusions a la societat multicultural encara que prefereixen tendir més cap als aspectes tradicionals.

Des d'una altra perspectiva, tenim un grup de llibres que, malgrat fer menció o parlar amb certa profunditat d'un grup socialment marcat o d'un personatge estranger, ho fan des d'una visió de la societat del tot monocolor. És el cas d'*A l'altra banda del mirall*, en la qual, tot i tractar el despertar de la identitat sexual de la

protagonista lesbiana, es desenvolupa en una Barcelona absent d'estrangers i, fins i tot, d'altres lesbianes o homosexuals llevat de l'amiga de la protagonista. Tant l'entorn immediat de Maria, com els llocs on acudeix (una *torre* en Sant Joan) resulten propis del seu grup social, sense cap aspecte que denote el fet de viure en una ciutat cosmopolita.

A *Un petó de mandarina* succeeix una cosa pareguda ja que, l'única estrangera que hi apareix és la coprotagonista, molt marcada com a estrangera encara que no se'ns diu de quina procedència és. El seu nom, Vanina, bé podria ser italià, hebreu o àrab encara que se suposa que és més prompte d'origen musulmà ja que son pare es diu Yussef. Tot i així, desconeixem res dels costums, tradicions o possibles diferències culturals de la xiqueta que no mostra cap diferència amb els seus companys, ni tan sols un accent diferent. La il·lustració tampoc ajuda a diferenciar-la de la resta de personatges autòctons.

Finalment, esmentar els casos, si més no curiosos, en què es desenvolupa la història en un país estranger o en un lloc fantàstic i es mostra aquesta cultura com a també monolítica. En el cas de *Iosa i les grues* potser no hi ha espai per a aquesta multiculturalitat ja que el pas del poeta Bashoo per una aldea del Japó deixa poc d'espai per a d'altres consideracions. En el cas d'*Els caçadors del sol*, en recrear-se una societat completament fictícia, és difícil dissociar els elements que comportarien aquesta riquesa cultural dels que són inherents a la cultura dels protagonistes. En tot cas, no deixa de resultar curiosa la circumstància de presentar llibres multiculturals sense diversitat multicultural.

10.4.3 La presència de la societat multicultural per franges d'edat

Per franges d'edat, els llibres adreçats a primers lectors semblen els menys sensibles a les qüestions de la interculturalitat. El percentatge de llibres que no guarden cap relació amb el tema d'aquesta tesi és el doble que les altres dues franges d'edat (40%), cosa que com comentàvem pel criteri ampli que hem seguit per contemplar aquesta variable, és francament alt. També és molt alt el percentatge de llibres on hi ha una completa absència de la societat multicultural en totes les seues manifestacions. Cal tindre en compte que els llibres per a primers lectors, àlbums en la seua majoria, posseeixen una ferramenta important d'expressió paral·lela al text com és la il·lustració, molt permeable a la inclusió d'elements multiculturals que es poden palesar en trets tan senzills com la color de la pell dels personatges o els seus vestits.

Aquest tipus de recursos escassegen als llibres que tan sols aprofiten les il·lustracions en tres ocasions per tal de mostrar aquesta societat multicultural. Es tracta d'*El nen gris*, *El nen que feia pondre el sol* i *En Ring 1-2-3*. En els dos primers casos, com ja hem esmentat en alguna ocasió, junt amb els protagonistes (aquests sí, autòctons), apareixen alguns personatges d'altre ètnies. Al tercer àlbum, les persones d'altres ètnies i nacionalitats il·lustren els desitjos del protagonista que advoca per un món millor. És un cas similar a *Panxo, un cavall rodamón* en el qual el protagonista viatja per tot el món i il·lustra aquests viatges amb estampes dels països que visita. També *Ens barregem* té com a rerefons la mateixa multiculturalitat, de manera que no resulta estrany veure reflectit a les seues planes tota mena de ciutadans del món.

Els altres llibres que hem inclòs en aquesta categoria no mostren la multiculturalitat de manera directa, sinó que presenten societats molt diverses que hem decidit contemplar en aquest apartat. Són els casos ja comentats de *Nas de barraca*, *Anem*, *Gruny!*, etc. Si bé aquest tipus de llibres contribueix a la visió de la nostre societat com a diversa, no són exactament el tipus d'obra que apareixeria en una llista de llibres multicultural.

En passar a la franja de lectura autònoma, ens trobem amb un augment de

tots dos percentatges, el de trames relacionades amb la interculturalitat (72%) i el de presència de la societat multicultural (48%). De tota manera, encara que el percentatge siga cridaner, cal dir que tan sols en un llibre *Kor de parallamps* parlem d'una societat multicultural real, ja que la resta de situacions multiculturals estan formades per criatures fantàstiques, per relats situats a un altre país o sobre un col·lectiu concret com és el de la gent gran (*Història d'En Robert*). Unes altres dues obres, hi entren per mostrar un personatge estranger, en un cas coprotagonista (*El somni d'un cavallet de fusta*) en un altre, secundari (*Misteris S.L.*). Així les coses, l'anàlisi detallada de les obres que hem inclòs en aquest apartat dóna una lectura més prompte diferent i poc diversa. Sí que existeix un món amb multitud de personatges diferents ja siguen animals, monstres o escombraries, però no sempre es destil·la d'aquesta varietat el que compona una societat multicultural, entre altres coses, perquè les relacions de poders entre, posem-ne, humans i els altres quasi sempre és desigual.

On major presència de la societat multicultural (62%) i també major presència de variables relacionades amb la interculturalitat es presenta (80%) és en la literatura juvenil. En aquest cas, la possibilitat de desenvolupar trames més complexes junt amb el dibuix més complex també de les societats on es desenvolupen, permet oferir una visió més rica de la realitat. D'una banda les novel·les històriques, com hem vist adés, solen presentar major diversitat social que les actuals. D'altra banda, la major part d'obres que tracten la diversitat (sexual, d'edat, etc.) se situen també en aquesta franja d'edat. És el cas de les dues novel·les sobre l'homosexualitat (*A l'altra banda del mirall*, *Sense cobertura*), les dues sobre gent gran (*Història d'En Robert*, *Jo, el desconegut*), o les localitzades a l'estranger o en països ficticis (*El manuscrit de les bèsties*, *El desert de gel*, *Història d'amor a Sarajevo*).

Malgrat aquesta presència, i el rendiment didàctic que se'n pot extraure, continuem tirant en falta una visió més enriquidora, no de les societats alienes o de mons fantàstics, sinó de la nostra pròpia societat. Creiem que el període que estudiem va ser suficientment ric en l'entrada d'estímul cultural com per despertar els nostres escriptors i escriptores que tan sols mostren de forma tímida el que en

altres cultures amb més tradició com l'americana o l'anglesa ja és una realitat des de fa molts anys.

10.4.4 Els personatges de la LIJ i la interculturalitat

Incloquem en aquest apartat l'anàlisi de diferents ítems relacionats amb l'origen i tractament dels personatges en la LIJ des de la perspectiva intercultural. Així, una de les variables més important al nostre parer, és precisament l'origen dels protagonistes en el nostre corpus. La primera dada que sobta en aquest sentit és l'absoluta primacia dels protagonistes que hem anomenat "autòctons" amb quasi un 75% del percentatge, seguit d'un llunyà 18% de protagonistes estrangers. La nostra literatura, doncs, en aquest període té un protagonisme aclaparadorament nostrat, amb una representació més prompte mins dels estrangers en papers protagonistes. Ací hi podem incloure tota mena de llibres ja que trobem des d'àlbums per a primers lectors, fins novel·la històrica, tot passant per les ficcions fantàstiques adreçades als infants. Tots parlen català sense fissures, la qual cosa s'ha d'afegir a les dades que hem anat donant a poc a poc sobre els espais i els contextos familiars.

És evident que a la nostra literatura encara no ha entrat la idea que els estrangers també formen part ja de la nostra societat i, implícitament, de la nostra cultura i es prefereix triar personatges autòctons per tal de representar-nos culturalment. En alguns casos, a més a més, i de manera similar al que hem comentat respecte del gènere, aquesta tria no respon a una necessitat de la trama, sinó que es du a terme de manera automàtica sense contemplar d'altres opcions més enriquidores des del punt de vista de la interculturalitat. A històries com *Vull una corona*, *Capità i el gos orgullós* o *Ferum de silenci* el fet que els protagonistes siguin autòctons no aporta ni lleva res a la història que podria haver funcionat de la mateixa manera amb un personatge d'un origen distint. En altres casos, aquesta filiació del protagonista sí que resulta necessària per tal de donar credibilitat a la trama o, senzillament, fer-la possible. El protagonista d'*A carn, a carn!* ha de ser català si volem que pugui visitar un avant-passat seu al S.XVII. També té sentit que els personatges d'*El*

rei dels senglars o *El tresor dels maquis*, on es narra la història de la Catalunya de la guerra i la postguerra, siguen catalans ja que el nombre d'estrangers a zones rurals durant aquella època era molt reduït i triar-ne un com a protagonista haguera donat lloc a una història peculiar; en tot cas, diferent a la que volien fer els autors.

Si analitzem els protagonistes estrangers veurem que, en quasi tots els casos, es tracta de llibres ambientades precisament a l'estranger (7 llibres de 8) amb la qual cosa la incidència dels protagonistes estrangers en la concepció d'una Catalunya, un País Valencià o unes Illes Balears multiculturals és més prompte escassa. L'únic personatge estranger, doncs, protagonista d'un llibre català és la Laïla de *De Nador a Vic*, l'exemple més pur de literatura multicultural que podem trobar en el nostre corpus. Es tracta de l'autobiografia de Laïla Karrouch, una immigrant d'origen marroquí que decideix contar la història del seu viatge i adaptació a Catalunya. En aquest llibre es donen totes les condicions per traure profit a un personatge estranger ja que, de fet, la història és la del seu periple i el de la seua família i contat des d'un punt de vista que no és el majoritari a la nostra societat. La narració dels matrimonis concertats o dels lligams religiosos des de la perspectiva d'aquest personatge, resulten especialment enriquidors ja que no es veuen amb el tel de prejudicis habitual que fem servir a casa nostra. El problema d'aquests testimonis, evidentment, és la seua qualitat literària o la seua qualitat de literaris. La novel·la de Karrouch és tendra, amb una prosa fluida que enganxa, però manca d'alguns elements que li donen una major profunditat i també una major coherència interna i externa. Tot i així, i tenint en compte el panorama que hem dibuixat en les línies anteriors, no podem més que aplaudir la presència d'aquesta obra en el nostre corpus.

En la resta d'obres amb protagonistes estrangers, hauríem de distingir-ne també un parell que no aprofiten les peculiaritats de la seua ambientació per tal de reflexionar sobre les qüestions culturals subjacent. Un, *Bon profit Mic i Mica* (que hem considerat ambientat a l'estranger per l'exòtic de les il·lustracions) per la impossibilitat de l'obra d'aprofundir en qüestions que no siga la central del llibre: l'alimentació. L'altre per la creació d'un país fictici amb trets que poden ser manlevats de molts altres països. Sí que hem de dir, que la resta d'obres aprofita amb encert la localització

estrangera per tal de donar compte, amb major o menor profusió, de les característiques de les societats que dibuixa. És especialment cridaner el detall amb què l'autora descriu els costums, paisatges i creences dels indígenes d'Alto Tajuná a *Les veus protectores*. En aquesta obra, de fet, M^a. Àngels Bogunyà fa un gran esforç per ficar-se en la pell d'una indígena i fa servir nombrosos recursos per tal de fer creure al lector que està davant del diari d'aquesta xiqueta de Guatemala. La novel·la reflecteix amb detall i estima la vida d'un poblat indígena de Guatemala, les seues tradicions a més de les seues dificultats de supervivència davant l'encalçament dels paramilitars que volen apropiarse de les terres. Inclou molt de vocabulari de la llengua indígena i la descripció de nombroses tradicions d'aquest poble. Aquest detall és el seu encert i el seu desencert ja que les descripcions d'aquestes tradicions allunya el poble de les realitats europees fent-los aparèixer com a salvatges, bons salvatges, però salvatges al capdavant. Amb creences allunyades de la ciència occidental, amb costums forassenyats, etc. en lloc d'abundar en la semblança, l'autora abunda en la diferència.

Lakalak, lakalak, així és, així serà, això és el que passarà, volia dir jo, però no em sortia, estava com muda. "Els tenen rellotges però nosaltres tenim el temps", repetia l'àvia. [...] Aretak'ulo ri kaj ka si'janta pa awi, que el cel floreixi sobre teu. (p.8)

Els nens, doncs, havíem d'anar a escola a Alto Tajuná. Fèiem dues hores de camí per anar-hi i encara més de tornada, perquè el nostre poblet està molt enfilat a la muntanya (p.30).

A l'escola ensenyaven com s'havien de fer les coses i no com les fèiem nosaltres, que encara estàvem endarrerits, que la nostra gent, el nostre poble era més aviat antic, que s'havia de ser més civilitzat i coses així; i que valia més viure en un poble nou, dels que fa el Govern per a nosaltres, que volen que siguem moderns, poblets nous de trinca, com capsetes semblen les cases, en fila totes, enganxades les unes a les altres perquè no caiguin, no com les de la nostra aldea, que estan escampades, una aquí, l'altra allà, amb una mica de terra on cultivem mongetes, panís, pebrots o patates; no, aquests poblets tenen llumetes elèctriques i carrerons iguals, amb l'aigua que va a les cases per tubs amagats sota terra i surt per les aixetes com una font, com a ciutat; l'aigua ve a tu no vas a buscar-la al riu, fixa't! (p. 31).

Doncs a mi no em semblava malament, això del Govern, però la gent deia que així ens domesticaven, que volien les nostres terres per fer-hi embassaments, per foradar-les els terratinents i veure si en sortia petroli, que la cosa era fer-nos fora, i no s'hi havia d'anar. Ens acusaven de comunistes, que jo no sabia què era ser comunista [...](p.31).

Vaig estar dies pensant en tot plegat, en el porquet, en la Bartolomea, preguntant a l'àvia vaig estar. Ella no deia res. Temps després m'ho va explicar: li havia arribat un missatge del Guarda del Món, del que vetlla per tot. Em va dir que tenia un pressentiment, es llevava sense haver pogut dormir, perquè havia sentit el cant del *tukur* dies i dies, i era un mal

auguri. No va poder saber exactament què significava. Va cremar copal, però no va poder sanejar bé el missatge. El Guarda de Món, el qui vetlla, havia avisat; era ell qui era al *tukur*, al porquet, al quetzal. Potser va ser ell qui em va parlar.

- El Guarda del món va enviar el teu *nagualt* a protegir-te – va dir l'àvia. (p.42)

Ens trobem, doncs, en un altre atzucac de la interculturalitat. D'una banda, és necessari mostrar formes de vida diferent a la nostra i, en aquest cas, també amb valors i lectures del món alternatives. Per a això, és important immiscir-se en aquests modes de vida diferents, beure'n de les essències i mirar de reflectir amb fidelitat aquest univers divers. D'una altra, reflectir aquests modes de vida de manera directa pot comportar la transmissió de valors contraris als desitjats. El lector de *Les veus protectores* pot fàcilment pensar que aquest és un poble lligat a les supersticions, sense capacitat d'accedir a formes culturals superiors, incloent-hi el saber acadèmic, i presoner de les seues creences ancestrals. L'equilibri entre les dues opcions és ben difícil d'aconseguir. En l'obra que ens ocupa, si bé potser puga semblar que la balança s'inclina cap al segon dels casos, com veiem a les citacions, no s'obvien les reflexions de tipus social dels mateixos indígenes. Tampoc s'obvia el desacord de tipus polític de molts indígenes que han decidit prendre les armes per lluitar, no sols per la seua cultura, sinó pels seus drets més fonamentals. Tot i així, i cara a un plantejament didàctic de l'educació literària i la interculturalitat, s'imposa el diàleg a l'aula sobre el llibre per tal de comprendre amb detall les motivacions que mouen aquest poble i, com dèiem més amunt, passar de la tolerància a la solidaritat.

Menys radicals són la resta d'històries que succeeixen a l'estranger. *Iosa i les grues* aprofita per dibuixar alguns trets de la cultura japonesa prèvia a la restauració Meiji però intenta no aclaparar el lector amb descripcions o dades sinó que es limita a localitzar l'acció i oferir els elements necessaris per a la interpretació correcta dels fets. Tampoc a *La Torre* es presenten mes dades sobre la societat francesa que les necessàries per comprendre la història i els esdeveniments que copsen els protagonistes i que, en la seua majoria, són de caràcter internacional: les grans guerres, el canal de Panamà o la mateixa construcció de la Torre Eiffel. Finalment, sí que podríem dir que *Història d'amor a Sarajevo* es recrea una mica més en aspectes culturals dels habitants de Sarajevo. No debades, la novel·la tracta de mostrar la terrible realitat d'un poble que ha sigut destruït pels odis ancestrals d'origen ètnic.

Així, l'autor no estalvia algunes reflexions sobre la Sarajevo d'abans de la guerra, la composició dels barris o les amistats entre la societat multiètnica prèvia a la guerra.

Un percentatge bastant més alt d'obres, entorn al 18%, mostren un coprotagonisme compartit entre autòctons i estrangers. A més a més, aquest coprotagonisme dóna una visió bastant positiva tant dels forans com de la relació intercultural. En alguns llibres, la presència del personatge estranger està d'alguna manera sotmesa al personatge autòcton, com és el cas de *Quan tot comença* on el protagonista mallorquí fa de guia a l'argentina, el ja comentat d'*Un petó de mandarina* o *El misteri de les quatre punyalades* on el detectiu autòcton fa servir les seues amistats estrangeres per tal d'aconseguir informació. Encara així, aquest sotmetiment és més de tipus literari que ideològic i els personatges forans mantenen la seua integritat com a personatges amb una definició coherent i consistent.

En altres casos el coprotagonisme no lleva importància a cap dels dos personatges encara que, sovint, inevitablement puga recaure més pes en un que en altre. El pintor ucraïnès desapareix d'escena a *Els colors de la memòria* per tal de dotar la trama d'una major intriga que permeta conèixer els seus orígens i també la seua fi d'una manera indirecta que enriqueisca el text amb la trobada i la conversa amb la néta que encara viu a Ucraïna. Malgrat aquesta desaparició, com ja hem vist, el pintor fa de mestre per a la jove Mariona qui descobreix tot un món associat a la pintura gràcies a la convivència amb ell. Curiosament, en aquesta part de la trama, els orígens estrangers del personatge no tenen cap influència. Tan sols, potser, els autors s'ajuden de la circumstància dels seus orígens per dibuixar la Costa Brava de començaments del S.XX amb una munió d'artistes que venien a gaudir del paisatge i a compartir experiències. La qualitat d'ucraïnès d'aquest personatge, tan sols aporta un component experiencial, com un guarniment a la trama.

També de guia fa la coprotagonista de *L'embruix d'una guitarra cordovesa*, però a l'inrevés ja que aquest personatge és originari del lloc on transcorre l'acció, Còrdova, i és el personatge català qui hi acudeix per motius laborals. Hem tractat aquesta novel·la com si transcorreguera a l'estranger ja que el tractament que l'autora fa dels personatges i els entorns, fa pensar en una altra cultura radicalment diferent

de la del personatge català que es deixa arrossegar en aquesta espiral d'andalusisme radical tot descobrint aquesta societat amb deler, com si estiguera visitant un país exòtic. La relació, com dèiem, malgrat el fet que l'autòctona és Luz i el visitant David, s'estableix de manera contrària ja que, paradoxalment, és el català qui du la iniciativa en la recerca sobre el passat de l'àvia de Luz com reconeix en un moment de la novel·la:

- Perdona si m'he ficat massa en assumptes que potser són exclusius de la teva família. També sento haver estat jo el portador de la teva família. (p.144)

Tot i que algunes planes abans, també havia decidit investigar amb o sense la interessada:

Si Luz hagués tingut telèfon, potser li hauria proposat d'acompanyar-me, perquè estava segur que li hauria agradat parlat amb una altra persona que, directament o indirecta, havia conegut Manuela i que no sabíem quina versió tenia d'aquella història. De totes maneres, Luz havia d'acompanyar de bon matí uns turistes per tota la ciutat i el més segur era que ja no fos a casa. (p.132)

Aquest protagonisme català davant de l'estranger, recorda d'alguna manera el costum nord-americà de posar un protagonista autòcton al front de qualsevol aventura es duga a terme allà no es duga a terme. Es busca la identificació amb el lector model, però també s'aconsegueix que hi haja un fals protagonisme. Podria semblar el cas d'altres obres del corpus com *El desert de gel* o *Al-Razhes, el metge de la talaia*, però el tractament és ben bé divers. A la primera obra, com ja hem esmentat, es presenta una comunitat de caire internacional com són les bruixes que, necessàriament, han de tindre representants arreu el món, incloent-hi Catalunya. L'acusació de particularisme, a més a més, s'enderrocava quan veiem que Selene travessa tota Europa per ser fidel al seu amor amb l'islandés Gunnar. En la segona, el mallorquí que abandona sobtadament la seua llar no tan sols no tracta d'ensenyar res a ningú, sinó que, adoptat per un metge musulmà, acaba abraçant el seu ofici i la seua religió.

Tampoc seria el cas de *L'esclau del Mercadal*, malgrat que en una societat multicultural l'autora tria precisament el xiquet català per ser-ne el protagonista. Tot i així, diem, els altres dos personatges tenen un pes específic en la trama i la tria de l'Hug com a conductor de la història respon més a la mostra del contrast entre la seua posició privilegiada davant dels companys que a una voluntat de colonialisme o de

preponderància cultural.

Una altra parella interessant és la que formen el cavallet de fusta (autòcton) i Oixt (estranger), el xiquet protagonista d'*El somni del cavallet de fusta*, els quals ajunten els seus somnis que han transcorregut paral·lels al llarg del llibre. O la parella de Balzac i Zavruga a *Els caçadors del sol* en la qual no se sap ben bé si s'hauria de considerar estranger algú dels dos o tots dos.

En tot cas, com veiem, el coprotagonisme autòcton/estranger sí que és rendible des del punt de vista de la lectura intercultural i del treball sobre la interculturalitat ja que posa en contacte dues realitats que, sovint, són contraposades i que suposen un contrast important que dóna lloc a múltiples debats.

A més dels protagonistes, també hem analitzat l'origen de la resta de personatges i trobem també una gran majoria de personatges autòctons (65%) davant d'una minoria d'estrangers (8%) i una presència important de barreja de personatges autòctons i estrangers (25%). En general els secundaris autòctons es corresponen amb protagonistes autòctons llevat d'un parell de casos on es tracta dels personatges que hem considerat estrangers que tenen l'encontre amb un ambient autòcton (*Gent de pedra* i *Quan tot comença*). En el segon cas, la presència de l'argentina i dels Guàrdies Civils, tan sols intensifica la descripció de la Mallorca dels seixanta.

Tan sols trobem una peculiaritat en la barreja de personatges en els llibres en els quals s'hi produeix un viatge, bé a l'estranger (*Al Razhes, el metge de la talaia* o *El silenci del mariner*), bé a un món fantàstic (*El món dels forrellats*) en els quals el protagonista autòcton coneix persones amb qui ha d'interactuar. També es pot donar un protagonista autòcton amb secundaris estrangers en el cas de voler posar el protagonista en un entorn multicultural (*La mala bèstia*) o senzillament, quan es vol mostrar la societat multicultural encara que la història se centre en un personatge autòcton (*Un haiku per a l'Àlicia*). En tot cas, tornarem a aquests casos en parlar de l'encontre amb l'alteritat.

Un altre cas en què la convivència es dóna de manera natural i que no forma part de la trama central del llibre, és *L'aposta* en la qual la parella del pare de Sègol,

resulta ser una holandesa. Com diem, la qualitat d'holandesa d'aquest personatge no condiona en absolut la trama, però hi afegeix alguns trets interessants com són alguns costums particulars o les referències a la família holandesa.

No trobem, doncs, molt més a dir respecte dels secundaris que no hàgem dit dels protagonistes. En canvi, els adversaris sí que deixen un parell de dades que cal remarcar. La primera i més important és que la immensa majoria són també autòctons, de manera que no sembla que hi haja una categorització dels estrangers com a dolents, ans al contrari, sí que succeeix en diversos casos que els personatges autòctons apareixen com a dolents, sovint per la seua intolerància cap als estrangers o cap a la diferència. Trobem aquesta caracterització en els senyors mallorquins d'*Al Razhes, metge de la talaia* on es revela que els responsables de la mort del pare del protagonista és precisament un burgés mallorquí i no cap pirata musulmà. D'una manera semblant, són els habitants cristians de Girona els que acusen injustament Suliman i provoquen la seua fugida a causa del racisme que tracta de denunciar *L'esclau del Mercadal* com *Matinada de llops*, amb una trama i unes motivacions molt similars. En aquest cas Adil també és acusat injustament pels habitants de Vilafamés, cosa que també provocarà la seua fugida. En tots tres casos creiem que és molt clara la intencionalitat per part dels autors i de les autores de denunciar la xenofòbia amb contundència, encara que per a això se'n vagen uns quants segles enrere. Trobem que resulta més senzilla la identificació amb aquests personatges localitzats en una època remota en la qual es descriuen els odis d'una forma més simple, fins i tot en algun moment maniquea, que entrar en aquest problema en l'època actual en la qual resulta més complexa l'anàlisi.

Els altres llibres que mostren els autòctons com a adversaris davant dels protagonistes estrangers i autòctons, tenen molt a veure amb les qüestions de classe i, relacionada amb aquesta, amb l'opció política. Els fidels al bàndol nacional durant la Guerra Civil (o posteriorment) es revelen com a adversaris de la seua mateixa població a qui esclavitzen, amenacen i/o subjuguem. Els exemples són nombrosos: *Història d'un cap tallat*, *Els llops de la lluna roja*, *El rei dels senglars*, etc. D'alguna manera els llibres traspuen la idea que l'ésser humà és un llop per a si mateix, en el cas del segon

exemple, la metàfora es fa literalment, però en la resta de llibres que presenten aquest enfrontament els adversaris maltracten els seus iguals de manera bastant gratuïta i, com ja hem dit en parlar dels dolents, sense a penes una justificació que amaine la seua *maldat*.

Els adversaris estrangers es donen bàsicament en els llibres on la trama es desenvolupa a l'estranger amb la qual cosa no és una dada que aporte massa informació. Tenim, però, un parell de llibres en què els estrangers esdevenen invasors i, en aquest sentit, són caracteritzats com a dolents. Es tracta en els dos casos de llibres ambientats en el passat (característica a què ja estem acostumats). A *Un riu d'espigues* són els romans els que amenacen la pau ibera i els que, malgrat la seua superioritat numèrica, acaben ajocant el cap davant dels autòctons. No és el cas dels nacionals d'*El rei dels senglars* que, junt amb els soldats marroquins, envaeixen la tranquil·la localitat de Riurells. Cal destacar el tractament que reben els soldats marroquins. En un principi són descrits com a criatures properes als animals:

O potser vestirà l'uniforme verd dels legionaris, aquest homes entrenats per matar sota el sol implacable de l'Àfrica, o la gel·laba brodada dels soldats moros, que diu que són silenciosos i terribles com gats i no els veus fins que t'han posat el ganivet al col... (p.86)

- *Esto es guerra* – diu una veu exòtica -. *Tú no llores*.
En Tomàs recula una passa. Li sembla que aquest soldat moro tan alt és el mateix que abans han vist al bosc. L'home s'ha tret la caputxa de la gel·laba i quan belluga la testa orgullosa, pelada i morena, coronada pel fes, fa dringar dues grans arracades de plata.
- *Él muere muy Valiente* – el moro assenyala el soldat republicà, estirat de bocaterrosa -. *Yo llevar algo suyo, algo bueno, recuerdo*.
I aleshores s'ajup i comença a escorcollar-lo. [...]
- *¡Rashid! Deja al muerto en paz y entiérralo. ¡Y quítales a tus hombres las ametralladoras, que no me fio de ellos!* (p. 95-97)

Però després, potser per justificar la seua actitud davant els terribles esdeveniments on es veuen embolicats, el mateix soldat descobreix un desertor republicà i l'ignora:

En la fosca destaca una forma blanca: és un cap tot embenat. I en Tomàs comença a veure-hi clar: és el desertor ferit que van allotjar a casa! Empunyant la pistola, el desertor s'arrossega entre les runes i s'escapoleix per l'esvoranc obert al mur del darrere de la casa...

- *Él valiente como león* – la veu d'en Rashid fa botar en Tomàs!
En Rashid li posa la mà a l'espatlla, tranquil·litzador, i afegeix:
- *No odio él. Solo hago guerra.*(p.107)

En canvi, tant en aquest llibre, com en altres sobre la Guerra Civil i els períodes

anteriors i posteriors, les descripcions i caracteritzacions dels soldats nacionals solen ser despietades. L'oficial franquista Lugáñez, en *El rei dels senglars* no dubta a condemnar a mort els protagonistes adults del llibre malgrat que un d'ells era simpatitzant de la seua causa. El que entra a Caserres a *Els llops de la lluna roja* menysprea de manera molt desagradable la mare de la protagonista que se li ofereix per tal de salvar la vida:

I la va passar pels braços d'ella i els va acaronar [els pits]. La meua mare no volia veure tot allò, preferia tancar els ulls ben quieta. La camisa va caure del tot i el cos de la mare va deixar veure una llarga cicatriu que ocupava mig braç. Era la mossegada del llop... El comandant la va veure, va apartar la mà, el seu desig es va refredar:

- ¿Quién ha hecho esto?
- El llop – va respondre ma mare.
- ¿El lobo?
- Sí – va reblar ella.

[...] dins del cos del comandant va anar creixent una irritació incontenible, una ràbia desbordada que no era capaç d'aturar. Aquella dona ja no li deia res agradable. No podia dir-li res amb aquella cicatriu de llop al cos. Aquella cicatriu per a ell era com un cementiri, era sagrada. I va cridar amb menys preu:

- ¡Márchate, roja! O te apunto también en la lista. (P.185)

També hi ha referències en aquest llibre a la crueltat dels soldats marroquins.

La gent els temia molt, els soldats. Els que procedien del nord d'Àfrica eren els qui s'enduïen la pitjor fama. L'avi va recordar que aquells dies havien matat el pare d'una noia per violar-la, era el segon cas que es coneixia d'assassinat i violació. Per això l'avi desconfiava tant de la tropa musulmana després del que havia passat amb el pare. El saqueig a les masies va esdevenir cosa normal aquelles setmanes i s'enduïen tot el menjar que hi trobaven. (p.246)

Però és el comandant qui s'endú la major càrrega de crueltat quan deixa que els seus gossos desenterren els cadàvers de l'alcalde i dos soldats per tal que els mutilen i poder llançar la culpa als llops. Barbaritat amb què col·labora el capellà del poble.

Els estrangers d'origen europeu també apareixen de vegades com a adversaris en el nostre corpus. En alguns casos, es vol enllaçar amb algun tòpic que els identifica de manera immediata amb d'altres personatges similars com el caçador implacable que encarna William Hunter a *La meua família i altres monstres*. Aquest caçador de monstres és d'origen anglés i fa la primera aparició abillat amb els vestits propis del seu ofici.

Es tractava d'un home d'uns cinquanta anys, vestit amb una granota grisa, alt i prim, xuclat de galtes i amb barbata de cabra. Tenia una mirada alterada i uns ulls sortints i

estràbics, que apuntaven en diferents direccions. Parlava a colps de veu, amb accent estranger (p.57).

Si aquesta descripció no bastava, la il·lustradora hi afegeix unes botes i un salacot.



Aquest dolent incorpora la caracterització del caçador cruel mogut per la seua ambició i també per la seua maldat congènita, encara que no hi ha cap mostra al llibre que faça deduir que aquestes característiques siguen pròpies dels anglesos.

Tampoc a *Misteris S.L.*, del mateix autor, on el senyor Klaus, un alemany es revela com un lladre de tresors sense escrúpols pareix que hi subjuga la intenció de fer extensiva aquesta qualitat als alemanys. La nacionalitat del personatge introdueix una mica de riquesa cultural en un llibre, d'altra banda, en línia amb l'estàndard de què hem parlat amb anterioritat. També vol atorgar una mica d'exotisme a la riquesa desorbitada d'aquest personatge.

El senyor Klaus era un home molt ric. Ho va demostrar de seguida, quan va comparar Vil·la Sirena, un dels xalets més luxosos de la contornada.[...] Era un tipus alt i polit, ros i d'ulls blaus. Anava molt mudat, de vint-i-un botó. I quan parlava, inflava més la panxa, mentre elevava els braços i obria les mans (p. 34-35)

La seua descripció, malgrat acomplir els tòpics propis dels alemanys, tampoc no sorprèn ja que concorda amb la descripció d'un gran nombre d'alemanys. Tot i així, novament la il·lustració ajuda a caracteritzar un personatge que bé podria recordar l'actor Arnold Schwarzenegger.



L'escassetat d'adversaris estrangers s'emmarca, doncs, en la poca presència estrangera en el nostre corpus i es revela una certa tendència a l'estereotipació encara que, amb tan pocs exemples, resulta difícil d'arribar a conclusions.

En realitat l'ítem que tracta de delimitar la presència de "Personatges d'origen estranger", queda completament cobert pels anteriors, és a dir, protagonistes, secundaris i adversaris. Completarem els possibles forats existents a l'apartat de "Estereotipació".

Noelia Ibarra (Ibarra Rius 2009) va estudiar a la seua tesi doctoral la figura de l'immigrant a la LIJ espanyola. Hem mirat d'aprofitar aquest estudi per fer una comparació amb el nostre ítem però ens trobàvem amb diversos problemes. D'una banda el sistema de selecció que variava ja que aquesta autora buscava llibres sancionats per la crítica que tingueren alguna relació amb la seua recerca, mentre que nosaltres vam fer una selecció sancionada per la crítica, i d'aquesta hem fet l'anàlisi. D'aquesta diferent selecció provenen els altres problemes ja que molts dels fenòmens que descriu l'autora valenciana no existeixen a penes a la LIJ catalana. Ens centrarem en els sis principals (p. 519-559).

- L'immigrant – diu Ibarra – com a personatge es troba fortament determinat per espais geogràfics i desplaçaments. Aquesta circumstància apareix tan

sols en el nostre corpus en les obres on apareixen immigrants, com era de preveure. Parlem de *De Nador a Vic*, *Un petó de mandarina*, *Els colors de la memòria* i *Un haikú per Alícia*. En altres obres amb personatges estrangers aquesta dependència no resulta tan forta.

- L'èxode i la descripció dels procediments d'entrada al país són quasi inexistentes en el nostre corpus en què tan sols apareix a *De Nador a Vic*. Tampoc els ensopegaments amb la justícia resulten un tema recurrent ja que llevat d'*Un haiku per Alícia* a la resta de les obres pràcticament no es fa menció.
- Tampoc és gens rellevant en el nostre corpus la qüestió de la ciutadania, ni tan sols a l'obra més representativa del tema de la immigració com és l'obra de Laïla Karrouch.
- En canvi la qüestió lingüística sí que crida l'atenció, en aquest cas, per l'absència d'aquest problema en quasi la totalitat dels llibres. Tots els estrangers que resideixen al nostre territori (llevat dels estrangers de parla castellana) parlen català amb fluïdesa i sense errors. Fins i tot Vanina d'*Un petó de mandarina*, que se suposa que acaba d'arribar d'un país llunyà, no mostra la més mínima vacil·lació en l'ús de la llengua. Laïla de *De Nador a Vic*, narra el seu encontre amb el català amb una absoluta i completa naturalitat (en aquest cas real) que la porta a escriure el llibre en aquesta llengua. Ni l'alemany de *Misteris S.L.*, ni la ucraïnesa d'*Un haiku per Alícia*, ni l'holandesa de *L'aposta...* cap estranger mostra problemes per dominar el català. Els únics conflictes lingüístics que es mostren són les dificultats de comunicació amb les turistes alemanyes de què hem parlat a *Quan tot comença* i els contactes amb Guàrdies Civils o soldats franquistes. En aquest cas els personatges solen canviar-se al castellà per tal de mostrar la pressió del poder (sobretot durant l'època franquista) contra la nostra llengua.
- Els encontres dels immigrants amb els locals, que són el punt cinquè de l'anàlisi d'Ibarra, no disten molt dels encontres amb altres personatges. No

hem trobat mostres de racisme més que en algunes declaracions aïllades de personatges, ni al·lusions als orígens dels estrangers que donen lloc a aquests encontres interculturals d'una manera dinàmica. La violència associada a aquest fenomen no és present en el nostre corpus, llevat dels casos de novel·la històrica que, però, tenen una altra motivació lluny del tema de la immigració.

- El desenllaç de les obres amb immigrants i/o amb personatges estrangers tampoc no es diferencia dels desenllaços que hem vist a d'altres obres. En el cas d'immigrants, hem vist que quasi sempre es tria la fugida llevat del cas de *De Nador a Vic* on la protagonista i la seua família s'integra feliçment a Catalunya.

Així doncs, resulta difícil comparar les dues investigacions encara que sí que podríem apuntar a una tendència en la LIJ catalana de defugir el tema de la immigració i els problemes que comporten, principalment els lingüístics. La descripció d'aquests *paradisos perduts* on es desenvolupen en perfecta puresa ètnica la major part de les històries no deixen lloc a aquests personatges malgrat la seua omnipresència a la nostra societat. En tot cas, seria indispensable fer una investigació seguint els mateixos paràmetres que hem seguit nosaltres per poder concloure amb contundència.

La qüestió lingüística, però, potser sí que mereix una mica més de reflexió ja que ens trobem amb una llengua minoritzada en la literatura de la qual, paradoxalment, no existeixen problemes lingüístics. Com hem dit, tan sols personatges molt marcats des del punt de vista ideològic (guàrdies civils, militars franquistes, etc.) parlen castellà en una societat que, com bé sabem, és bilingüe. També els noms dels personatges apareixen quasi sempre catalanitzats malgrat que aquesta pràctica no està plenament generalitzada en la nostra societat. D'una banda, podríem explicar aquesta característica tan peculiar tot recolzant-nos en la recerca d'una llengua literària que funcione sense estridències. La naturalitat amb què personatges estrangers (i els autòctons en tots els casos) parlen català, recorda el mateix fenomen que apareix a les produccions nord-americanes en els quals els

protagonistes poden usar la seua llengua a qualsevol indret del món sense problemes. D'una banda, entra dins de la construcció d'una llengua literària que permeta elaborar un discurs coherent a les obres. Però d'altra, si bé en el cas de les pel·lícules americanes grinyola en alguns casos, en el cas de la LIJ catalana ho fa quasi sempre.

D'altra banda, el tractament de la llengua tindria molt a veure també amb una sobreprotecció del català que impulsa els autors i autores a crear aquesta ficció entorn de l'ús habitual de la llengua. Trobar un equilibri, però, entre una llengua literària que no haja de tornar constantment al castellà per donar credibilitat a les històries i la presentació de situacions versemblants no sembla una preocupació fonamental en la LIJ catalana.

Finalment apuntar que la comparació per franges d'edat no aporta conclusions rellevants per a l'estudi. Les dades són bastant similars entre totes tres franges. Tan sols destacar la major presència de personatges autòctons entre els llibres per a primers lectors que s'aconsegueix amb la major absència de personatges mixts (autòctons i estrangers) possiblement pel menor nombre de personatges que té cabuda en aquests llibres, però també per la major tendència a l'estandardització que estem detectant en aquesta franja d'edat.

10.4.5 Altres formes de presència de la multiculturalitat

A més de les formes ressenyades anteriorment, la qüestió dels personatges, vam triar unes altres formes possibles de presència de la multiculturalitat i la interculturalitat en el nostre corpus. Una d'elles era la possibilitat que hi haguera narracions sobre comunitats d'estrangers en un país europeu. Hem de dir que la presència d'aquestes obres al corpus és bastant residual. Tan sols trobem quatre exemples que podrien acomplir aquest requisit i d'elles, novament, tres són novel·la històrica (*Un riu d'espigues*, *La història d'En Robert* i *L'esclau del Mercadal*) i tan sols una és una novel·la ambientada a la nostra època (*De Nador a Vic*). L'interès per aquests col·lectius, doncs, és si no escàs pràcticament inexistent ja que, recordem, l'autora d'aquest llibre és marroquina i allò que fa és narrar la seua experiència. Així doncs, els immigrants que viuen a casa nostra no reben cap tractament per part de la

LIJ, però tampoc altres col·lectius que formen part de la nostra societat des de temps immemorial ho són. Pensem en aquest cas en els gitanos que tan sols fan una breu aparició en *La mala bèstia* com a contrabandistes que viuen a la muntanya (i que són morts per mostrar desconfiança davant del protagonista) i es fan servir un parell de vegades com a símils de morens en *El tresor del maquis*. Per la resta, el poble gitano és absolutament invisible, fins i tot, en les formes estereotipades.

Aquesta invisibilitat és escandalosa si pensem al pes demogràfic d'aquest poble als territoris de parla catalana (110.000 persones aproximadament), però també ho és si pensem a la seua influència cultural. Una influència que, a més del lèxic que ha proporcionat a la nostra llengua, també s'estén a d'altres terrenys, en especial la música. Malgrat aquestes obvietats, la seua presència en la nostra LIJ és quasi nul·la tant de manera explícita com de manera implícita. Els gitanos, doncs, continuen sent els grans damnificats d'una multiculturalitat que obvia el grup ètnic més antic que forma part de la nostra societat. Darrere de la seua absència veiem una interculturalitat que prefereix enfrontar-se amb els reptes que vénen de l'estranger abans que mirar a la pròpia diversitat. És possible que el desconeixement de la realitat del poble gitano també siga un handicap per als autors i autores a l'hora de retratar personatges d'aquesta ètnia. En tot cas, no deixa de ser una altra assignatura pendent.

Els autors i les autores de LIJ mostren un major interès pels relats sobre una cultura estrangera que suposen una quarta part del nostre corpus, tant quan aquesta cultura estrangera s'entén de manera literal, com quan s'entén de manera figurada en el cas de la visita d'éssers d'una altra dimensió, que viuen a les clavegueres o dins de la terra. Aquest darrer cas suposa una cinquena part dels llibres englobats en aquest ítem. Com ja hem comentat en algun lloc, no són literatura multicultural en sentit estricte del terme, però poden servir per introduir a la visió de noves formes de vida als infants i joves. Llegint *Operació Tarrubi* no resulta gens complicat preguntar-se com seria la nostra vida si haguérem de viure a les clavegueres amagant-nos de les persones. També pot tindre la seua rendibilitat des de l'educació intercultural, preguntar què hauríem de canviar de les nostres rutines si fórem gats i haguérem

d'adoptar un parell de ratolins, com succeeix a *L'herència*.

En la major part dels altres casos, relats sobre una cultura estrangera *real* trobem el personatge autòcton que anomenàvem anteriorment que ens fa de *cicerone* per la terra que s'explora bé siga el nord d'Àfrica, Islàndia, Ucraïna o Còrdova. Tan sols una altra cinquena part d'aquestes obres s'arrisca a endinsar-se per complet en el bany intercultural que suposa introduir-se de ple en una altra cultura i escriure el llibre des de la seua perspectiva. Tot i així, cal reconèixer que tots els autors i les autores fan unes obres molt reeixides que aconseguen la identificació amb les cultures reflectides. La passejada lírica pel Japó de Miquel Rayó, a *Iosa i les grues*, l'angoixosa experiència de la guerra narrada per Jaume Benavente a *Història d'amor a Sarajevo*, el fascinant món del París del S.XIX de *La Torre* de Vicenç Villatoro, la immersió absoluta en una comunitat indígena que fa M^a. Àngels Bogunyà a *Les veus protectores* o, des d'una altra perspectiva, el viatge a París per part de Maria Mercè Roca a *L'escola secreta de Madame Dudú* són exponents de l'atenció, encara escassa, que els autors i les autores de parla catalana li dediquen a unes altres cultures. En les primeres quatre obres, l'equilibri entre el component forà i la trama s'aconsegueix d'una forma magnífica i el lector no estranya el fet que l'autor és un *outsider*.

Molta menys presència tenen els relats sobre grups socialment marcats (subcultures, sense entendre el sub- com a menyspreador) com puguen ser els homosexuals, la gent gran o les dones (com a col·lectiu). En aquest cas, hem de parlar d'una presència realment minsa d'obres d'aquestes característiques. Com hem anat desgranant al llarg d'aquestes pàgines, només dos llibres tracten de l'homosexualitat (*A l'altra banda del mirall* i *Sense cobertura*). A més a més, d'aquests dos llibres un tria aquesta temàtica com a eix central i absolut de la història cosa que, si bé es justifica per l'absència entre els llibres de LIJ, acaba desplaçant d'altres temes secundaris que emfatitzen la *normalitat* de la protagonista. Fins el punt que es narra la descoberta de la seua identitat sexual com a una epifania en lloc de com un procés. I necessita l'ajuda d'un altre personatge per tal d'assumir-ho, com si en lloc del lesbianisme, haguera d'assumir un càncer de pulmó:

Va fer el gest d'aixecar-se, però la Font Santa ho va impedir. Va retenir-la al seu costat agafant-la per la mà. La seva fermesa i la seva mirada, ara piadosa, a més de forta, van fer

la resta.

- Fonsanta, sisplau...
- Digue-ho.
- ¿Que digui què?
- Ets lesbiana.

La paraula va esclatar allà al mig, entre les dues, silenciosa però alhora tan contundent com qualsevol dels petards disparats durant la nit [de Sant Joan]

- ¿Què?
- Ets lesbiana – va repetir la Fonsanta – Has lluitat contra això, contra la veritat del teu cos i del teu cap, però no has pogut, perquè l'amor, els sentiments, la pròpia realitat de l'essència humana, no s'imposen, només es manifesten.
- ¿T'has tornat boja? – va gemegar defallida.
- Et faré costat – va adreçar-li un somriure tan malenconiós com orgullós –. La societat ens marca, ens imposa regles, ens diu el que està bé i el que està malament, però cadascú és com és, i com més aviat ho descobrim millor, és molt millor per afrontar-ho i actuar en conseqüència. Ja hi ha llibertat, ja es pot ser el que un és, però encara és dur perquè els altres tendeixen a marginar-te. Per això a l'adolescència, en el moment de descobrir aquesta veritat, per a la majoria és com descobrir que no hi ha terra sota els peus i que al cap un forat negre ens xucla.
- Però jo no...
- Maria – va pressionar-li la mà que seguia retenint entre les seves -. Ho vaig saber des del primer moment, així que et vaig veure. Per als altres eres una noia normal i corrent. Per a mi no. Tinc un sisè sentit, i et vaig reconèixer. Tot el que desprens, el que destil·les. És un segell invisible, excepte per a algú com jo.
- ¿Tu ets...?
- Ho sóc – va assentir ella.” (p.140-141)

Aquest llibre parla del despertar de la identitat lèsbica de la protagonista cosa que hauria d'ajudar a incloure'l en una qualificació de multicultural, però ho fa des d'una perspectiva tan heterocèntrica que aquest despertar es viu com si la identitat sexual fóra una malaltia que cal assumir, més que no una faceta pròpia de l'ésser humà. No resulta creïble que la protagonista, amb 16 llargs no tinga cap reflexió sobre la seua condició de lesbiana fins que una altra lesbiana li “ho fa saber”, li ho comuniqui com si li haguera fet un diagnòstic. D'altra banda, com ja hem dit, la resta del llibre no mostra cap altra mostra de diversitat: no apareixen personatges obertament homosexuals, ni d'altres ètnies.

El tractament que se li dona a *Sense cobertura* trobem que fa més justícia als dubtes sobre la identitat sexual per diverses raons. D'una banda, la sexual no és l'única diversitat que es mostra ja que també hi trobem una família peculiar amb el pare fugit i el germà okupa. D'una altra banda, el personatge afirma des d'un bon principi que no dubta de la seua identitat sexual, sinó de com fer-la patent, com assumir-la per complet, cosa que equival, bàsicament, a fer-la pública. Ningú no li ha

de dir quina és la seua identitat, ha de conviure amb ella. A més a més, encara que el tema de l'homosexualitat és el que travessa tota la novel·la, el protagonista no deixa de tindre altres vivències que complementen els seus pensaments al voltant de la seua identitat sexual.

Un altre grup social que fa una discreta aparició en el nostre corpus és el de la gent gran, al qual estan dedicats en part *Jo, el desconegut*, *La història d'En Robert* i *El cementiri del capità Nemo*. Tots tres parteixen del personatge juvenil o infantil, però fan un retrat bastant aproximat de la vida quotidiana, els pensaments i preocupacions de la gent gran. Sens dubte, de tots tres, el que millor descriu aquesta etapa de la vida, encara que en un estadi bastant penós com és el de patir Alzheimer, és *Jo, el desconegut*. A més a més, aquesta malaltia està lligada d'una manera molt intel·ligent amb el que serà la trama principal com és regirar en el passat de l'avi per tal de saber de la fi del seu germà, membre d'un comando dels maquis. El fet que Arnau entre a formar part de la vida de Ramon a través d'una associació de suport als ancians, reforça la idea d'un major coneixement d'aquest col·lectiu.

La multiculturalitat ací es veu en la ignorància per part de la societat d'aquests vells que funcionen com a una comunitat autònoma amb el seu sistema de valors desconnectat i, quasi diríem, inservible per als temps moderns. Aquest xoc acaba amb la comprensió profunda de l'altre i el compromís irrenunciable de la part dominant, en la lluita de la part dominada. Aquest compromís es dona per la comprensió dels valors de la part dominada.

Als altres dos llibres, el coneixement dels majors es fa d'una manera més indirecta ja que, com dèiem, es fa a través de la convivència dels néts. En tots dos casos, es reforça molt la idea dels avis com a contenidors de saviesa i de coneixements que, en alguns casos, corren el risc de perdre's si no hi ha una transmissió que, sovint, és menyspreada pels més joves.

Si aquests dos col·lectius estan poc tractats en el nostre corpus, les dones com a col·lectiu, o la vida vista a través dels ulls de les dones, està completament fora del nostre corpus. Era de preveure que, amb tan poques protagonistes femenines, les dones tingueren una representació més prompte mins a en el nostre corpus. En tot

cas, sense aprofundir en aquesta mirada femenina, en les circumstàncies que envolta el món de les dones, etc. podríem citar algunes obres que, tot i focalitzar en altres qüestions, sí que transmeten un cert interès pel punt de vista femení, amb totes les prevencions necessàries sobre allò que significa la feminitat. Així *Sóc molt Maria, Vols ser el nòvio de la meua germana?*, *Kor de parallamps*, *A l'altra banda del mirall*, *Les veus protectores*, *De Nador a Vic*, *Història d'amor a Sarajevo*, *L'infern de Marta*, *Aiguablava* i, especialment, *El desert de gel*, transmeten aquesta mirada, esguitada sovint de reflexions de les protagonistes al voltant de la seua condició de dones. Una de les qüestions més recurrents és el tema de la independència, sobretot en contrast amb els homes, i la veiem no tan sols en una obra on aquest tema té una especial rellevància per l'origen de la protagonista com és *De Nador a Vic*, sinó també en d'altres més innocents com *Aiguablava*, com ja hem comentat, o *Kor de parallamps*. També hi ha reflexions a voltant de la indefensió davant les agressions de gènere en *Les veus protectores*, *Història d'amor a Sarajevo* o, òbviament, *L'infern de Marta* on n'és l'eix central.

De tota manera, malgrat l'esforç d'aquests llibres de reflexionar al voltant del món de les dones, no existeix cap llibre al corpus que es pugui dir un llibre *de dones*, en el sentit que hem utilitzat aquest terme al llarg d'aquest treball.

Una altra forma de presència de la interculturalitat a la literatura és sens dubte, les reflexions dels personatges al voltant del fenomen que vénen explicitades per les seues declaracions tant directament com indirecta. En aquest sentit podem dir que les opinions positives (31%) superen amb escreix les negatives (10%). Les trobem, òbviament, més sovint als llibres on es presenta algun tipus de conflicte intercultural o, senzillament, algun contacte o encontre d'aquest tipus. En alguns casos, a més a més, la moralitat del llibre té a veure precisament amb la interculturalitat com a *El bon somni*, on el narrador, després de narrar les aspiracions d'un gegant i un follet acaba declarant:

Aquell dia tan especial, el gegant Gegantàs va pensar que això de ser un gegant no era cap desgràcia i que, ben mirat, tothom desitjava ser diferent a com era i que els somnis servien per a això, per fer-nos estimar una mica més com som de debò. (p. 22)

També Ring de *En Ring 1-2-3* fa tota una declaració d'intencions respecte de la

interculturalitat entre altres propostes.

Els nens de tot el món buscaran una paraula nova cada dia, una paraula fàcil que entengui tothom, perquè quan siguin grans tots puguin comunicar-se en un sol idioma universal. [...]

Hem de millorar el món per fer-lo més bonic i fàcil per a tothom.(p.31-5)

O Ens barregem, un altre cant a la interculturalitat declara:

Sí, després de pensar-ho molt, hem arribat a una conclusió. Els humans ens barregem.

Algunes vegades ens barregem entre amics.

Perquè és possible que un tunisià siga molt, molt amic d'una alemanya i d'un xinés. (p.3-5)

En altres casos, aquestes opinions es vessen de manera més subtil en boca dels personatges que donen suport a la interculturalitat. És el cas de Sendal, l'amic de l'Isard, el protagonista de *Sense cobertura* que, per tal d'ajudar el seu amic a exterioritzar les seues preocupacions sobre com es prendran els seus amics l'anunci de la seua homosexualitat, no tan sols li fa veure que tots en són coneixedors sinó que afegeix:

- No passa res, Isard – em va dir al capdavant.
- Què vols dir?
- Recordes el dia que en Manel va dir allò al mig de la classe?
En Manel era el company d'institut que passava l'estiu a Klosterreichenbach.
- Va dir que no passava res. I no passa absolutament res – va recalcar en Sendal, mirant-me molt més seriosament que una estona abans - . Ja m'entens. Si sabessis escoltar, ja faria temps que haurien desaparegut els malentesos entre nosaltres. (P.107-108)

També els personatges fan declaracions d'autoafirmació com Lupe a *L'aposta* que narra el procés d'acceptació del seu llavi leporí.

- Que ets guapo! És clar que t'entenc. Durant anys aquesta va ser la meua única fal·lera: somiava operar-me i fer-me fer uns morros espatarrants, de *negreta bombona*, per entendre'ns. Però mentrestant anava passant el temps i jo aprenia, poc o molt, a tolerar la meua cara. Ja no em feia vergonya mirar la gent als ulls i si entrava en un ascensor públic no em girava de cara la paret. I un bon dia em vaig despertar, vaig agafar un mirallet de mà i em vaig mirar la boca. "A la merda, tots a la merda", vaig dir en veu alta, i després em vaig passar no sé quanta estona plorant. Per què plorava? No ho sé ben bé. Potser perquè estava contenta d'haver decidit que ja no m'operaria i perquè aquesta decisió m'alegrava i em feia pena alhora... Però també hi havia una altra cosa, en la meua elecció. M'atterria la idea de fer-me arreglar el llavi i que després, quan em mirés al mirall i veiés aquella boqueta petonera de Julia Roberts o del tipus vulgaret de la Sharon Stone, no m'agradés gens a mi mateixa. Què hauria fet aleshores? Perquè et puc assegurar que no hi ha cap tío de cirurgia plàstica al món a qui pugues demanar: "Escolti'm, que em podria tornar a deixar el llavi tort i arromangat? És que, sap?, preferia el d'abans". (p.134)

Semblant, d'alguna manera, a la reflexió a través del discurs indirecte lliure de la Maria que inicia una nova etapa a *A l'altra banda del mirall* amb l'assumpció de la

seua identitat sexual.

No volia callar, ni enganyar, ni mentir, ni fingir. A la cosina Teresa no paraven de parlar-li de nòvios, com si fos l'única opció per a una dona de trenta anys. I potser ella també ho era, de lesbiana, perquè sempre anava a tot arreu amb la seva amiga Joana. ¿I què?

Era cert, no passava res.

Segle XXI.

Es va veure de reüll en un aparador. Un altre mirall més. Tindria nous dubtes, noves preguntes. La vida havia de ser això: dubtar i preguntar, resoldre i buscar respostes. Però per algun motiu esperava sempre al davant. Com va dir John Lennon, "la vida és això que passa mentre estem fent plans". Plans o preguntes, tant li feia. (p.154)

La declaració d'en Bigotis-de-seda respecte de l'adopció dels ratolins, malgrat la diferència respecte de la temàtica, s'assembla també en el fons del seu raonament.

Alguna cosa s'empescaria i ben segur que l'ajudaria recordar allò que havia dit als ratolins de la llei de vida: aquesta llei no la podem canviar, però les altres sí, i tot plegat es podria resumir que ells havien d'escriure una nova història que rectificqués les antigues, aquelles que afirmaven i exemplificaven que els gats i els ratolins eren enemics irreconciliables. (p.105)

En aquests exemples, i molts altres similars que podríem extraure d'altres llibres el missatge sol ser doble. D'una banda els personatges assumeixen les seues diferències i les normalitzen al seu interior. És el "no passa res" que hem vist en dos dels exemples. D'una altra, prenen consciència que hauran de lluitar perquè aquesta situació que ells veuen com a normal, però sobretot com a justa, permeabilitze el seu entorn i, de passada, també la societat en la qual viuen. D'alguna manera, els personatges són conscients que el seu canvi personal, tot i ser imprescindible, mancarà de sentit si no es fa extensiu a la resta de la societat. Ramon ho acaba entenent a *Jo, el desconegut* i decideix abandonar el seu passat "panxacontent" i continuar engrescat en tasques socials.

I probablement acceptaré la invitació del Serrat per col·laborar amb els de Memòria i Dignitat, si em queden algunes estones, perquè m'interessa conèixer el passat, la història i els detalls de vides colpidores, com les del Ramon i el Frederic, tan plenes de sentit i d'humanitat, que per a mi són grans lliçons de dignitat que equilibren i donen un sentit més profund i viu a les teories de molts filòsofs i historiadors famosos que apareixen als llibres. (p.254)

També Laïla a *De Nador a Vic*, reconeix que la millor manera de lluitar per la seua identitat cultural en un país estranger, que no estrany, és precisament escriure el llibre que protagonitza per tal de fer conèixer millor als catalans quins són els seus orígens i quina és la seua manera de pensar i actuar. I Yung-Lluna adopta un to didàctic, exempt de dramatisme, en contar la seua història.

Resulta que, quan jo vaig néixer, es veu que la meua mare biològica em va portar a un asil del govern, perquè al meu país, els xinesos eren molt pobres i molts pares no podien mantenir els seus fills. Al meu país, moltes nenes xineses como jo vam haver de ser deixades a l'asil per les nostres mares (p.14)

Junt amb aquestes declaracions obertament positives sobre el fet de la interculturalitat i la multiculturalitat, també trobem reflexions d'un altre tipus més inserides a la trama i de les quals es desprenen també missatges positius al voltant del contacte cultural, ni que siga tot acceptant que tots som iguals de miserables com acaba reconeixent el protagonista d'*El silenci del mariner*.

Més tard baixaren els esclaus turcs per ésser portats als banys, que era el lloc on estaven reclosos. Allà, alguns esperarien un rescat que els alliberàs, d'altres correrien la mateixa sort que la meua: galeres. Era exactament la mateixa escena que la d'Alger. La gent del carrer també els insultava mentre caminaven engrillonats.

Aquí fou quan definitivament em vaig adonar que la pirateria era simplement un negoci que tothom practicava, fossin ara cristians o fossin musulmans. La idea que els únics éssers malvats eren ells era una farsa. Molta gent s'embutxacava diners en l'extorsió (p. 109)

O mostrant la capacitat de renunciar als propis valors culturals en comprovar que els d'una altra cultura són també vàlids i, fins i tot, millors com el protagonista d'*Al-Razhes, el metge de la talaia*.

- Feia quasi vint anys que no menjava porc – digué ell per rompre el silenci de na Margalida.
- I ara què dius – exclamà ella astorada.
- La religió de l'islam el prohibeix.
- Quina bajanada!

En Marc no contestà perquè en el fons respectava les creences i els manaments de l'Alcorà. De fet, entenia menys la religió catòlica perquè veia els eclesiàstics com homes polítics i de poder, tal vegada independents de la resta del món. No podia comprendre com la religió, que era per a tothom, vivia tan enfora de la realitat (p. 219).

Aquesta idea també subjau en les reflexions de Maia respecte de la seua decisió d'estudiar.

No sé si em vindrà la son. Potser em posaré a estudiar. Estudio molt, acostumo a quedar-me llegint també de nit. De vegades la mare de la Sara se n'adona i ve a apagar-me el llum perquè no dormo prou, és el que li sembla a ella. Em surten els exàmens aprovats, escric ja de manera diferent en només uns mesos. Vull estudiar lleis. Anar-me'n a la meua terra, treballar per la meua gent. Estar amb el Jairo. (p.133)

Resulta especialment complexa aquesta declaracions d'intencions tractant-se d'una indígena ja que, d'una banda l'estudi representa la seua aculturació en tant que és l'estudi de l'altra cultura, no la pròpia que, a més a més, se'ns ha descrit a la novel·la. D'una altra banda, és clar que mirar de mantindre aquesta cultura atàvica comporta grans problemes en el món actual. Tot i reconèixer el dret de qualsevol a

viure com vol, no s'ha d'interpretar la integració de determinats modes de vida occidentals en la vida indígena necessàriament com una renúncia o assimilació. Com diu Kymlicka tota societat ha sigut en algun moment il·liberal, amb la qual cosa ha sofert un procés similar. En aquests casos, però, sempre queda el dubte – també retratat a la novel·la – si aquesta integració és part d'un procés d'evolució intern de la mateixa cultura o una obligació per a la supervivència. En tot cas, és important entendre que aquests fenòmens d'interculturalitat són radicalment diferents als que podem viure a la nostra societat i que, en aquest sentit, hem de prendre certa distància i formular les nostres reflexions amb totes les reserves.

Fins i tot la fascinació per la descoberta d'espais en una nova cultura, transmet una gran acceptació de l'altre, de l'altra cultura com succeeix, per exemple a *L'embruix d'una guitarra cordovesa*.

Em vaig quedar fascinat entre un esclat de flors que m'envoltaven. Les quatre parets de la vella casa, immaculadament blanquejades, estaven plenes de testos de dalt a baix, majorment de geranis en tonalitats que anaven del roig més intens al blanc, passant per tota la gamma de roses. Per sostre, un tros de cel fosc absorbia l'aroma intensa de vegetació acabada de regar, de floració que s'expandia exuberant, pletòrica de vida, envaint tots els meus sentits.

Com es pot crear tanta bellesa? I no tan sols es tractava d'una sensació visual, sinó de molt més. Era un racó íntim d'una casa que es mostrava als estranys, era l'amor posat en unes plantes, era un gust extraordinari per crear un santuari. (p.36)

En tot cas les mostres d'interculturalitat més nombroses són les escenes en les quals es mostra aquesta diversitat social (o d'objectes o d'animals) de manera natural amb o sense declaracions positives explícites dels personatges. Aquesta impressió és la que fan les escombraries d'*Aristòtil entre escombraries*, els insectes de *Nas de barraca*, o els xiquets diferents, i fins i tot rivals, que s'ajunten per fer una cançó a *Un petó de mandarina*. La naturalització de la convivència entre persones diverses és una mena de *compensació* per l'excessiva estandardització d'altres aspectes de les obres que hem vist anteriorment.

De tota manera, encara que minoritàries, també trobem declaracions negatives en el nostre corpus. En la meitat dels casos, es tracta d'opinions de personatges en llibres on també s'hi vessen opinions positives de manera que estan en boca de personatges negatius o que canvien d'opinió al llarg de l'obra. A *Animals!* per exemple, es dóna aquesta evolució d'anar i tornar. En un principi, en assabentar-

se que els homes van a instal·lar-se a la sabana, es convoca una reunió de tots els animals per prendre una decisió i les afirmacions dels animals sobre aquest homes (el diferent, l'altre, l'estranger) són molt aclaridores de la seua opinió.

- Un home, fills, - va repetir lentament una zebra tot mirant l'infinit -. Un animal que camina sobre dos peus; el més terrible, poderós i estúpid que habita el planeta.
- L'animal més bèstia de tots els que heu conegut - va rematar el Gran Lleó, que de la por duia la cabellera aborronada. (p.12)

Més endavant, una altra zebra (potser la mateixa) afirma en ser convidada pels humans a una festa i la possibilitat d'anar-hi sense vestir:

- Divertit? No. Indecent - féu, taxativa, una zebra -. Seria un insult per als nostres amfitrions presentar-nos d'aquesta manera. Ja que ens han invitat, hem de fer l'impossible per complaure'ls. (p. 59)

Finalment, quan els animals prenen consciència de com han sigut entabanats pels humans, el lleó admet el seu error.

- Jo només volia el que tenien a al ciutat, creia de tot cor que eren més feliços que nosaltres... I hem clavat la pota. Buaa! Aquestes parets ens estan matant. Buaaa! Vull tornar a casa! A casa! Buaaa! (p.103)

Però a més d'aquest tipus de manifestacions que busquen el contrast i que, habitualment, donen lloc a una visió positiva de la multiculturalitat i la interculturalitat també es *colen* d'altres manifestacions que contradiuen aquesta intencionalitat. Com aquesta declaració de la protagonista de *Vols ser el nòvio de la meua germana?* en la qual, per tal de fer un comentari simpàtic, es deixen anar unes idees no tan sols estereotipades sinó també un tant ofensives si es prenen fora de context:

Als guiris, el primer dia, també me'ls quede mirant i m'al·lucina com parlen - i s'entenen - les porqueries que mengen, els banyadors que porten, els tatuatges i els *piercings* que duen i, sobretot, els colors que tenen (p.69)

A més, encara que sembla una broma innocent (i segurament la intenció siga aquesta), en realitat com que la novel·la està escrita des de la perspectiva d'una adolescent tot allò diferent li sembla estrany i ho rebutja de primeres, encara que hi ha negociacions i descobertes. Per reblar el clau, a la fi, el seu nòvio serà un *igual* amb la qual cosa es confirma que aquest tipus de declaració no estan tan allunyades de l'esperit general del llibre.

De tota manera, per regla general, les manifestacions negatives solen estar en boca del personatges i serveixen per definir-los com els veïns que malparlen dels

musulmans a *Matinada de llops* o *L'esclau del mercadal*, o els que critiquen el pintor ucraïnès per la seua pobresa a *Els colors de la memòria*. Aquesta definició arriba a ser molt colpidora en llibres com *El soldat que parlava amb els cruets* on els soldats fan fora tota el seu odi contra l'enemic.

10.4.6 L'estereotipació

Com comentàvem al capítol 9 Ming Shui Cai es referia a l'estereotip com la més sensible de les controvèrsies relacionades amb la literatura multicultural ja que, com cap altre tret, provoca enuig, indignació i frustració entre els grups culturals oprimits que es troben mal representats. D'altra banda, la LIJ és un terreny molt propici per a que es done aquesta visió, ja que com dèiem, és una drecera per a la representació de les cultures. A més es tracta d'obres que, per una part són més curtes que les obres per a adults i disposen de menys espai per a aprofundir en definicions culturals, i per una altra s'adrecen a un lector que té poca o nul·la informació sobre les cultures alienes i, en aquest sentit, resulta més *normal* fer retrats convencionals o poc treballats. Això no justifica de cap manera l'abús de l'estereotipació, però explica la raó de la seua presència tan important en el nostre corpus.

Perquè si parlem de la presència d'aspectes relatius a les diferents cultures de tipus més prompte folklòric com menjar o vestits aleshores ens trobem que un 30% de les obres fan servir aquesta caracterització de manera superficial a les seues pàgines. Però si parlem de personatges estereotipats, aleshores ens trobem amb un cridaner 63%.

Respecte del primer ítem valorat, també cal matisar-lo d'alguna manera ja que hem de tindre en compte que, sovint, tant l'espai físic del llibre com l'extensió, no deixen lloc a un major aprofundiment de manera que l'estereotip sembla l'únic recurs que té l'autor o l'autora per mostrar una altra cultura. El cas més paradigmàtic d'aquesta circumstància es dona al llibre *Ens barregem* del qual hem parlat en diverses ocasions en aquest treball. La idea és mostrar que els éssers humans ens barregem constantment tot superant les barreres culturals. Aquest missatge es

transmet en un àlbum il·lustrat més prompte curt que fa servir unes il·lustracions gracioses i cridaneres per tal de referir-se a les diferents cultures. Així per parlar d'un africà, l'autor dibuixa persones negres i altes, abillades amb vestits regionals completats amb un seguit de collars d'or al coll, tret que, d'altra banda, no és propi de cap tribu africana sinó birmana. Per parlar d'un tunisià, l'autor tria un home coronat amb un turbant que més que tradicional de Tunis és propi de les repúbliques saudís ja que els tunisians són més prompte araboberebers. Però més que les desviacions culturals, allò que crida l'atenció és l'ús dels estereotips per tal de parlar de la multiculturalitat i la interculturalitat. En realitat, si ens plantejem de quina manera es podia representar de manera gràfica les diferents cultures presents al llibre, aleshores calia buscar algun tipus de tret físic o d'abillament que les caracteritzara. Tanmateix aquesta utilització de la il·lustració condueix a l'estereotipació més que no a la interculturalitat.

[citació Ens barregem]

Hi ha més exemples del que Cai anomenava "turisme cultural". També, com esmentàvem en parlar de la presència de la multiculturalitat, en *Animals!* els africans són retratats com a un poble primitiu arrelat a la terra i amb pocs recursos per fer front a l'invasor. Igual que a *L'escola de Madame Dudú* on el protagonista tanzà, massai d'origen, viu amb la seua família en les cabanes.

Els massais més primitius són transhumants, però Ben-Bow no era primitiu, sinó bastant civilitzat. Pels seus coneixements, hauria pogut viure a Dar es Salaam o a Zanzíbar, cultivant espècies. Però estimava el Gran Parc i li agradava fer de guia. (p.48)

L'autora es permet definir aquest poble com a primitiu, sense explicitar què entén per civilitzat tot i que es dedueix que la seua contrapart francesa representa la civilització. Encara que intenta mostrar-lo com a una persona que ha triat aquest model l'anomena "bastant civilitzat" ("per ser negre", sembla llegir-se entre línies). De fet s'assembla realment a un xiquet ja que la seua relació amb els llibres és la d'un infant de l'etapa d'infantil.

Repartits en les seves tres llars, tenia quasi trenta llibres que considerava un tresor. Passava hores mirant-los, intentant desxifrar-ne el contingut per estar ben informat i convertir-se en un home erudit. Però la majoria eren escrits en llengües desconegudes. Tan sols podia girar els fulls i recrear-se amb les imatges que li aportaven informació valuosa, directa i clara (p.48-49).

I el seu intent de mostrar trets culturals dels massai es queda en una paròdia d'africà que intenta, sempre de manera primitiva, comunicar-se amb els savis blancs.

Jambo, bwana president de França. Habari?
Tu, home bo.
Tu estimes pobles del món.
Jo, Ben-Bow Malewi, també estimo pobles del món. Homes de totes les races, germans.
Jo, massai. Massai amic dels animals. Cuidador de simba. Lleons nobles. Ben-Bow noble.
Tu, gran poder. Felicitats! Tu manes a França, capital París.
Ben-Bow i les seves dones volen ser pares.
Fills de pell fosca. Tres. Ulls negres. Cames llargues. Nas ample. Cabell crespat.
Tu pots enviar cigonyes? Tafadhli.
Ben-Bow home bo. Pare bo. Jo ensenyar fills de París coses bones. Escola. Llengües.
Universitat Dar es Salaam.
Tres dones. Tres cases. Vaques. Fills de París, feliços. Tu, tranquil.
Tanzània no conflictes bèl·lics. Gent pacífica. Solidària. Feina per a tothom.
Enviaràs cigonyes? Tatu?
Asante sana, gran bwana tribu francesa (p.55)

A més de l'estereotipació del personatge, en realitat s'està estereotipant tot el continent ja que per exemple es descriu d'aquesta manera:

- Àfrica no té camins a l'estil de l'autopista del Sole, si això és el que demanes. És una massa espessa entre dos oceans i el Sàhara que li fa de barrera" (p.132)

O es vessen informacions falses d'aquest tipus:

- Hi ha conflictes bèl·lics pertot arreu.
- No pas a Tanzània. Tanzània és l'únic lloc d'Àfrica on no hi ha conflictes bèl·lics (p.135, la cursiva és nostra).

Durant un viatge en globus allò que veuen els viatgers és això:

Veie cabanes de teulat cònic, camps de sèsam i de canya de sucre, rius enfonyats dins gorges de pedra. Roques plutòniques. Núvols. Boira calenta. El cel vermell. Enormes acàcies retallades contra el cel vermell.

Tambors.

Africans tocant els tambors.

Tan aviat apareixien bandades d'elefants de color negre, com una lleona jugant amb els seus cadells. Serpents de mirada obliqua, rinoceronts potejant l'herba (p.155).

En aquest llibre l'estereotipació arriba a tots els racons, encara que siguen més feridors els exemples relatius als africans. En tot cas, com ja indicàvem, els tòpics relatius a la maternitat com a cosa exclusiva de les dones abasta les tres nacionalitats presents (tanzana, francesa, italiana). D'altra banda, el personatge italià és un artista, el francès un romàntic, etc.

Un altre cas d'estereotipació flagrant el trobem, no en un país estranger i exòtic sinó al mateix Estat espanyol. A *L'embruix d'una guitarra cordovesa* el protagonista sembla viure en una pel·lícula de postguerra en blanc i negre. A més del

passeig turístic per la ciutat de Còrdova, amb museus, mesquita i tapes incloses, el protagonista fa una recerca sobre una dona que va pintar el pintor costumista Julio Romero de Torres i el fantasma de la qual sembla plorar a la seua cambra d'hotel. Aquesta dona, de bona família, s'enamora perdudament d'un torero i té una filla en secret amb ell per la qual cosa ha de fugir de sa casa, amb tanta desgràcia, que el torero mor a la plaça (evidentment) i s'acaba suïcidant. Aquest *culebrón* es completa amb la descripció de la Còrdova de pre-guerra amb balls de posada de llarg i similars.

La néta de la xiqueta, Luz, que va quedar òrfena és la que guia el protagonista per Còrdova i el du, entre altres llocs, a un cortijo on el *señorito* els convida a un passeig amb els seus cavalls. En moment donat, en què perd el rastre dels genets, el protagonista se les ha de veure amb uns bous braus escena que s'oblida parcialment quan, al sopar, Luz comença a tocar la guitarra. Aquest rosari d'estereotips sobre els andalusos emmarca una història en la qual el protagonista català és qui troba les solucions a les cuites de la dona cordovesa, com havíem comentat en parlat dels personatges que fan de guia per al lector. La fascinació que mostra el protagonista pel descobriment de la ciutat iguala Còrdova a una ciutat exòtica i desconeguda.

Aquella antiga ciutat [la Medina Al-Zahra] tenia una història que semblava més aviat un conte sorgit d'alguna metròpoli que jo hauria imaginat en un lloc remot i perdut més enllà de la mar i en un altre continent. Des d'aquella elevació s'estenia als nostres peus un conjunt arqueològic majestuós que en els seus temps estava envoltat per una muralla(p.102)

Com a exemple paradigmàtic del "turisme cultural" trobem també *Panxo, un cavall rodamón*. En aquest llibre, el protagonista, junt amb el seu cavall de fusta, fa la volta al món però, com succeïa a *Ens barregem*, tant l'espai de què disposa l'il·lustrador com el fet d'haver de visitar tot el món en una trentena de pàgines redueix la visió de les altres cultures als tòpics més reconeixibles. La pregunta, novament, és si aquesta visió simplificada és l'única que es pot donar als nostres infants. Els indis americans vivien en tendes de campanya característiques i es pintaven el rostre quan hi havia celebracions, batalles o similars. Hui dia solen viure en cases, vesteixen a l'occidental i de vegades recuperen les seues tradicions, bàsicament com qualsevol poble occidental. Evidentment, la caracterització en aquests termes dels indis americans no transmetria la idea que parlem d'una altra cultura, però

caracteritzar-los com fa cent anys no fa més que abundar en l'estereotip i, a més a més, obviar una història de genocidi i repressió que arriba fins l'actualitat. És per això que creiem que és important el treball sobre els textos a més de reclamar major autenticitat en la representació de les diferents cultures.

Però en realitat, aquesta representació tòpica, no es limita a les altres cultures sinó que, com ja hem indicat en diverses ocasions al llarg d'aquest treball, també es dóna sovint en la representació de les nostres pròpies societats. Hem esmentat el cas dels espais rurals en els quals s'emfatitza de manera especial tots aquells aspectes relacionats amb la tradició i els costums, encara que també trobem aquesta tendència en algunes obres ambientades a la ciutat. A *A l'altra banda del mirall* l'autor decideix situar l'escena final a la festa de Sant Joan i aprofita per tal de descriure l'ambient de Barcelona durant aquesta nit i les tradicions, reconegudes i no, que s'hi solen acomplir. També una festa popular és el marc on s'esdevenen alguns dels fets més rellevants de *Quan tot comença* incloent-hi, com en el llibre anterior, aspectes de la sexualitat adolescent que acostumen a ser-hi presents. Una altra festa popular és la que vertebrava l'exposició del pintor ucraïnès a *Els colors de la memòria* i, és en aquest marc, quan un dels xiquets protagonistes, pot incloure un mural i també on Mariona, la protagonista, pot deixar anar la seua creativitat. A *Sabor a crim*, és una festa popular la que provoca les cabòries del protagonista i la que fa iniciar tota la investigació. A més a més, la tradició de les *calderes* està molt arrelada al País Valencià, amb la qual cosa és fàcil que els lectors s'hi identifiquen. Encara una darrera festa popular que també vertebrava part de la trama amb la mort acaçant els personatges apareix a *Història d'un cap tallat*. És obvi que les festes populars existeixen i que són un moment de disbauxa on les històries poden accelerar-se amb facilitat, però també ho és que no deixa de fer un regust a estereotip aquesta impressió que als pobles i ciutats tan sols existeixen aquestes festes i no d'altres igualment esbojarrades i multitudinàries on els personatges puguen desenvolupar els mateixos problemes.

En tot cas, caldria també anomenar el 11% de llibres que mostren aquests aspectes folklòrics però amb la intenció d'aprofundir-hi.

De tota manera, a més de l'estereotipació a través dels costums i tradicions, també la trobem, i en major mesura, en la presentació dels personatges. En aquest sentit podem dir que hi ha estereotips de tota mena.

1. La gent gran. Com veiem en parlar de l'edat dels personatges, els avis solen ser caracteritzats com a font de saviesa tan sols pel fet de ser vells. Es permeten enviar al reciclatge les escombraries d'*Aristòtil entre les escombraries*, cusen les mateixes costures del món a *Les costures del món*, fan lliçons d'estratègia a *Misteris S.L.* i d'alguna manera també a *Sabor de crim*, ensenyen a pintar a *Els colors de la memòria*, etc.. La seua representació, a més a més, no sol passar pels viatges de l'IMSERO o les classes de tai-txi sinó que s'acostuma a reprendre el tòpic del vell xaruc acomodat a casa seua i amb poques energies per enfrontar-se al món. En aquest fragment de *Kor de parallamps* es descriu l'àvia malalta i enyorant-se el seu poble:

Pobra àvia! Sí que la va fer bona, perdent-se pel bosquet de la muntanya! S'estava en una residència de gent gran que el pare anomenava *balneari*. Sempre que hi anàvem de visita, l'àvia ens deia que s'enyorava. Que enyorava la casa que tenia al poble – la que els pares tenien tancada i deien que volien llogar –, que enyorava l'hortet del darrere, la carretera d'àlbers, els camps que envoltaven el poble i el caminet de passeig que vorejava la riera fins a la boca del pantà. Però tot això ja feia anys que no era com ella encara ho veia. (p. 26)

I jo m'imaginava el cervell de l'àvia capgirat com un mitjó quan te'l treus del peu estirat pel camal i el recargoles fins que t'allibera les ungles. (p.27)

D'altra banda aquesta és la iaia de *Les costures del món*:



I aquesta la de *Misteris S.L.*, que apareix com a intrèpida detectiu.



De vegades, aquest estereotip, s'utilitza precisament per a ser trencat com és el cas de *La meua família i altres monstres* en la qual la iaia, malgrat els seus problemes de salut, apallissa els monstres primer i el caçador després o, també del mateix autor, a *Misteris S.L.* on s'aprofita el perfil de velleta desvalguda de la protagonista per sorprendre el lector amb una intel·ligència superior.

Com diem, la gent gran no apareix com a activa sinó que, en tot cas, es reactiva amb el contacte amb els joves, com a *El tresor del vell pirata* on el iaio promet la trobada d'un tresor al seu nét. És una imatge que deu sobtar els infants, ja que no es correspon exactament amb els costums més estesos dels que, hui dia, són els néts dels lectors models. Més prompte es correspon amb el record que guarden els autors i les autores dels seus avis.

2. Els estrangers. Com hem vist també, la tendència en fer servir personatges estrangers és la de caracteritzar-los pels seus trets més tòpics, com aquesta descripció dels alemanys de *Vols ser el nòvio de la meua germana?»: "l'era alemany, perquè els alemanys sempre parlen com enfadats i escopint les consonants" (p.74). En canvi les alemanyes es presenten amb un altre tipus de tòpics:*

En Tòfol i en Nofre se n'havien anat de la revetlla perquè se sentien buits sense les alemanyes. Era la primera vegada que tenien relacions amb una al·lota. Al començament d'haver-les conegut s'imaginaven que podrien fer amb elles tot allò que havien sentit explicar als homes de la vila que anaven a l'hotel a lligar-se les

estrangeres. Eren històries calentes, d'un erotisme pujat, que ells s'empassolaven amb avidesa. La relació amb les dues estrangeres havia transcorregut per altres viaranys. Havien passat uns dies clars, divertits, meravellosos; s'havien fet un tip de riure en veure com, sense una llengua comuna, només amb signes, era complicadíssim, però possible comunicar-se (*Quan tot comença*, p.181)

La incapacitat de comunicar-se, a més a més, converteix aquestes turistes alemanyes en poc més que objectes de diversió ja que els joves no són capaços de veure-hi més enllà. De tota manera, no és l'única valoració del llibre ja que també trobem aquest pensament d'un dels personatges: "En Sebastià Frau sabia que els argentins consideraven que eren el centre del món" (p. 141).

Altres descripcions més detallades, com la dels soldats marroquins que descrivíem a *El rei dels senglars*, tracten de matisar els aspectes més durs dels estereotips, encara que a la fi, no deixa de quedar la imatge d'aquests soldats com a l'encarnació de la crueltat. També els africans hem vist que queden malparats ja que tan sols l'ambaixador de Gàmbia apareix al seu despatx amb tern i corbata, encara que no pot evitar parlar de la situació lamentable del seu continent en un to que, si bé vol explicar la funció dels cooperants, traspuja un cert paternalisme eurocèntric:

- Vagi a l'Àfrica, senyora...[...] Veurà un aparador a l'entrada... Però al darrere hi ha pobresa i fam... Tot Àfrica necessita ajuda, senyora – va repetir –. Gent com el seu fill, senyora, porten l'alfabetització a l'Àfrica, retiren armes a canvi d'eines de conreu, construeixen pous d'aigua potable, posen en marxa sistemes tradicionals de captació d'aigua, es preocupen per l'alimentació, per la salut de les mares que encara donen mamar als seus fills, treballen per prevenir malalties, per formar africans com a auxiliars de medicina, per preveure sobre la sida... (p.62)

De tota manera és molt palesa la intenció de l'autor de donar una visió positiva dels africans ja que en parlar del nòvio de Yung ho fa en aquests termes:

I el Sekou ja va néixer aquí.

Sap un parell de llengües i a més sap parlar en fula, que diu que és la llengua dels seus avis i dels seus pares. Una llumenera! Ara sé que un dia demanaré als pares adoptius que jo també vull aprendre xinés, per quan vagi a l'asil de la Xina (p.106)

3. Els pares, i especialment les mares, també són víctimes de l'estereotipació. Tots dos solen aparèixer com els garants de l'ordre i la disciplina. Habitualment, el pare pren més aquest paper o, almenys, té la darrera

paraula. En parlar de la família ja esmentàrem l'absència de pares solters fent-se càrrecs dels seus fills. De fet, l'únic que estava en circumstàncies de fer-ho, prefereix deixar la seua filla a uns masovers quasi com a esclava i fugir (*Història d'un cap tallat*).

Les mares (i altres dones) a més de mantindre la pau a la llar, també continuen encarregant-se d'assegurar la bona alimentació dels xiquets i també dels homes.

- Què us passa que no sopeu?
- Que hem berenat massa... - contestà Marta, molt aplomada.
- Massa? I com, en cinc minuts? Perquè no heu tardat més a eixir de la cuina! – El to de la mare anava pujant perillosament, i la intervenció de Pinxo no millorà les coses:
- Tenim la panxa una mica rebolicada... - Ara hi parà atenció *fins i tot* el pare de Marta [...] (p.24, el subratllat és nostre)

A més en qualsevol època i situació:

Un migdia que la Caterina m'estava fent empassar de grat per força una tassa de brou de gallina amb un rovell d'ou al mig – és clar que les dones han tingut les mateixes manies nutricionals des de l'inici dels segles –, li vaig abocar les meves pors (*A carn! A Carn!*, p.153)

També a qualsevol país com França

[*Tante Marie*] Agafà els seus grapejats llibres de rondalles, un gros formatge d'ovella, un bloc de bona mantega i confitura de codony. Vés a saber què li donaven de menjar, al pobre Daniel, perquè estigués tan magre! Els productes de Normandia, la regió dels prats i les pomeres en flor, eren, sens dubte, els millors de França (*L'escola secreta de Madame Dudú*, p.129)

I com no, també són les encarregades de la neteja de la llar fins a límits insospitats:

Feu una prova: escombriu la vostra habitació a fons tres vegades seguides, tres, eh?, repassant raconets i raconassos. A més, agafeu un gran plomer de llargues plomes d'estruç i traieu amb vigor la pols dels mobles, tres vegades també, i encara, amb un drap de cotó, repasseu les lleixes dels armaris tres vegades, sense deixar-hi ni el pensament d'un bri de pols. Deixeu-ho ben repolit, feu un esforç.

Llestos? Heu acabat? Atents ara: demaneu a la mare que intenti trobar un racó que us hagueu oblidat de netejar. Vosaltres penseu que no n'heu deixat cap, però ja veureu com la mare en troba alguns, per més atenció que hagueu posat a l'escombrada. Segur. Oi que sembla impossible? (p.13)

Aquest exemple tan aclaridor es fa servir per tal de descriure els racons on habiten els cruecs i, per tant, el símil és perfectament prescindible. En el següent fragment de *Ferum de silenci*, es tracta de la portera i la seua queixa resulta més raonable ja que es tracta del seu treball:

El sergent és molt bona persona, eh? Però és un poc desastrat. Segurament, m'hauria

posat a netejar i, quan haguera tingut el pis tot net, hauria vingut ell del parc, de donar menjar als coloms amb els peus tots bruts de fang i m'ho hauria embrutat tot (p.45)

Així, malgrat que ja no treballen en exclusiva en les tasques de la llar, sembla que les mares de la LIJ continuen condemnades a fer-se'n càrrec i, a més a més, amb dedicació.

4. Les classes socials. També l'extracció social, en especial les classes altes, és víctima de l'estereotipació. La classe alta, doncs, és sempre presentada com un conjunt de persones egoistes, tan sols preocupades pel seu prestigi, el seu poder i, en especial, per la possibilitat de continuar gaudint el seu estatus econòmic. Aquesta caracterització, a més a més, travessa el temps i ens la trobem a l'època ibera, de la mateixa manera que a l'actualitat, tot passant pels llibres sobre la Guerra Civil que ja hem comentat o els anys seixanta.

A més, aquesta estereotipació parteix del fet que, sovint, no s'indica cap raó per la qual es faça present aquesta arrogància ni s'indica d'alguna esclatxa possible en el mur intrencable que alcen els rics al seu entorn.

Com aquesta mostra de menyspreu del ric de *Quan tot comença*.

En Sebastià Frau es va mirar la dona de dalt a baix. No li feia ni llàstima, ja; feia temps que havia deixat de ser aquella jove atractiva que l'havia atret intensament. Però els anys havien robat la ufanor i l'havien convertit en una dona vulgar. No hi havia res al seu cor per a aquella dona, només recel i records per tapar; records i malsons que considerava esborrats..., res més. (p.198)

Com hem anat veient i comentant, l'estereotipació no necessàriament comporta una visió ni negativa ni reduccionista, però precisa d'un cert control per part dels docents i altres agents educatius per tal que no duga a aquestes visions ja que el concepte de cultura és molt ampli i complex.

En aquest apartat també prescindirem de l'anàlisi comparativa per franges d'edat ja que tampoc ens aporta moltes dades. En general els percentatges són molt similars. Tan sols s'aprecia un lleuger creixement de l'estereotipació segons augmenta l'edat dels lectors models, possiblement a causa de la major variació dels temes.

10.4.7 L'alteritat: l'encontre amb l'altre

L'alteritat, és a dir, la descoberta de l'altre és un punt fonamental en l'estudi de la interculturalitat i de l'educació intercultural. Tant si s'entén com l'assumpció de nosaltres mateixos en oposició al que tenim davant, com si s'entén com un contínuum on resulta impossible tallar la frontera cultural entre els uns i els altres, la seua anàlisi resulta imprescindible per al nostre treball.

En primer lloc vam delimitar la presència de l'encontre amb l'altre que, en la LIJ, suposàvem que seria bastant alta en ser deutora en part de les situacions on els bons s'enfronten als dolents. I així és, ja que el percentatge de presència d'aquest encontre és de més del 80%, és a dir, una gran majoria de llibres mostren situacions de trobada amb els altres que es resolen de diferent manera. Com es pot deduir, ja que aquest ítem està molt relacionat amb la presència d'adversaris, la gran majoria de llibres amb absència d'encontres es troben en la franja d'edat de primers lectors. D'igual manera que no apareixien adversaris en tractar-se en molts casos de llibres d'anècdotes concretes, rutines personals o històries molt senzilles, tampoc no apareixen aquests encontres en bona part de les obres.

Tan sols un llibre se n'ix d'aquests paràmetres. Es tracta de *La Torre* on la narració, focalitzada en la construcció de la Torre Eiffel no deixa molt de lloc a l'aparició de personatges fora de l'àmbit familiar de l'enginyer o de la seua filla. Hem interpretat que la trobada de la xica amb el seu futur marit no és exactament un encontre d'aquestes característiques ja que a penes és tractat al llibre.

Als llibres on hi ha un encontre amb l'altre, doncs, trobem un percentatge molt alt d'enfrontament (48%) i de rebutg (50%), la qual cosa fa preveure un alt nombre de conflictes, encara que no necessàriament de conflictivitat com veurem després. És molt habitual que els personatges davant del desconegut, el nou en la colla o a l'aula, provoquen un enfrontament o rebutgen de forma oberta aquest nou personatge tant per ser diferent, com pel fet de ser un desconegut i, per tant, algú del que convé no fiar-se.

Aquesta situació és molt habitual en els llibres on hi ha un viatge, bé a països

desconeguts, bé a llocs fantàstics. Els primers encontres dels personatges d'*El silenci del mariner* i *Al-Razhes, el metge de la talaia* suposen l'esclavitud per a ells amb la qual cosa, evidentment, hi ha tant enfrontament com rebuig. També el viatge al món dels forrellats, del llibre amb el mateix nom, suposa l'enfrontament continu amb tota mena de personatges estranys amb els quals, a més a més, els protagonistes han de barallar-se per tal d'aconseguir els seus objectius. El pilot de lliscadors d'*El darrer manuscrit*, a més de l'encontre amb Eva Barin del qual parlarem després, també té uns altres encontres negatius tant al llarg del camí com a l'arribada a la ciutat. De fet, tenim diversos exemples que comporten també diverses solucions, encara que el to general de la novel·la és el de desconfiança de l'altre, del diferent. Així també hi ha enfrontament:

- Amb els presos. Es tracta d'una relació de poder en la qual hi intervé la supervivència. El protagonista mira de negociar constantment per no ser engolit per la presó.
- Amb els gotxis. El protagonista entén l'ànima d'aquests animals i mira d'actuar amb respecte cap a ells.
- Amb els ratmanites. Hi ha sempre una distància fruit de la seua superioritat física i mental. El protagonista destil·la un complex d'inferioritat propi de la seua espècie en adreçar-s'hi.

Podríem continuar amb els encontres a *Mei-Mei vol ser rei*, *Els caçadors del sol*, *El desert de gel*, *Aiguablava* i quasi totes les novel·les d'aventures del corpus. El viatge significa descoberta i una de les més valuoses és precisament trobar-se amb els altres, encara que en un principi hi haja enfrontament o rebuig. De fet, la major part d'aquests llibres es plantegen com a la història de la resolució d'aquest enfrontament o rebuig.

En altres casos, el lloc de l'enfrontament és el propi ambient dels protagonistes amb la qual cosa en lloc d'anar a la recerca de l'altre, se'l troben a casa seua o, molt sovint, s'adonen que sempre havia existit. Tots els llibres al voltant de la Guerra Civil, sense anar més lluny, plantegen aquest problema d'una o altra manera. L'altre és un veí, un veí que pren una postura davant del conflicte i que, sovint, esdevé un enfrontament. Aquesta perspectiva pot resultar més rendible des del punt de vista de

l'educació intercultural. És important recordar que la diferència, igual que la semblança, es pot trobar en qualsevol persona al marge del seu origen cultural. A més a més, el fet que les persones al nostre voltant ens presenten problemes és una oportunitat per resoldre'ls amb una metodologia no violenta. Aquesta idea, però, no és la més present en el nostre corpus.

Quan es tracta de l'encontre amb l'altre de manera genèrica, la fórmula més comuna és la negociació amb resultat positiu (62%), entenent un resultat positiu no tant l'assoliment d'un equilibri de forces just, sinó la possibilitat de trobar un camí en el qual no resulte greument perjudicat ningú. Molt relacionat amb aquesta visió positiva, es troba el fet que considerem un 30% dels resultats com a un acord equilibrat, no tant entre les expectatives dels personatges, com entre les opcions que tenen i la resolució final. En aquest sentit, el fet que el bandoler d'*A carn! A carn!* s'entregue a les autoritats, si bé suposa l'exili, entenem que és més positiu que la mort segura que li esperava de seguir amb les seues trapelleries. A més a més, l'encontre del jove amb el seu avant-passat se soluciona de manera positiva ja que l'adolescent aprèn a valorar-lo i a valorar el coneixement del passat, i el bandoler abandona les seues activitats delictives.

També és obertament positiva la resolució de *L'aposta*, encara que no aconsegueix amb els objectius que s'havia marcat el Sègol a l'inici. Ell i Lupe iniciaran una relació, no sabem bé de quin tipus, a condició d'obviar els termes de l'aposta que havia fet el jove amb el seu amic. Evidentment, el fet de no complir aquests termes és fruit d'una evolució que també es contempla de manera positiva, com un creixement del jove i una negociació per part de l'adult.

- Veig que t'agrada jugar. L'altra [aposta] tampoc no és gaire complicada. Bàsicament es tracta d'esgotar aquests dos dies sense fer res, res que pugui significar el triomf de l'aposta del teu amic, saps què vull dir, oi? És una qüestió d'observar estrictament el protocol. "I després què?", em preguntaràs tu. I jo et contestaré: Sègol, després no ho sé, no en tinc ni idea. Però com a mínim no l'haurem cagada d'entrada. No haurem cremat tots els cartutxos amb un foguejament estúpid i pueril. Perspectives de futur? Ni idea. Tu i jo, què? Tampoc no ho sé. És a dir que amb la meua aposta guanyes ben poc de tangible. Medalles de don Joan, cap ni una, això t'ho asseguro (p.160).

D'igual manera, hem de considerar positiu l'encontre amb el protagonista d'*A l'altra banda del mirall*, a pesar que Maria no vol establir cap relació amb ell. Però no

es tracta tant d'un trencament, com a part del reconeixement de la identitat sexual de la xica que ha de renunciar al seu amic en adonar-se'n que no és allò que busca. Lluís ix perjudicat, tot i que, en realitat, el missatge final és positiu: es tractava d'un amor impossible.

Aquesta resolució positiva pot arribar, fins i tot, a suposar una situació dramàtica com a *El rei dels senglars*. En aquesta novel·la, el vell mor defensant el seu bou i, alhora, desvetlant-se com al rei dels senglars. La seua mort, però, serveix per triar-ne un de nou amb la qual cosa el cicle segueix. D'una banda, la resolució del conflicte és negativa (ell mor) però d'altra, també comporta una notícia positiva.

Altres casos d'encontre són més senzills i mostren una resolució positiva, habitualment a causa de la bona voluntat dels personatges. A *Nas de barraca*, el caragol no té cap problema d'introduir en nas en les vivències del circ de l'hort i tampoc les altres criatures li neguen l'entrada a les seues vides i la participació a les seues aventures. També amb els braços oberts reben les escombraries al savi Aristòtil, els conten la seua vida i, fins i tot li ensenyen una cançó; o el rei de *Vull una corona*, que no dubta a fer entrar Maria al seu palau i compartir amb ella jocs.

Dins d'aquesta categoria d'encontres resolts de manera positiva, també entren alguns on la negociació s'allarga i, en alguns casos, forma una part central de la trama. La primera vegada que Petar i Selma es troben hi ha un cert rebuig per part de la xica que, a poc a poc, es tornarà una història d'amor a *Història d'amor a Sarajevo*. La princesa Almar, a *Aiguablava*, ha de convèncer els animals de l'Albufera que ella pot resoldre els seus problemes i aconsegueix que un sector important la recolze amb les seues dots oratòries. I l'Andreu, aconsegueix arribar a un acord amb l'espill que està cansat de les seues carasses a *L'Andreu i el mirall de les ganyotes*. Aquests negociacions positives lliguen molt bé amb el vessant didàctic de la LIJ que mira de mostrar als infants i joves un món amable on dur-se bé té la seua recompensa.

Però l'encontre que suposa major complexitat és, sens dubte, els dels adversaris. Ací sí trobem una gran varietat de resolucions que no es limiten a una visió positiva o negativa, sinó que sovint amaguen un joc d'estira-i-arronsa que atorga gran riquesa a la novel·la i a l'anàlisi. L'encontre amb un adversari que vol destruir i fer mal

al protagonista comporta sempre un enfrontament i, quasi en la majoria dels casos, certa violència. En realitat, resulta difícil defugir aquesta violència si no es vol caure en un parany que sovint amaga certa infantilització de l'acció, cosa que pot provocar un menyspreu indirecte per l'antagonista. L'exemple més palés és sens dubte el de *Mei-Mei vol ser rei*, on l'antagonista és un terrible drac que, en haver d'enfrontar-se amb la princesa Aluci, desvetla que té unes mancances considerables fruit, en bona mesura, de les reaccions de rebuig dels ciutadans.

- És que com que la nit del robatori em posí tan bèstia, tothom començà a comentar que jo era un drac feroç, un drac sanguinari i piròman. Aleshores, guiat per la ràbia que sentia, vaig decidir comportar-me d'acord amb la fama que m'havia guanyat per aquell episodi... (p.68)

Reaccions que es mostren també al llibre:

- Déu meu! Déu meu! Diuen que el drac llança flamerades enormes a tot el que veu!
- I que ens cremarà les cases!
- I que ens cremarà els corrals!
- I els jardins!
- I els gats!
- I TOT! (p.71)

Així, l'encontre amb el diferent provoca que aquest es convertisca en el monstre que se suposa que és, tot i que la seua ferotgia siga falsa i es tracte d'allò que podríem dir, un perdedor:

- T'ho contaré, t'ho contaré... La veritat és que jo sempre he tingut la il·lusió de ser rei del que fóra, rei dels núvols, rei dels perruquers, rei de la bellesa, rei de les papallones... però si he de ser sincer, et diré que el meu desig gran ha sigut ser el rei dels dracs (p.64).
- [...] No obstant això, ja veus tu en què m'he convertit avui, en un drac de paper d'estrassa, i tot per unes cosquerelles de no res... (p.71)

Així, la intenció de desmitificar el dolent té com a resultat la seua denigració que es completa amb el favor que li concedeix el rei com a resultat de la negociació que, si bé podem considerar positiva en tant que ningú ix malparat, no deixa de comportar una certa tristor per l'orgull del drac que, de tota manera, es queda content.

Però, és clar, els casos d'enfrontament amb els dolents acaben quasi sempre amb la victòria dels bons, cosa que comporta una visió negativa de l'encontre amb l'alteritat. Hi ha un 30% de casos aproximadament de resolucions negatives i una major presència de casos en què predominen els valors de la part dominant (30%)

sobre la part dominada (13%). Així, és destruït Arbitzan, el bruixot de *Gent de pedra*, Hèctor de *L'infern de Marta*, l'oncle Momarota de *La mala bèstia*, la família al complet de *M* o les quatre amenaces d'*Aiguablava*. Cal dir, de tota manera, que tots aquests casos no hi ha lloc a la negociació ja que els personatges dolents d'aquestes obres fan gala d'una gran arrogància i d'una capacitat nul·la de cedir. Així, l'única opció que els queda als protagonistes és, precisament, la destrucció total dels seus adversaris.

L'opció contrària també es dona en un parell de casos en els quals són els protagonistes els que opten per la pròpia destrucció davant de la impossibilitat de lluitar contra allò que consideren que és molt més fort que ells. És el cas dels animals de *Terramolsa* que es llancen en un atac suïcida contra el Cormort o el xiquets d'*El soldat que parlava amb els cruecs* que afirma en un darrer i estremidor pensament, abans de llançar-se a la tanca electrificada: "no podia ser gaire pitjor".

Molt relacionat amb la interculturalitat, es troben d'altres conflictes amb una resolució que, encara que salva els personatges dels conflictes en els quals es troben immersos, no podem considerar com a una resolució positiva. Es tracta dels exemples paradigmàtics, ja citats d'*Al Razhes, el metge de la talaia*, per exemple, qui davant l'evidència que la seua cultura d'origen no el podrà mai acollir a causa de la seua aculturació, decideix tornar-se'n a Alger. O els dos exemples de fuga del personatge diferent en una Edat Mitjana multicultural. A *L'esclau del Mercadal* la conclusió no deixa de ser negativa ja que el xic musulmà ha d'acabar fugint a causa de les acusacions injustes que pesen sobre ell. El xic jueu, malgrat quedar-se, mostra també que patirà repressió pel fet de ser jueu com mostra la pallissa que rep per part d'un grup de cristians, la seua vida a la jueria, etc. A *Matinada de llops*, la solució que es dona a les acusacions injustes fetes a Adil també serà la fugida "amb els seus", com si d'alguna manera, es declarara que o bé és impossible la convivència o bé el millor lloc per a un musulmà és amb els musulmans. És clar que una opció en la qual aquests personatges foren perdonats o reintegrats a les seues societats, podria ser considerada com a poc creïble, però la lectura que se n'extrau, trobem que és més prompte aquesta.

La impossibilitat de lluitar contra el sistema també està en la resignació de

Daniel de *Daniel i les bruixes salvatges* que, precisament, comença amb la seua declaració de impotència davant una altra acusació injusta que acabarà amb la seua vida en acabar la narració. Sense arribar a aquest dramatisme, també acaba per ser una forma de morir la que trien els personatges de novel·les que transcorren durant la Guerra Civil i que han d'assumir la vida davall del règim franquista. Tan sols el protagonista de *Història d'En Robert* acaba fugint a França, amb la qual cosa també se suggereix que l'exili, la fugida és la millor solució per aquest tipus de conflictes.

A l'Àlícia d'*Un haiku per a l'Àlícia* aquesta solució li agafa de sorpresa, ja que és expulsada de Catalunya per la seua condició d'il·legal. En canvi al tarrubi de *Operació tarrubi* la tornada a casa és la resolució positiva d'una fugida que no hauria d'haver-se donat. En tot cas, la lectura que se n'extrau està, d'alguna manera, relacionada amb la idea que els diferents han de tornar amb els seus que és on millor estan. Aquest missatge s'apaivaga un poc amb el comiat final:

- [...] Et trobaré a faltar.
- I jo a vosaltres. M'heu tractat de meravella! Quan ho expliqui a la meua gent... sempre tindreu amics a les clavegueres!
- I tu sempre tindràs amics fora de les clavegueres (p.111)

Un final semblant al de *Història d'un cap tallat* en el qual s'expressa l'amor de l'ésser fantàstic cap al xiquet, encara que deixa un regust amarg:

- Jo mai no trencaria una promesa- va dir.
- Jo no et faria prometre res, Bocaxica. Sóc filla del carboner. Sóc encantària, però també sóc humana...
I aquí la Cucut va fer un somriure dolç. I somrient es va acomiadar, perquè l'ocella, la cucut que no marxa mai a l'Àfrica, transformada silenciosament en encantària [...] va agafar amorosament el cap de la pastoreta i, girant-se d'esquena, es va deixar caure a les aigües encalmades del gorg [...]
I en Bocaxica es va quedar sol, ben sol, sense esma per allunyar-se del gorg (p.93)

No és l'únic llibre que suggereix la fugida davant la incomprensió dels altres. A *Volem que tornin les vaques boges* Baldiri acaba fugint del poble davant la incomprensió dels veïns. L'exili acaba per ser també la darrera eixida per a la Selma de *Història a Sarajevo* davant d'un món que s'ensorra davant seu i que la fa apreciar coses terriblement senzilles:

- I l'Aida? – aconseguix preguntar en Petar.
- Passejant, menjant-se un gelat – respon la noia, conscient del valor d'aquesta afirmació- Menjant-se un gelat, Petar, és meravellós! (p.157)

Finalment, es pot interpretar com a una fugida – de tota manera inevitable – la

tornada a l'Argentina de Júlia. Una fugida del seu oncle, però també de l'encontre amb Lluç que no podia perpetuar-se en una relació.

10.4.8 L'encontre entre gèneres

Un subgrup interessant dels encontres són els que es duen a terme entre homes i dones. Atés que la gran majoria de protagonistes són homes, no és estrany tractar aquest encontre per separat ja que es dona de manera recurrent al llarg de tot el corpus i en quasi tots els casos té unes característiques similars.

D'una banda, encara que poc utilitzat, continua vigent l'estereotip de la *femme fatale* que sedueix els homes amb la seua sola presència i que acostuma a dur-los a la perdició a través de l'encís que els encomana. Aquesta figura és molt evident a *El darrer manuscrit* on, a falta d'una, n'apareixen dues amb unes característiques similars: totes dues protagonistes tenen un mateix caràcter altiu i distant, actuen amb iniciativa i traïxen els seus amics, els seus principis, etc. per tal d'aconseguir els seus objectius.

En una novel·la on era del tot impossible que no apareguera aquest estereotip era en una novel·la de bruixes, òbviament. La bruixa dolenta, encara que apaivagada per la seua condició d'àvia, no deixa de mostrar-se com a una dona atractiva acostumada a aconseguir els seus desitjos amb males arts (mai millor dit) i que es presenta així:

I allà, davant nostre, dreta, blanca translúcida i bella com l'Àrtic, ens va rebre la dama de gel. Somreia i semblava inofensiva. Era una dona madura però esplèndida, una Odish que havia suavitzat la seva duresa i perdut part de la seua joventut gràcies a la seva maternitat, tot i que conservava els cabells rossos, els ulls blaus, la tibantor del seu coll esvelt i les maneres exquisides. [...]

- Tu ens vas utilitzar, a la Meritxell i a mi. Tu vas fer servir el teu fill d'esquer per enamorar-nos i aconseguir el teu propòsit de concebre l'elegida.

La riallada de la dama de gel va ressonar per totes les cavitats de la gruta i va portar l'eco del seu riure fins a les profunditats del llac (p.368).

Aquesta dona fatal, però, no enamora ningú encara que traspue una certa maldat darrere de la seua bellesa.

I la bellesa és un tret imprescindible per a tota dona que aparega en la LIJ si aspira a qualsevol tipus de protagonisme. També ha de ser inassolible, és clar:

Al seu costat hi havia la rossa, que no havia vist mai, i que devia ser una companya del col·legi de Palma. Tenia el cabell molt ros i la pell blanca.

- Quin bombonet... - va comentar.
- Pareix una pepa; no és per a nosaltres – objecta en Nofre -. Es trencaria a la primera estreta. (*Quan tot comença*, p.11)

Aquesta condició d'inassolibilitat, de vegades adquireix un to d'autèntica devoció o quasi demiúrgic en tractar-se de dones que estan a la vora de la divinitat com la sacerdotessa d'*Un riu d'espigues*.

Sota aquella llum penetrant d'inici de tarda, la túnica que la cobria de cap a peus s'anava tenyint de reflexos morats i, darrere el vel, es transparentava un rostre com de marbre, d'una bellesa estranya.[...] La sacerdotessa ni s'immutà. Si no hagués estat per un airet lleu que li removia, vivíssimes les vores de la bella túnica, hauria semblat un esperit d'ombra que acabés de pujar del reialme dels morts, tal com narren les llegendes (p.55)

Ací veiem que la bellesa d'Abània se li suposa de la mateixa manera que a la noble mallorquina d'*Al-Razhes, el metge de la talaia* qui, malgrat el seu aspecte penós no deixa de fer entreveure una bellesa fora mida.

Els cabells rossos eren bruts i partien en direccions oposades. Era evident que feia temps que aquella noia no es pentinava ni prenia cura de la seva higiene [...].

La jove girà el cap més lentament. Semblava més vella del que era i unes bosses rogenques li marcaven una línia gruixuda sota els ulls i a sobre de les parpelles [...]

La pell de la cara de la noia recobrà vida i el metge deduí que la bellesa d'aquella jove devia ésser extraordinària sota circumstàncies normals, i més ho pensà encara quan obrí uns grans ulls de color blau cel envoltats per un blanc com l'escuma. Tenia els llavis tallats, però la seva forma era perfecta i sinuosa (p.127)

De tota manera, el seu amor serà un amor prohibit com els dos anteriors i el de l'Alamanda amb Suliman a *L'esclau del Mercadal*. Si bé la descripció d'aquesta xica no és tan cridanera com l'anterior "amb els seus ulls riallers, el seu cos esvelt, la seva faldilla de colors vius" (p.32), la llei farà impossible el seu amor amb l'esclau.

No li ho podia pas dir. Mai no podria dir a ningú el que sentia per aquell noi que li havia captivat el cor i els sentits així que l'havia vist per primera vegada. Sabia que mai no podrien unir les seves vides, que el seu era un enamorament sense cap mena de sortida, que era una bogeria i potser fins i tot un pecat (p.132)

En *Gent de pedra* el protagonista s'adona que la xica que s'estima és inassolible (està compromesa amb el bruixot) després d'haver gaudit de la seua companyia. Però la presentació és similar:

Era una noia jove, de pell molt clara i amb els cabells negres llarguíssims. Els subjectava amb una diadema que, igual que la pell que duia al voltant del coll i per sobre les espatlles, era d'ermíni i blanca, tan blanca com la seva pròpia pell. Per sota de la capa que li cobria les espatlles, el dors i els pits quedaven a l'aire, ja que el seu únic vestit eren unes faldilles llargues (p.59)

Després de l'encontre, però, aquesta descripció s'accentua encara més:

Bera, la lluna. Aquest era el seu nom: l'únic que li esqueia. Tenia la pell, blanca i nua, platejada i transparent, pintada només pels raigs de Selene. Els cabells llargs eren tan negres com el mantell que cobria el cel a al nit. Era un mantell tènue i brillant, ple d'estrelles menudes que ballaven entre els cabells. La brisa els va despenjar una mica i ella els va tornar a lloc amb la mà (p.62)

A *Daniel i les bruixes salvatges*, el protagonista s'enamora del reflex d'allò de què voldria enamorar-se. Portat per les fantasies que li narra el seu mentor, Mossèn Ferrandot, acaba per identificar una xica del carrer amb la mateixa reina de Saba i confessar-li les seues cuites. En aquest cas, doncs, no tenim un encisament físic, sinó una construcció del protagonista.

Ni tan sols és necessari que parlem de persones, fins i tot els gossos senten aquesta mena de devoció cap al sexe contrari, sobretot, si queda fora de les seues possibilitats siga per la raó que siga.

[...] Allí estava l'objectiu de l'espera del Cincpotes!

Quina preciositat! No us estic parlant d'una gosseta simplement bonica sinó d'una superclasse, de la flor i nata *crème de la crème*, d'allò que anomenem una gossa de concurs, una campiona.

No sols era bella de mena; la mestressa la duia pentinada i polida com una joia de manera que el pèl li queia pels costats com l'escuma d'una cascada, tènue i vaporós, ondulant a cada passa com les cortines de blondes d'un finestral. [...]

Ara comprenia la seva tristor, comprenia que tornés derrotat a la quintana després de veure la gosseta afgana. Només calia mirar-la per saber que l'amor ideal del Cincpotes era també un amor impossible (p.72).

Allò que resulta en realitat sorprenent és el raonament del bulldog per tal de justificar la impossibilitat d'aquest amor ja que junta en una sola pàgina classisme, menysvaloració pels discapacitats i ensalçament de la bellesa:

Per un costat, a causa del seu defecte; els gossos coixos ho tenen més difícil per a enamorar les gosses superboniques, reconeguem-ho.

Però no solament a causa d'això. Jo ho hauria tingut tan impossible com ell. Jo tinc les quatre potes sense que me'n falti cap, i no sóc gens lleig [...] però reconec que, al costat d'aquella estrella, faig pena.

Per a enamorar aquell prodigi s'havia de ser deu vegades més atractiu que jo o que el Cincpotes. I no s'havia de ser un gos del carrer, aquella era la tercera qüestió. [...] la mestressa d'aquella monada dedicava almenys dues hores diàries a banyar-la, pentinar-la i perfumar-la. No devia deixar passar tres dies sense dur-la a la perruqueria i la manicura. De segur que la presentava a concursos.

L'afgana era una vedet professional, una campiona de primer nivell, una joia polida i brunyida, prou que es veia (p.72-73)

Com veiem la bellesa està molt valorada en la LIJ i, encara que no sempre es defèn tan agosaradament com en aquest llibre, resulta difícil trobar personatges amb

discapacitats o que no es definisquen com a “ben plantats”. Així les coses és natural que fins i tot els xiquets es queden absorts amb les xiques que transiten pels llibres, com li ocorre al Tavi de *Petó de mandarina*:

El primer dia que la vaig veure li voleiaven els cabells.

Era curiós perquè no feia gens de vent.

Jo no ho entenia. [...]

Però a ella, que seia just davant meu, els cabells li voleiaven com les ones sota el sol i somreia amb els ulls finestra enllà. (p.11)

A més, també Tavi mostra seriosos problemes per adreçar-se a ella, com la immensa majoria dels protagonistes masculins:

Quan es va acabar la classe vaig decidir apropar-me a la Vanina i preguntar-li què llegia. El cor em batejava de tal manera que semblava que explotaria com el Big Bang i em convertiria en pols per sempre més (p.16).

Hi ha una gran insistència a mostrar els encontres entre els dos sexes com un tràmit complex, ple de misteri i dificultats.

En Suliman estava confús. Mai no havia estat ni parlat amb una noia com ho feia ara. L'altra nit havia estat diferent. Ell estava pres i no podia controlar ni els moviments ni gairebé les mirades, enmig de la foscor. Però aquella tarda, sota les alzines, envoltats d'una vegetació densíssima, verda i lluenta, clapejada els colors de milers de flors, amb el cant d'infinat d'ocells invisibles regalant-los les orelles, sota un cel especialment blau i net, aspirant el perfum del bosc, i de l'aigua dels Galligants, i de l'aire tebi, i d'aquella terra tan fèrtil, vivia una sensació nova. L'Alamanda [...] estava realment preciosa. (*L'esclau del Mercadal*, p.188)

Es pot adduir que, en algunes obres com aquestes, la dificultat de comunicació entre els dos protagonistes és un tret inherent a la història. Tavi s'haurà d'enfrontar als matons de l'escola per tal de reivindicar el seu dret a parlar amb Vanina, cosa que compon bona part de la trama. El drama de Suliman és no ser lliure per parlar amb qui vulga, i de fet haurà de fugir per tal de salvar la seua vida. També es pot adduir, i també amb raó, que aquesta dificultat de comunicació existeix en realitat en edats on la inseguretad provoca situacions que porten sovint a joves i infants a rebutjar els altres. En tot cas, allò que resulta sorprenent és la fossilització d'aquests comportaments i reaccions, com si no hi haguera d'altres opcions en les relacions entre els dos sexes.

Tot i que no són majoritaris, en el nostre corpus també trobem algunes reaccions diferents. D'una banda, xiques que senten el mateix encisament cap als homes com el que mostraven de Selene amb Gunnar a *El desert de gel* o el de Yung-

Lluna pel seu propi germà a *Kor de parallamps*, encara que aquest últim és fruit d'un contacte allargat en el temps i no d'un rampell sobtat. També és un amor assossegat el que mostra Maia pel Jairo a *Les veus protectores* i que la porta a comprometre's amb ell en un festeig que s'antulla llarg, ja que el xic fuig a les guerrilles per tal de defensar els drets dels indígenes.

En aquest sentit, trobem alguns exemples de parelles que es formen a poc a poc com la Marta i l'Hèctor de *L'infern de Marta* en la qual l'autor aprofita per tal de descriure amb detall les estratègies del maltractador per tal de captar i mantindre la seua víctima. Aquest llibre mostra, de fet, tot el procés de conquesta en el qual no existeix cap encisament sobtat. A *L'aposta* també es narra amb naturalitat aquest procés que du Lupe i Sègol a formar parella (presumptament). Els encontres a la botiga, primer casuals i després forçats pel xic, el convit a sopar, etc. mostren una via natural per al contacte entre els dos sexes. Fins i tot un llibre d'aventures fantàstiques com *Els caçadors del sol*, prefereix l'opció que els protagonistes convisquen i experimenten diverses aventures junts abans de comprovar que s'estimen. Una cosa semblant al que ocorre a *Història d'un cap tallat* en el qual hi ha una autèntica amistat entre Bocaxica i la Cucut que porta el xic a protegir-la i que es revelarà com a amor al llarg de l'obra.

Finalment, esmentar el cas de la parella de l'Olga i l'Arnau a *Jo, el desconegut* que es permeten fins i tot de mostrar les seues diferències i discutir amb certa regularitat, cosa que ajuda a donar una imatge més realista de les relacions de parella.

En aquest punt, tampoc trobem diferències rellevants quant a les franges d'edat. Tan sols observar que aquest desencontre entre homes i dones no es dona als llibres de primers lectors per causes òbvies.

10.4.9 Els temes de la interculturalitat

En aquest apartat tractarem els diferents temes que vam seleccionar per tal de detectar diferents formes d'afrontar els contactes culturals. Com que han anat sorgint al llarg d'aquesta anàlisi, tan sols ens detindrem a consignar els percentatges d'aparició i les variables més cridaneres de cadascun d'aquests ítems.

10.4.9.1 La identitat

La dada més cridanera és l'aparició de la identitat com a un dels temes més tractats per la LIJ (un 81%). L'explicació creiem que és doble. D'una banda per l'origen cultural dels llibres. Parlem d'una cultura minoritzada en què la identitat - la seua defensa, però també la seua definició – forma part de la mateixa raó de la seua existència. Definir-nos és una forma de supervivència i reflexionar al voltant de la nostra identitat també. La segona raó, creiem que rau en el fet que es tracte de LIJ ja que l'etapa de vida a què s'adreça aquesta literatura, és especialment sensible als debats sobre la pròpia identitat. Sembla ben palés a l'adolescència, però no ho és menys en l'etapa de primers lectors o durant el desenvolupament de la infantesa.

Són molt escassos els llibres que no ho plantegen. Llevat de *Misteris S.L.* on hi ha poca reflexió dels personatges ja que es tracta de diversos misteris encadenats, adreçats a xiquets de més de 12 anys, la resta són llibres per a primers lectors o de la franja més baixa de la lectura autònoma. Així doncs, tornem a aquest grup de llibres que tracten un tema poc donat a la diversitat. La resta de llibres, insistim, mostren el tema de la identitat d'una manera o una altra.

Podem dir que tracten aquesta temàtica des de tres punts de vista:

- Des de la reflexió sobre la nostra identitat. En aquest cas ho fan a través de llibres que recuperen tradicions, costums o similars (en la línia de l'ús dels espais rurals que comentàvem). També incorporen la identitat dels catalanoparlants fent incidència en la seua història, recent o antiga, i fent servir metàfores (a l'estil de *Riu d'espigues*) sobre la situació política del nostre àmbit lingüístic.
- Des de la reflexió sobre la persona individual i les seues circumstàncies. Ací trobem literatura intercultural on personatges "diferents" s'enfronten a les seues característiques que els fan inusuals (els relats sobre l'homosexualitat o la gent gran, per exemple), però també adolescents que es pregunten sobre què els caracteritza com a persona o d'altres que indaguen sobre el seu origen: la xiqueta d'origen xinés de *Kor de*

parallamps, l'emigrant de *De Nador a Vic*, els musulmans de *L'esclau del Mercadal* i *Matinada de llops*, etc.

- Des d'una perspectiva simbòlica. Ací incloquem els llibres que mostren aquesta temàtica indirectament, encara que resulte molt senzill fer una extrapolació a les nostres vides. Parlem d'una lectura intercultural, però sovint no resulta necessària atesa l'obvietat de l'aplicació a la vida quotidiana. És evident que el missatge de *Volem que tornin les vaques boges* és un cant a l'originalitat i que cal fugir de les persones que no entenen el valor d'açò. També és evident que a *Andreu i el mirall de les ganyotes* la idea és que ens fem amics dels nostres "jos".

Aquestes tres vies de reflexió entorn a la identitat ens fan concloure que hi ha un interès important en la nostra LIJ, cosa que ja havíem anat veient en l'anàlisi d'altres ítems com els espais, les famílies, el temps, etc.

10.4.9.2 Exclusió social

L'altra temàtica present a una gran quantitat de llibres és l'exclusió social amb un 40% de llibres que mostren algun interès al voltant. De tota manera, com ja hem explicat en altres apartats, l'exclusió social no és un tema central a la LIJ situada al nostre territori. Els casos d'exclusió social que formen part integrant de la trama se situen en la seua majoria bé al passat, bé a l'estranger, bé a un lloc fantàstic.

Tan sols *La meua família i altres monstres* fa servir un personatge actual obertament pobre i ho fa en els termes que hem indicat anteriorment, tot fent incidència en la seua escassa moralitat. *De Nador a Vic* podria entrar en aquesta categoria, encara que hem de tindre en compte que part de la trama transcorre al Marroc amb la qual cosa pot transmetre la idea que no forma part de la nostra societat. En la resta de casos que ocorren en l'actualitat, l'exclusió social és una temàtica colateral i, tot i que es tracta amb molta sensibilitat a llibres com *Un haiku per l'Alicia*, *Kor de parallamps* o *Un petó de mandarina*, no deixa de ser un apunt al marge de la història que l'enriqueix, encara que no hi aprofundeix.

L'absència d'aquesta temàtica tractada des d'una perspectiva actual resulta realment preocupant ja que exclou un col·lectiu molt gran de la LIJ en la qual, presumiblement, no s'hi veurà representada.

10.4.9.3 Aculturació i assimilació

El tercer tema més tractat des de la perspectiva de la interculturalitat, és l'aculturació, amb un 30% d'aparicions. L'assimilació, un concepte molt proper, hi afegiria un 11% al percentatge. Aquest ítem, òbviament, està molt relacionat amb la identitat i el sentiment de pèrdua o de perill en què la LIJ catalana el troba. Tot i així, com en l'ítem anterior, la preferència pels autors és parlar d'aculturació en èpoques passades (és molt freqüent al·ludir al passat franquista), en llocs fantàstics o a l'estranger. L'aculturació sempre és d'altri, no és actual ni referida a la nostra cultura. De fet, els únics dos llibres que parlen d'aculturació i que transcorren a la nostra època, fan referència a l'aculturació dels homosexuals.

Tot i així, podem palesar la desideologització relativa de la LIJ que ja ha deixat de ser un instrument de formació de la nacionalitat per tal de fer servir altres recursos per a la reflexió entorn de la identitat i l'aculturació que pateix la nostra cultura. Aquesta és una dada que podem considerar positiva ja que recordem que segons Bassa (1994) aquesta era una de les variables més recurrents en la LIJ posterior al franquisme i que a hores d'ara, resultaria francament anacrònica. En tot cas, no deixa de sorprendre que cap llibre tracte d'aquest tema tractat des d'una òptica actual.

10.4.9.4 Integració

Des d'una òptica també positiva, podem destacar la presència important de la integració en un 30% dels llibres. A diferència dels altres ítems, en aquest cas sí parlem d'una integració real de personatges "diferents" que bé trien, bé experimenten un procés d'integració en la nostra societat. Parlem dels personatges immigrants ja citats, dels homosexuals i la gent gran. Aquests personatges s'integren habitualment sense problemes a la nostra societat que sol acollir-los amb els braços

oberts. En aquest cas, la lectura és inequívoca, la LIJ catalana aposta per la integració ja que els processos d'aculturació que esmentàvem adés, no sempre es duen a terme, amb la qual cosa el missatge en general és positiu.

A aquest personatges, hi hem d'afegir també les lectures interculturals que mostren la integració de criatures fantàstiques en societats també fantàstiques a través d'acords, en la major part dels casos, i també d'enfrontaments amb resultats positius per als protagonistes en uns altres. Rara volta s'acaba un llibre amb una societat en conflicte més enllà de la conflictivitat diguem-ne natural. Als llibres ambientats a l'Edat Mitjana, continuen els problemes interculturals, però els autors ja no se'n fan eco una vegada en trauen els seus personatges. És el mateix cas que a les societats en guerra (llevat d'*El soldat que parlava amb els cruecs*).

10.4.9.5 Globalització

La globalització, expressada en termes explícits (o no), ocupa un percentatge més o menys rellevant amb un 25% dels casos. Si bé no és el tema central de cap dels llibres, almenys, hi ha un certa reflexió al voltant de fenomen per part dels personatges. Així, la guerra és un terreny on quasi sempre ixen a col·lació les implicacions internacionals i els interessos econòmics amagats darrere dels conflictes. Succeeix a *Història d'amor a Sarajevo*, a *El soldat que parlava amb els cruecs* (a pesar de transcórrer en un lloc fictici) i se cita en fer referència a les manifestacions contra la guerra d'Iraq a *Jo, el desconegut* i en postular-se una intervenció internacional com a solució al conflicte d'*Un petó de mandarina*. En altres casos, és l'ambientació internacional la que du a comprovar la importància de la globalització en la nostra societat, com és el cas evident de *Les veus protectores* però també de *La Torre* en la qual comencen a albirar-se els fils del que, al segle XX, esdevindrà una interconnexió mundial clarament definitiva.

Altres llibres fan referència a la globalització per tal d'explicar alguna subtrama del llibre com *Els silencis de Marc* que anomena les xarxes de narcotràfic internacional o *Un haiku per l'Àlicia* que narra les peripècies d'aquest personatge, emigrant il·legal, i com ha hagut de fugir del seu país. Un història similar a la del pintor d'*Els colors de la*

memòria. A *Kor de parallamps* a més d'ajudar a explicar la trama, l'autor esmenta la globalització com a la font (i d'alguna manera també la salvació) per a molts problemes viscuts a Àfrica.

Hi ha llibres, però, que prefereixen fer una referència implícita en tractar problemes interns. A *Aiguablava* s'al·ludeix als problemes mediambientals de manera genèrica sense entrar a fons en les causes. De fet, malgrat plantejar la trama en termes de defensa ecològica, la visió fantàstica dels problemes que assetgen l'Albufera fa que, d'alguna manera, el lector pugui pensar que no existeixen en la realitat. *En Ring 1-2-3* fa referència explícita en parlar dels problemes mundials, però implícita en tant que el llibre és un repàs als problemes del món.

Finalment, hem decidit incloure les al·lusions a les grans multinacionals que controlen el món al futur en *El darrer manuscrit* i *M.A.X.* ja que, en realitat, pensem que intenten mostrar quina serà l'evolució de la nostra societat si no hi posem remei.

Un darrer aspecte interessant en el qual no hem aprofundit ja que no era el cos central de nostre treball és la plasmació del debat entre local i global que esmentàvem al capítol 7.3. La cultura catalana es reafirma en les seues bases i manté una tensió particular amb l'esfera de la globalització.

10.4.9.6 *Mestissatge, racisme, xenofòbia, aporofòbia i relativisme cultural*

Un discret 20% d'obres mostren el mestissatge en les societats que retraten tot i que, com en els casos que ja hem assenyalat, se sol donar també al passat, en entorns fantàstics i a l'estranger. Els llibres que fan referència al mestissatge des d'una perspectiva actual són els llibres escrits des d'una clara perspectiva intercultural. Cal dir, de tota manera, que encara que no siga un tema de primer ordre, el mestissatge és vist de forma positiva a tots els llibres encara que en alguns casos faça sorgir el racisme (8,70%) i la xenofòbia (20%). La presència d'aquest rebuig cap a l'estranger o el diferent és bastant alta però queda reservada per a actuacions puntuals de personatges que actuen negativament cap al personatge diferent. En una gran majoria de casos, de fet, aquesta actitud es transforma, a través de la negociació, en

interculturalitat i integració.

En la mateixa categoria es trobaria l'apofòbia que, encara que siga marginal (14%) s'adscriu a aquests fenòmens de rebuig. El trobem en un ampli ventall d'obres, tan fantàstiques com reals, encara que, novament, tan sols en dues obres actuals *La meua família i altres monstres* en la qual els perjudicats són els mateixos protagonistes, com en *L'embriix d'una guitarra cordovesa* on, a la manera de les comèdies de Segle d'Or Espanyol, la protagonista eixirà de la pobresa en comprovar-se que va rebre una herència milionària.

De tota manera, davant del rebuig, també trobem les solucions que veiem adés de fugida, emigració o, fins i tot, mort. En tot cas, els autors i les autores, incideixen molt a donar una imatge negativa d'aquests comportament xenòfobs, encara que de tant en tant caiguen en altres formes de racisme com puga ser un excessiu relativisme cultural que, encara que siga molt residual (6%), pot resultar francament dolorós com en *L'escola secreta de Madame Dudú* on es fa referència a la poligàmia d'una manera al nostre parer excessiva.

Els massais més primitius són transhumants, però Ben-Bow no era primitiu, sinó bastant civilitzat. Pels seus coneixements, hauria pogut viure a Dar es Salaam o a Zanzibar, cultivant espècies. Però estimava el Gran Parc i li agradava fer de guia. "No hi ha vida millor per a un massai!", pensava, orgullós de pertànyer a una de les races que tenen cura dels lleons i vigilen el seu benestar.

Ben-Bow tenia tres dones i tres cabanes.

Una dona a cada cabana.

Com més cabanes posseeix, més poderós és un massai i més se'l respecta.

També tenia vaques i cabres. Els bòvids donen poder. Com més poder més dones. I més cases." (p.48)

En l'intent de posar-se en la pell dels massais, l'autora acaba identificant les dones amb una possessió més dels homes com les vaques i les cabres, cosa que, insistim, resulta ben bé condemnable.

L'altre cas cridaner de relativisme cultural el veiem a *Les veus protectores* en el qual també l'autora tracta de posar-se al màxim en la pell de la indígena guatemalenca. Des d'aquesta perspectiva, es justifica el mode de vida que condemna les dones a treballs secundaris, una educació deficient o l'adhesió a formes religioses que condicionen la vida dels individus. Bogunyà busca un equilibri en la veu de la protagonista que, sense acabar de renunciar a tot allò, busca una alternativa digna

per al seu poble. Tot i així, la insistència en la identificació, sovint pot donar una imatge dels indígenes com a un poble realment primitiu, supersticiós al qual, realment, cal *civilitzar*. Com hem insistit sovint, la interculturalitat du sovint a atzucacs.

Considerem que el camí triat per Karrouch en *De Nador a Vic* està molt prop de l'equilibri ja que aquesta autora, més que justificar les seues tries des del punta de vista cultural, el que fa és bàsicament explicar-les amb la qual cosa resulta més senzill posar-se en la seua pell i entendre el per què de costums tan estranys en Occident (a hores d'ara) com els matrimonis concertats o l'ús del vel.

Els altres casos de relativisme cultural serveixen per justificar actuacions poc defensables des d'altres punts de vista, com els robatoris de *La meua família i altres monstres*, però també per naturalitzar comportaments hui dia menyspreables com els que apareixen en *Gent de pedra* i dels quals hem parlat en parlat del tractament de gènere.

10.4.9.7 Etnocentrisme i autoodi

Finalment unes darreres línies per a dues temàtiques que, si bé no ocupen un lloc preeminent en el nostre corpus, ens interessaria comentar. D'una banda l'escassa incidència de l'etnocentrisme (15%) ens sembla ben positiva després de l'anàlisi que hem dut terme ja que mostra una tendència pobra a triar com a focus per al desenvolupament de la trama, la nostra societat. Aquesta dada, però, caldria posar-la en quarantena ja que no hem tingut en compte més que la perspectiva etnocèntrica diguem-ne explícita, és a dir, aquella en la que davant de l'exposició de diverses cultures es pren el punt de vista de la pròpia. També es podria jutjar, amb bon criteri, que la immensa majoria de les obres pateixen d'etnocentrisme perquè, al cap i a la fi, estan escrites des de la perspectiva de la nostra cultura, però aquesta opció no ens semblava rendible per a l'anàlisi.

També considerem positiu que l'autoodi, que segons els sociòlegs forma part de la consciència col·lectiva d'una gran quantitat de catalanoparlants, aparega de manera tan residual en el nostre corpus (8%). A més a més, com ja estem habituats, en contextos que no són la nostra societat actual. L'autoodi serveix a diversos autors a

explorar les vies del rebuig (*A l'altra banda del mirall, Les veus protectores*) o a investigar sobre la pròpia personalitat i la manera d'actuar davant de les circumstàncies (*Història d'amor a Sarajevo, El soldat que parlava amb els cruecs, Capità i el gos orgullós*). I en un cas, com és *El bon somni* serveix per assumir que cadascú és diferent i pot ser feliç a la seua manera.

10.4.10 La il·lustració

Hem dedicat diverses pàgines a parlar de les il·lustracions dels nostres llibres relacionades amb els diferents temes tractats. Dedicarem ara un breu espai per valorar el seu ús des del punt de vista intercultural, tot aprofitant la fitxa d'estudi.

La primera cosa que crida l'atenció és l'escassa aparició d'estereotips en les il·lustracions. Els il·lustradors i il·lustradores tenen cura de no caure en clixés en representar els personatges, tot i que de vegades aquesta intenció eludeix la possibilitat de poder representar personatges diferents. És el cas d'*Un petó de mandarina*, en la qual la il·lustradora ha triat un dibuix per a la protagonista estrangera, Vanina, que no denota de cap manera el seu origen. Sí bé d'una banda, açò ajuda a comprendre que el fet de ser estranger no comporta una diferència física evident, també és cert que es perd una bona oportunitat per introduir la diversitat al llibre.



Un petó de mandarina

Una cosa semblant succeeix a *Naïm s'ha descolorit* on el nom ens fa esperar el relat d'un xiquet estranger. En canvi, la representació d'aquest Naïm i del seu germà no busca cap efecte diversificador, ans al contrari, la il·lustradora tria un tipus de dibuix que recorda als dibuixos dels anys 20 i 30, amb una gran estandardització, encara que en les mans d'una il·lustradora contemporània, cobren un nou valor. Naïm no sembla estranger, doncs, ni el seu germà tampoc.



Aquestes absències són més cridaneres en les il·lustracions de grups en les quals no apareix cap signe de multiculturalitat. Si els noms no denoten un origen divers, les il·lustracions podrien complir aquest paper però no ho fan. Tenim algunes excepcions, és clar, però conformen tan sols un 20% dels llibres amb il·lustracions. Tenim el cas d'*El nen que feia pondre el sol*, que ja hem comentat, on apareixen xiquets de color a totes les il·lustracions per iniciativa, possiblement, de l'il·lustrador ja que a la narració no es fa cap comentari al respecte. Així, una història bastant intrascendent, cobra un valor intercultural a causa de l'encert de la il·lustració:



El nen que feia pondre el sol

A *Les petites (i grans) emocions de la vida* també apareixen alguns personatges que no corresponen a l'estereotip occidental, encara que no es pot dir que siga una constant al llarg de l'obra, perquè resulta un tant irregular tenint en compte la quantitat d'entrades i de personatges que té aquest llibre. A més, aquest llibre planteja algunes preguntes com el fet que l'emoció "diferència" estiga il·lustrada amb dues persones iguals. Potser es vulga transmetre la idea que tots som iguals malgrat les nostres diferències, però no és gens evident. D'altra banda, també cau a l'estereotip quan tria la figura de la mare per tal de representar la "tendresa".



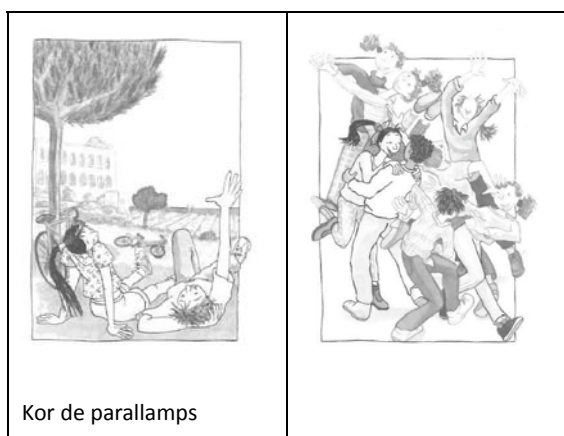
Les petites (i grans) emocions de la vida

També a *El nen gris* la inclusió d'una escena multicultural es limita a la guarderia cosa que, si bé atorga una certa naturalitat al llibre, no deixa de semblar ben poc tenint en compte la seua extensió d'un àlbum on quasi sempre ix el xiquet sol. En canvi, el fet que parle de la pell verda de la mare i de la taronja del pare, sí que

aporta un plus per la diversitat. Almenys hi ha un esforç per representar d'altres "coloracions".



També a *Kor de parallamps*, i en aquest cas en línia amb la trama, hi ha un intent clar de mostrar una societat multicultural que, en aquest cas es reflecteix en dues il·lustracions. En una es veu Yung asseguda junt amb el seu germà. En aquest cas, els trets orientals que se li suposen estan més suggerits que representats, suposem que per no donar-li més importància que la que té. En l'altra es veu una festa amb persones de diferent color de pell com el que suposem que acabarà sent el nòvio de Yung, un xiquet africà. Trobem molt positiva aquesta barreja de naturalitat i multiculturalitat.

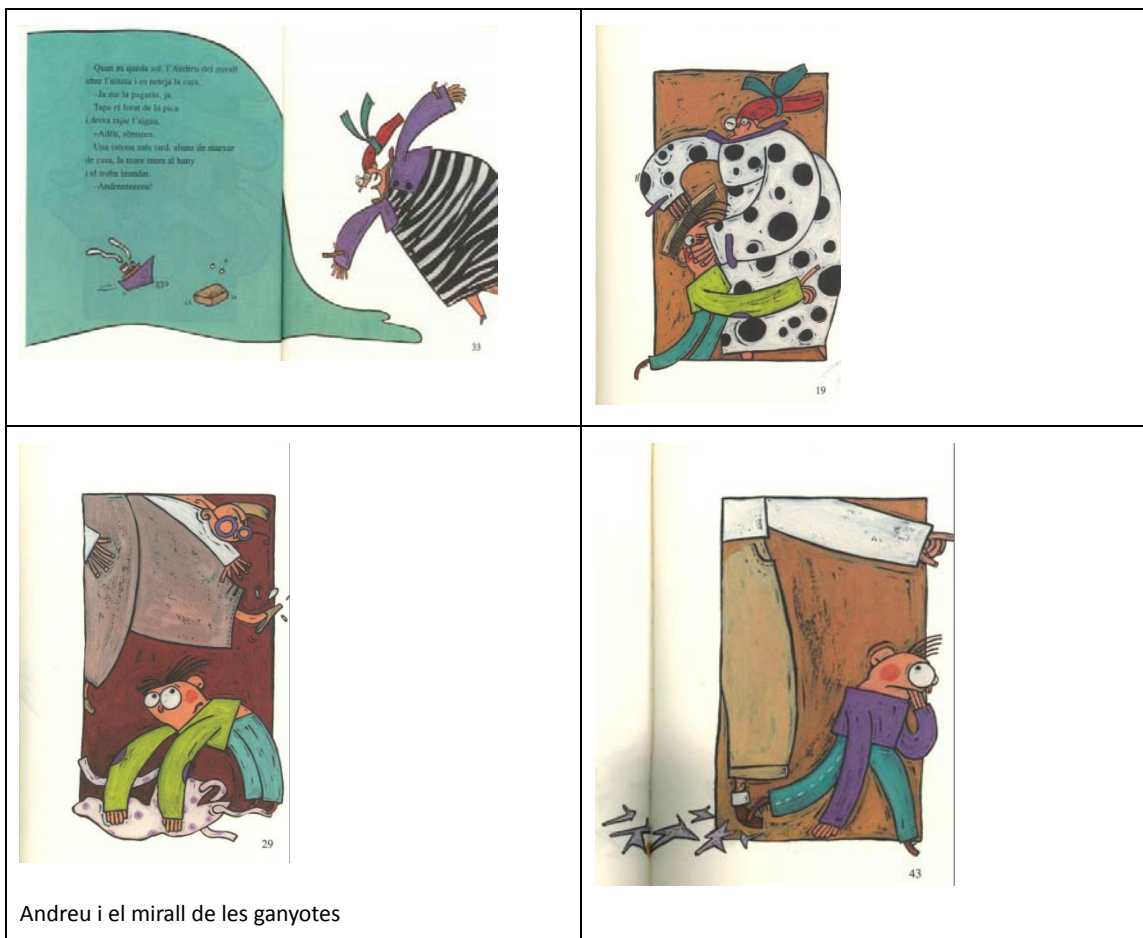


Creiem que és molt interessant l'opció de la naturalització de l'aparició de personatges diferents al llarg d'una obra ja que la tria de *En Ring 1-2-3* resulta un tant paradoxal. D'una banda veiem que l'entorn del xiquet correspon a un xiquet blanc, d'edat mitjana i occidental. No és fins que arriba a enumerar els seus desitjos i

nomena el món exterior que apareixen personatges diferents, és a dir, s'emfatitza que la diferència és a l'exterior en lloc de preconitzar que forma part del nostre món. D'un entorn monocultural passem a un món multicultural. Així, més que incidir en la multiculturalitat, es corre el perill d'accentuar l'etnocentrisme.



D'altra banda, els estereotips més freqüents en el nostre corpus no són especialment el d'estrangers. Un de molt utilitzat és el de pares i mares. Ja hem vist a *Andreu i el mirall de les ganyotes* quin és el tractament diferenciat que se li dona al pare i la mare. Les il·lustracions segueixen aquesta tendència. Si el pare apareix per damunt del xiquet en les dues ocasions, la mare apareix bé tenint cura del xiquet (pentinant-lo), bé escandalitzada per la brutesa del bany.



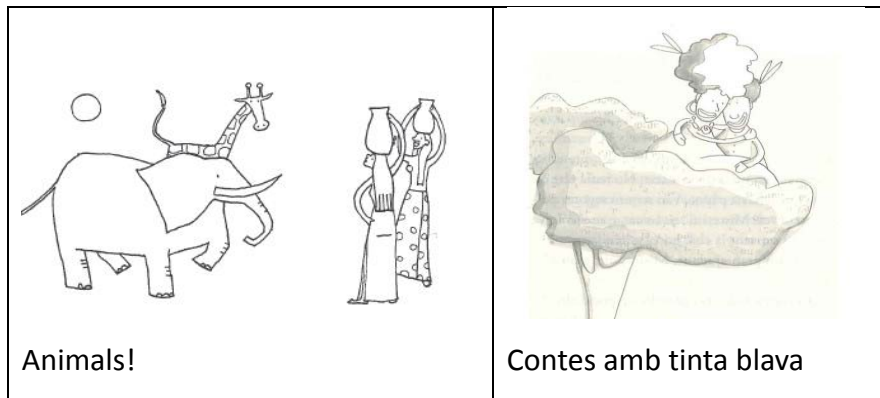
També resulta curiós el contrast en aquesta diferent representació del rei i d'una fada a *Mei-Mei vol ser rei*.



La sexualització de les dones que apareixen als llibres per a infant resulta, de vegades, cridanera. Ací trobem una altra paradoxa ja que si no s'emfatitzaren els trets propis de les dones en la il·lustració, potser estaríem caient en una desexualització que es podria titlar de conservadora. En canvi, tot fent-hi incidència, sembla que es vulga donar una imatge de les dones reduïda als trets físics més evidents. A *Operació Tarrubi*, per exemple, apareix una xica jove que ajuda els protagonistes xiques. Mentre ells estan bastant desfigurats per la il·lustració, ella marca les seues formes femenines davant de la mirada dels infants. D'altra banda, a *La ciutat dels ignorants* es dóna l'efecte contrari amb unes dones completament asexuades que amaguen els seus atributs davall de la roba. Totes dues representacions es repeteixen al corpus i causen confusió en l'anàlisi ja que, insistim, sembla difícil decantar-se per una postura definida. Potser seria desitjable un equilibri ja que, també és cert, que la representació dels homes en les il·lustracions no té aquest component tan físic.



Els altres estereotips que apareixen a les obres, sí que tenen a veure amb l'origen cultural dels personatges. És el cas dels africans que també a les il·lustracions, ixen malparats amb uns dibuixos que busquen el costat tribal com a *Animals!* o pateixen una simplificació que recorda les pel·lícules dels anys 20 americanes amb blancs fent el paper de negres com a *Contes amb tinta blava*.



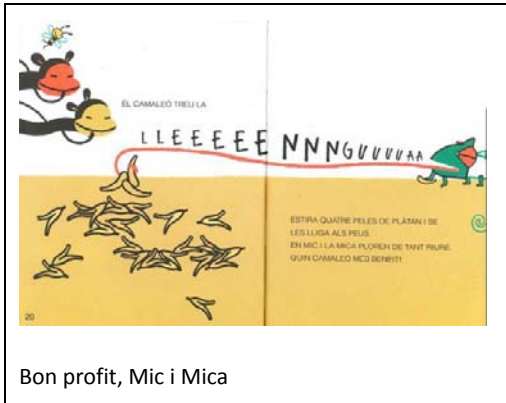
A *Panxo el cavall rodamón*, aquesta estereotipació s'estén a tots els països que visita. Com comentàvem en parlar d'aquest fenomen, és difícil denotar un lloc o una persona a través d'una il·lustració sense el perill de caure en l'estereotip, encara que s'agriria de vegades una mica més d'esforç per tal de no caure en els llocs comuns.



També a *En Ring 1-2-3* es dona un procés d'estereotipació similar al que comentàvem amb *Ens barregem*. Per tal d'indicar sense equívocs la procedència de personatges se'ls vesteix amb roba tradicional, malgrat que es mostren al seu darrere determinats trets que podrien situar-los geogràficament.



Finalment, voldríem citar un cas en el qual la multiculturalitat es mostra a través, precisament, de la localització. Es tracta de *Bon profit, Mic i Mica*, que se situa en una selva tropical, amb la qual cosa s'aporta certa riquesa a la narració que, d'altra banda, no té major complicació que incitar a menjar els infants.



Així doncs, la il·lustració segueix en la immensa majoria part dels casos (96%), el camí que marca el text, de manera que tots dos, text i il·lustració, expressen el mateix, la seua relació és correcta. Sí que és cert que, sovint, la il·lustració aporta trets que no són presents al text com hem vist a *Menú d'astronauta* o *Andreu i el mirall de les ganyotes*, però la valoració global respecte de la representació de la multiculturalitat, aniria paral·lela amb la representació que hem vist als textos.

11. Conclusions

11.1 Conclusions respecte de les qüestions teòriques

Abordem doncs l'apartat de les conclusions per tal de comprovar, d'una banda la consecució dels objectius, i d'una altra la confirmació o no de les hipòtesis que apuntàvem al començament del nostre treball. En aquest apartat, però, la nostra intenció és més prompte fer una recapitulació sobre els aspectes teòrics que hem fet servir i que necessitàvem per tal de dur a terme la nostra recerca.

Així, era important, malgrat que siga un tema recurrent en Didàctica de la Llengua i la Literatura definir el paper de la LIJ dins de l'educació literària d'infants i joves. En aquest sentit, la interacció entre les disciplines que componen a grans trets la nostra àrea (la literària i lingüística, la pedagògica, la psicològica i la sociològica), havia de complir múltiples objectius relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i la literatura des d'un enfocament que es concreta amb la premissa de Mendoza que la llengua no és un contingut que es puga ensenyar, sinó una activitat que s'ha de fer. En resum, l'objectiu de la DLL és l'adquisició de la competència comunicativa.

Dins d'aquesta concepció de la competència comunicativa, l'educació literària n'és un component fonamental ja que activa una part de la capacitat cognoscitiva de l'alumnat per interpretar la seua realitat i les seues circumstàncies socioculturals. Per al desenvolupament de la competència literària tots els autors defensen la utilització d'un material que s'adeqüe als interessos i nivells dels seus lectors potencials. Aquest material sempre incidirà en la formació d'aquesta competència literària i dinamitzarà les capacitats cognitives i estètiques del lector en formació tot familiaritzant-lo amb el fet literari. Hi podem afegir d'altres raons que hem trobat durant la nostra recerca per continuar fent servir la LIJ en l'educació literària dels infants i joves que podem resumir així.

- Són les lectures adreçades a aquests lectors, de manera que inclou els valors que la societat mira de transmetre i els recursos que utilitzen els autors per aconseguir-ho.

- Es tracta d'un sector important dels discursos de tipus artístics que consumeix aquesta franja de població i que ens interessa conèixer com a educadors.
- La LIJ crea un relat de la infantesa a la nostra cultura, de manera que interessa estudiar-la i definir-la.

Creiem, doncs, que l'ús de la LIJ en l'educació literària queda justificada com apunten molts autors i, per extensió, també la seua investigació en el marc de la DLL. Així doncs, la pregunta que formulàvem en les nostres hipòtesis sobre la importància de la LIJ en l'educació literària quedaria igualment contestada positivament: no és important, és la literatura que cal fer servir.

Un segon objectiu que ens proposàvem acomplir era arribar a una definició de LIJ que ens fóra útil des de la perspectiva de la DLL. Així doncs, després de repassar la bibliografia existent, vam arribar a la conclusió que per definir la LIJ calia partir de tres eixos fonamentals. D'una banda l'eix literari, d'una altra l'educatiu i d'una altra l'adequació al lector model. Aquest triangle definitori ens permet donar compte de les característiques fonamentals d'aquesta expressió artística al temps que ens dona algunes pautes per al seu ús en la nostra disciplina. El component literari permet utilitzar la LIJ per a l'educació literària ja que conté tots els elements fonamentals de la literatura i, a més a més s'adequa als infants i joves tant des del punt de vista del llenguatge, com dels seus interessos. D'altra banda, aquesta educació literària també es reforça amb el component educatiu que fa que a les obres de LIJ hi haja un interès especial en facilitar l'accés a la literatura als infants i joves.

A més a més, a l'hora de definir la LIJ caldrà tindre en compte d'altres factors propis d'aquest gènere:

- L'existència del doble receptor: els mediadors (i prescriptors) i els infants i joves.
- La importància del llibre com a objecte, en especial de la il·lustració.
- El fet que, en la LIJ allò que es du a terme és una construcció de la infantesa per part dels autors i les autores.

- La seua obsolescència, quasi programada, a causa dels canvis socials però sobretot en els models d'infants i joves. Aquesta qualitat, compartida amb la literatura en general, pot arribar a ser especialment cridanera en la LIJ.
- L'existència d'una paraliteratura que circula davall d'aquesta etiqueta.

Tenint en compte tots aquests condicionants, la nostra definició serà aquesta: la literatura infantil i juvenil és aquella branca de la literatura adreçada expressament al públic infantil i juvenil – un públic en formació que necessita l'adequació del llenguatge i de la resta de recursos literaris per facilitar la comprensió – i que contribueix a la seua educació literària i de tota mena. Aquesta definició comporta deixar fora moltes manifestacions artístiques que han estat estudiades des de la LIJ, de manera que també proposem allò que hem anomenat els àmbits d'estudi de la LIJ, és a dir, gèneres o subgèneres que, tot i no complir amb les condicions esmentades abans: a) són imprescindibles per a la seua definició ja que han estat en els seus orígens i en comparteixen multitud de trets (la rondallística) o bé estan a la frontera d'aquesta definició (la paraliteratura), b) presenten un format que els fa susceptibles de ser estudiats amb el mateix aparat teòric i la mateixa metodologia (l'animació o el cinema per a infants), a més que suggereixen referents que són després utilitzats en la LIJ. També considerem que és important, com a àmbit d'estudi de la LIJ, la història de la LIJ (de les lectures per a infants, realment). Si bé no solen aportar referents quant a la tradició literària, com és el cas de la literatura en general, trobem que és important per a una visió completa de la LIJ i també del que ha sigut la lectura dels infants i joves al llarg de la història.

Aquesta definició, a més de ser molt rendible en la DLL, també ens ha ajudat a definir el corpus per a l'estudi i, sovint, a interpretar diferents trets que apareixen als llibres i que resulten més senzills a la llum d'aquestes premisses.

Un tercer objectiu, molt lligat amb la definició, consistia a la revisió dels models d'anàlisi vigents, i també de les teories que més aportacions podien fer en aquest terreny, per tal de trobar els aspectes més adients i aplicables a la LIJ. La nostra conclusió és que, en primer lloc, cal tindre molt en compte per a la definició de la disciplina, les teories de Bourdieu i Even-Zohar al voltant del camp literari i els

polisistemes i, en segon lloc, els acostaments a l'espai del lector que fan l'estètica de la recepció i Umberto Eco amb el concepte de lector model. Respecte de l'anàlisi crítica, creiem que resulta fonamental l'aportació de les escoles post-estructuralistes que hem fet servir a bastament, directament o indirectament, en aquest treball: el feminisme, el marxisme i l'enfocament intertextual. També el Close Reading, per la seua rendibilitat didàctica, i la literatura comparada per la mateixa raó però també perquè es configura, en la línia de la intertextualitat, com l'autèntic paradigma de la lectura. Tota lectura és intertextual, tota lectura és comparació amb d'altres lectures. Evidentment, hi hem afegit les lectures des de la multiculturalitat que han format el rerefons de l'anàlisi del corpus.

Per a l'anàlisi o la crítica literària, hem considerat que era important contemplar un ampli ventall de possibilitats, cosa que ens ha fet preguntar-nos al voltant dels objectius de la crítica i, derivat d'aquesta pregunta, els diferents tipus de crítica que existeixen ja que depenent de l'objectiu que es busque, faran falta uns instruments o uns altres. Així, hem distingit entre la crítica acadèmica de LIJ (feta al voltant de la universitat i centres d'investigació), la divulgativa (publicada en premsa tant especialitzada como no), i altres tipus de crítica que es donen al nostre voltant i que, malgrat la seua influència en el circuit del llibre, no se sol considerar: el paper dels assessors i assessores editorials, la crítica que protagonitzen els infants i la crítica casual.

Amb tots aquests condicionaments, veiem que l'aparat crític que s'ha de fer servir és ben divers depenent dels objectius que persegueixen els crítics. Les propostes de Colomer i Lluch són suficientment completes com perquè els diferents actors implicats trien allò que consideren més adient a la tasca que han d'acomplir.

Així, i passant ja a l'objectiu que buscava la revisió dels criteris per valorar els llibres infantils i juvenils, hem conclòs que allò fonamental és que la crítica es moga sempre dins del triangle que hem definit adés i que en el cas de la valoració dels llibres hauria de tindre en compte els tres eixos: la qualitat literària, l'adequació al lector model i l'ús del component educatiu. Creiem que deixar alguns d'aquests tres eixos fora de la valoració d'un llibre de LIJ provoca un desequilibri que la

descompensaria, com hem assenyalat a l'apartat corresponent.

Els mediadors, doncs, han de tindre en compte que els llibres de LIJ s'adrecen a un lector molt concret, sovint delimitat fins i tot per la franja d'edat que ocupa, i que la literatura que manegen està molt focalitzada en el desenvolupament de la competència literària. Però cal no oblidar que, al capdavant, parlem sempre de literatura, ço és, el principal criteri de valoració dels llibres ha de ser la qualitat literària.

Directament relacionat amb la crítica, trobem la qüestió del cànon que hem discutit extensament. La nostra conclusió respecte d'aquest aspecte és que, tenint en compte els diferents tipus de cànons existents, és molt important allò que diversos autors anomenen el cànon formatiu, que fa referència a les lectures que s'adrecen als infants i joves al llarg de la seua formació. Aquest cànon ha de ser molt divers, incloure una part fonamental i central de LIJ, però alternada també (sobretot als nivells més alts) amb clàssics de la LIJ i amb literatura per a tots els públics. Creiem que la discussió sobre el cànon ha de partir del fet que hi ha tants cànons com persones i que la cerca del cànon universal, estàtic i indiscutible és una cerca francament erma. Això sí, sovint els cànons serveixen com a guia per a educadors, biblioteques, usuaris, grups socials, etc. de manera que és interessant configurar determinades llistes de llibres seleccionats, encara que cal partir del fet que aquests cànons són sempre revisables.

Aclarir els mètodes segons els quals la LIJ revela l'autoimatge que la societat vol transmetre, que seria un altre dels objectius que ens marcàvem, entraria dins de l'anàlisi del corpus al qual dediquem un apartat especial en aquestes conclusions.

11.2 Conclusions sobre la interculturalitat en la literatura infantil i juvenil catalana

Creiem que la metodologia que hem emprat en aquesta tesi ha sigut tan rendible com esperàvem, encara que alguns dels ítems que pensàvem que aportarien molta informació, a la fi no n'han aportat tanta. Una de les conclusions importants de l'anàlisi de la interculturalitat és que aquesta impregna de tal manera tots els aspectes d'una obra: personatges, temps, espai, estructura, etc. que resulta de vegades difícil discernir quin és l'espai per parlar d'un tema o d'un altre. En tot cas, creiem que aquesta visió exhaustiva és bastant aclaridora. Veiem-ho doncs, desglossat.

11.2.1 Novetat temàtica

La novetat temàtica és escassa en les obres analitzades. La LIJ catalana no aposta especialment pel risc i es refugia en temes clàssics i també en recursos literaris clàssics. Els problemes familiars i socials nous entren amb comptagotes a les obres, de manera que no tenen el reflex que s'hauria d'esperar en obres amb un component educatiu important. Ni tan sols temes que ja han deixat de ser "nous" com el divorci i que afecten de manera especial als infants i joves, gaudeixen d'un tractament individualitzat ni secundari a les obres.

Respecte de la distribució per franges d'edat, cal destacar el fet que l'àlbum, que en altres literatures se sol posar d'exemple d'innovació temàtica i estètica (veieu (Nikolajeva 1996), a casa nostra se situa en els nivells més baixos d'innovació. Això no lleva que la qualitat siga alta i que el tractament estètic siga interessant, però no és propici a les novetats. La franja de lectura autònoma tampoc no presenta un afany de novetat en les temàtiques triades. El realisme i la fantasia es donen la mà en percentatges molt similars tot barrejant-se en el primer cas amb fragments que exploren la fantasia infantil. En tot cas, allò que escasseja són llibres completament fantàstics ja que el més freqüent és l'opció del realisme màgic.

Finalment, apuntar la importància de la literatura juvenil en la renovació dels temes, encara que tampoc considerem que, tractant-se de llibres destacats per premis i per la crítica, aquesta renovació siga tan rellevant. Com a literatura de

frontera, alguns temes habituals en la literatura per adults traspassen els llindars i s'instal·len més o menys amb comoditat en la LIJ. En una franja d'edat que valora especialment la transgressió i la rebel·lia, no és d'estranyar que siguin els temes considerats poc adequats als joves els que cobren major importància. De tota manera, estem lluny del realisme social dels 60 i, encara que hi ha llibres especialment durs, no és la tònica generalitzada.

11.2.2 El desenllaç

Respecte del desenllaç, tan sols confirmar la tendència a la poca innovació de la LIJ catalana. El final preferit és la desaparició del problema, habitualment per la seua resolució feliç. El *happy end* rarament es trenca i també rarament es tria l'opció de no presentar desenllaç. Per franges d'edat, la literatura per a joves continua encapçalant la innovació amb més finals oberts i més finals negatius que exigeixen major implicació al lector que els finals tradicionals.

De tota manera, creiem que el desenllaç cal contemplar-lo des de la perspectiva del tractament narratiu general i que, si bé ofereix dades interessants, no podem jutjar la literatura tan sols per aquest aspecte.

11.2.3 Context familiar

Creiem que la qüestió del context familiar és un dels que més dades ens mostren sobre el biaix ideològic de la LIJ catalana. Sobretot perquè aquest aspecte, quan no és central en la trama dels llibres, dóna molta informació sobre el model de societat que, conscientment o inconscient, mostren autors i autores. I els resultats trobem que són del tot demolidors ja que la família completa (i molt habitualment tradicional) és la guanyadora absoluta amb quasi un 70% dels casos.

Normalment, la presentació de la família és secundària i *transita* paral·lelament amb la trama principal tot atorgant un rerefons estable que no reclama grans explicacions de l'autor (tots sabem què i com és una família tradicional). Els pares i mares representen l'autoritat i, encara que no sol ser un eix temàtic central,

s'hi presenten sempre alguns conflictes relacionats amb l'ansia de llibertat d'infants i joves, cap d'aquests irresoluble en un context d'harmonia familiar. El fet que un parell d'obres trenque aquesta norma, no desdiu la nostra visió francament pessimista respecte de la implicació social de les obres de LIJ catalana. I és pessimista perquè, com hem vist en l'anàlisi, la família completa s'hi representa no tan sols quan no aporta res a la trama i als personatges, sinó fins i tot, quan els textos no l'expliciten, aquesta apareix a les il·lustracions.

Per completar aquesta visió conservadora de les famílies a la nostra societat, hi haurem d'afegir la representació de les persones que viuen soles. Tan sols molt rarament, aquesta és una opció de maduresa triada i assumida pels personatges. En general els personatges que viuen sols són persones marginals, aventurers i/o lladres, o gent gran (i sàvia) que sovint ha perdut la seua parella amb anterioritat. Els darrers, a més, fan de guia i iniciadors dels personatges la qual cosa sembla incompatible amb una vida de parella convencional.

Les famílies monoparentals es presenten de manera explícita també tangencialment. Són pocs els casos d'adopció, de viduïtat i les famílies recompostes. És clamorosa l'absència absoluta de les famílies homoparentals, encara que també ho és l'absència de les pròpies parelles homosexuals, ni tan sols com a personatges secundaris.

Curiosament, aquesta representació de la família convencional augmenta amb la complexitat de les obres. És a dir, la literatura per a joves que, tant per extensió com per la major maduresa dels seus lectors, podria mostrar situacions familiars més complexes, és la que més opta per la família completa davant de l'àlbum que es mou en la ambigüïtat respecte d'aquesta qüestió.

Tot plegat, el que es pot comprovar és una gran pobresa en la representació de la diversitat familiar. Si ens fixem, a més a més, bona part de les excepcions que mostren una major complexitat s'apleguen als mateixos llibres, amb la qual cosa trobem un nucli d'obres molt diverses, i un gran cos de llibres molt semblants. La LIJ catalana del període no es preocupa per mostrar una societat diversa sinó de proporcionar als infants referents estables que, se suposa, es troben en la família

tradicional sense tindre en compte que un gran nombre dels infants no gaudeixen d'aquesta família tradicional i que, en conseqüència, no poden identificar-se'n més que com a una utopia a la qual ells no hi accediran. Creiem que aquesta situació pot crear frustració en diverses generacions d'infants que veuen que la literatura que se'ls adreça no té en compte les seues circumstàncies i que es limita a reflectir societats *ideals* ben lluny de les societats actuals.

11.2.4 Els protagonistes

L'anàlisi dels protagonistes trau a la llum una gran estandardització dels personatges. Com hem vist, la classe mitjana, el protagonista xiquet o jove i el gènere masculí són els preponderants en el nostre corpus. Si li afegim també el fet que la majoria d'aquests personatges són humans i – ho comentarem a l'apartat de multiculturalitat – autòctons, el resultat té més a veure amb una productora de telesèries americanes que no amb una literatura viva que mire de ser reflex de la seua societat.

Algunes de les característiques d'aquests personatges s'expliquen pel caràcter de la LIJ. D'una banda, el fet de voler acostar-se al lector model implica l'ús dels personatges més acostats a la seua edat ideal. Això suposa no aprofitar les possibilitats que uns protagonistes més diversificats ofereixen tant per a l'educació literària com per a l'ampliació de temes i situacions.

D'altra banda, encara que nosaltres situàvem el biaix educatiu sobretot en l'educació literària, també té una gran importància al gènere en allò que se sol anomenar transmissió de valors. En aquest cas, la transmissió de valors s'ha focalitzat en la tria de personatges i contextos poc o gens conflictius amb l'ús de situacions marc que els infants reconeixen amb facilitat per ser no marcades: protagonista masculí, classe mitjana, etc. Això no significa, però, que aquestes situacions tan comunes en la literatura tradicional siguen les comunes a la nostra societat, com vèiem també en parlar dels models de família.

Finalment, el fet que les obres mostren una qualitat literària mitjana-alta també comporta que aquesta haja prevalgut per damunt d'altres consideracions més

ideològiques. Recordem que el nostre corpus està extret d'obres premiades i ressenyades positivament en la premsa especialitzada, de manera que podem deduir que el component literari pesa més en la crítica que no l'ideològic.

Sempre amb la prevenció necessària, si comparem amb el treball de Colomer, podríem parlar fins i tot d'involució, almenys en el tema de la presència de dones protagonistes. La caiguda a la meitat dels percentatges creiem que és suficientment significativa com per cridar l'atenció respecte d'aquest fenomen. L'activisme feminista dels anys 70 tingué un ressò evident en les obres d'aquesta dècada i posteriors, però el seu influx sembla haver anat apagant-se al temps que puguen d'altres forces que, a la nostra societat, donen per acabada la fase de reivindicació. El cert és que, al marge de la postura diguem-ne política que calga adoptar per tal d'aspirar a una igualtat real, l'anàlisi de les obres deixa ben clar que, lluny d'haver-se aconseguit la igualtat, ens trobem en un retrocés respecte de la presència de la dona a formes artístiques com la LIJ. No parlem de la revitalització de les obres ideològiques que busquen fer campanya per la igualtat (i que sovint acaben en anècdota) sinó més prompte de la recerca d'una igualtat més real amb la reivindicació de més protagonisme.

També resulta preocupant l'escàs interès dels autors i les autores per les classes baixes. La lectura i anàlisi del nostre corpus dóna a entendre que, per a molts, és una cosa del passat i que hui dia la societat del nostre àmbit lingüístic gaudeix d'una economia boiant sense conflictes de classe. El cas és, però, que entre un 15% i un 20% de la població viu en la pobresa¹² (abans fins i tot de la incidència de la crisi actual) i que, en parlar de la pobresa infantil, aquest percentatge s'eleva fins el 25%: un de cada quatre infants. Continuar escrivint i editant llibres tot ignorant aquesta realitat resulta, si més no, un apunt per a la reflexió. No tan sols es tracta, com hem dit i continuarem dient, reflectir la societat, sinó també adreçar-se a un col·lectiu que d'altra manera se sentirà exclòs de la literatura ja que aquesta no parla d'ell, no se li adreça, l'ignora.

Finalment, trobem un darrer perill en l'anàlisi de les obres com és el fet que s'utilitze cada vegada més la figura de l'adversari sense matisos. El dolent que ho és

¹²Dades extretes de Eduardo Esteve Pérez (2011).

perquè aquesta és la seua natura o perquè posa la seua riquesa per davant d'altres consideracions. En aquest sentit, trobem que es dóna poc espai per a l'educació en la no-violència si l'única opció de triomf del bé contra el mal és l'anihilament de l'adversari, a pesar del rendiment literari que aquest final tinga davant d'altres opcions més *light*.

11.2.5 Marc espacial temporal

L'anàlisi del marc espacial i temporal ens torna una visió de la nostra LIJ on les ciutats i el temps actual són les grans protagonistes. Tornem novament als estàndards i a la recerca d'una normalitat estereotipada on no tenen cabuda espais marginals i on les reflexions al voltant del nostre futur són ben poc importants. Joves o xiquets de gènere masculí, de classe mitjana, urbans i actuals és el reclam d'aquesta literatura que crida l'atenció, sobretot pels seus silencis.

Quan la LIJ en català s'allunya de les ciutats ho fa amb una clara motivació didàctica. Es tracta de mostrar al jovent l'essència de la nostra identitat en forma de tradicions, costums, vocabulari i formes de vida perdudes o en desús. L'aproximació a les formes de vida rural es fa, bé des d'un aprofundiment en el que era la vida al camp en èpoques passades, bé d'una manera superficial que recorda les telesèries on els joves urbans acudien als pobles a passar l'estiu.

Els espais oberts són molt importants en edats primerenques en les quals ja no prima tant la llar com a lloc tancat i protegit, com aquests espais on es respira pau i harmonia. En algunes ocasions, però, sobretot en obres per a més majors, també aquests espais poden tornar-se inhòspits i perillosos. Existeix en general poc d'interés a investigar en espais poc convencionals, onírics o fantàstics els quals ocupen un estatus poc consolidat. En una literatura on la fantasia està completament legitimada, la poca presència d'aquestes localitzacions trobem que és un reflex de la tendència a l'estandardització de la qual hem parlat ja.

En tot cas, els recursos espacials estan ben aprofitats. Autors i autores

exprimeixen amb encert les possibilitats que se'ls ofereixen, encara que no vulguen arriscar-se excessivament. Malgrat que les nostres reticències al voltant de l'ús dels espais rurals pugui semblar una crítica, cal reconèixer la labor de recerca que es reflecteix a moltes obres de manera, en general, molt natural.

Respecte del marc temporal, novament insistir en la primacia de l'actualitat davant d'altres fórmules, encara que allò que es trenca molt sovint és la línia de la temporalitat. Històries paral·leles en temps diferents, polifonia, memòries amb reflexions des del present, i altres fan que l'efecte del present s'amaine d'alguna manera. També insistir en la irrupció i preponderància de la novel·la històrica per als lectors més majors amb els seus avantatges i els seus desavantatges entre els quals hem destacat la naturalització de conductes i formes de vida. El futur, però, no té un gran èxit en la nostra LIJ. Potser perquè la ciència-ficció segueix un camí paral·lel en obres adreçades a adults o potser perquè aquest gènere no gaudeix d'una tradició consolidada al nostre àmbit lingüístic.

11.2.6 Origen dels personatges

Podem concloure que la gran majoria dels personatges que trobem als llibres del corpus són autòctons, tant els protagonistes, com secundaris i adversaris. Aquesta preponderància de personatges autòctons, a més d'explicar-se per l'origen dels llibres – té un cert sentit que la LIJ en català parli d'aquells que parlen català –, també s'explica per una tendència a l'autoreflexió sobre el nostre poble. Els relats d'àmbit rural o la novel·la històrica en són un bon exemple. Però l'absència de personatges estrangers, sovint no té major explicació que la tria conscient o, probablement, inconscient de l'autor que prescindeix d'aquest sector de la població sense raons que s'expliquen per la trama ja que la major part de protagonistes estrangers se situen, precisament, a l'estranger.

Les fórmules mixtes, estrangers/autòctons, serveixen sovint per guiar els personatges, de normal autòctons, a mons diferents al seu. Aquestes fórmules són les que més exploren la interculturalitat i serveixen per mostrar la diversitat cultural a través de diferents recursos tan diferents entre si com la pintura, la pesca o la

medicina. El viatge, la iniciació a un ofici o la fugida, serveixen als personatges per experimentar el contacte amb unes altres cultures.

També trobem exemples de llibres interculturals amb un contacte cultural *de facto*, encara que sempre en una època llunyana o a l'estranger. Malgrat la rendibilitat didàctica que assenyalàvem que poden tindre aquests llibres, hem d'expressar també el nostre dubte sobre el fet que aconseguisquen travessar la barrera que fa diferenciar aquests fets passats amb el nostre present.

Una característica positiva de l'aparició d'estrangers és que rara vegada es fan servir aquests com a adversaris. I mai es fan servir com adversaris pel fet de ser estrangers. És a dir, el racisme, diguem-ne, directe queda exclòs de les obres de LIJ catalanes. No creiem que es tracte de maniqueisme ni d'un abús de la correcció política ja que tampoc apareixen com els salvadors del món. Creiem que té més a veure amb la seua escassa presència. Una altra cosa és l'estereotipació que veurem tot seguit. En canvi, sí que es fan servir personatges autòctons com a dolents, habitualment quan tenen una posició de poder forta davant la resta de la població. Hem vist aquesta tendència, sobretot, a les obres que transcorren a començaments del S.XX.

Així doncs, poca presència estrangera però quasi sempre positiva.

11.2.7 Presència de la interculturalitat

A la LIJ catalana sembla que no existeix un gran interès per tractar temes de caràcter intercultural que en altres països amb una composició més diversa, són molt habituals. Parlem en primer lloc de les narracions sobre comunitats d'estrangers en un país europeu. Els immigrants encara no tenen veu a les nostres obres com a col·lectiu (sí com a personatges) i aquestes novel·les no apareixen en el nostre corpus més que en forma simbòlica, amb l'excepció de l'obra citada *De Nador a Vic*.

Tampoc són massa nombrosos, encara que n'hi haja un percentatge superior, els relats sobre una cultura estrangera, sobretot si, en lloc de fer servir un personatge autòcton com a protagonista i guia per aquest país, es decideix la identificació

completa amb el país tot esborrant les dades que situen el llibre en l'àmbit de parla catalana. Aquests intents, però, solen ser més reeixits i, en certa mesura, són més rendibles des de l'educació intercultural que l'altre cas en el qual sempre hi ha algun tipus de mediació.

En canvi els grups socialment marcats (determinats col·lectius que reclamen la seua presència a la societat com a subcultures) queden molt mal parats en aquest treball. Tan sols trobem dos llibres focalitzats de forma clara en els homosexuals i dos sobre la gent gran que comparteixen protagonisme amb adolescents. L'altre col·lectiu important com són les dones (insistim, com a col·lectiu) no han merescut cap llibre en concret encara que els protagonismes femenins permeten fer algunes reflexions sobre el fet de pertànyer a aquest grup.

Finalment, trobem un percentatge bastant rellevant d'obres que mostren opinions positives al voltant de la interculturalitat, sobretot si el comparem amb el percentatge escàs d'obres que incideixen sobre les negatives. Aquestes opinions es manifesten de diferent manera: bé de forma directa per les intervencions dels personatges, bé de manera indirecta per les opinions sobre aspectes de la trama, bé de manera circumstancial per les escenes que tria i fa servir autor i il·lustrador.

Esmentar ací allò que nomenàvem al capítol 7.3 respecte de la tensió entre allò local i allò global cosa que en la LIJ catalana sembla fer inclinar la balança cap al primer punt.

Estereotipació

Hem de considerar l'estereotipació com un aspecte inevitable en tractar amb la interculturalitat a la LIJ. Els escassos coneixements culturals del públic a qui s'adreça i en molts casos, els suports físics que sovint no permeten una major precisió, fan difícil que no apareguen estereotips. Evidentment, el que sí que és evitable és la quantitat i abast d'aquests estereotips. Així, un reduccionisme tan exagerat com alguns del que hem vist, mereixeria una revisió important per part dels agents implicats en l'edició del llibre: autoria, editorial, il·lustració, assessoria... En altres casos, interessa, tal com reclama Cai (capítol 9), una recerca per tal de buscar el major grau d'autenticitat possible o, almenys, no cometre errors com els que hem detectat

nosaltres.

L'estereotipació, a més a més, es dona en diversos aspectes de les obres: ambientacions, personatges, família, etc. i ajuda a donar carta de naturalitat a actituds, comportaments i hàbits que, si bé es donen a la nostra societat, no sempre estan tan generalitzats com sembla. També en aquests casos que poden semblar més innocus, cal fer un treball tant en el procés editorial, com en les lectures.

L'encontre amb l'altre

L'alteritat és un recurs molt important per a l'anàlisi de la interculturalitat. Ens atreviríem a dir que és la seua font fonamental ja que ens ajuda a entendre el contacte entre persones i com aquest sempre es debat entre la diferència i la semblança. En el nostre corpus els encontres estan presents en la gran majoria d'obres, llevat d'aquelles que, per les seues característiques, són massa senzilles per deixar-hi lloc. Hi ha un alt percentatge d'enfrontament i de rebuig, cosa que facilita el discórrer de les trames i la presentació de la resolució dels conflictes. En el cas d'encontres genèrics, el més comú és una resolució positiva, encara que caldria matisar que aquesta resolució positiva no sempre comporta la felicitat completa de tots els afectats. En el cas d'encontres amb adversaris és molt freqüent la seua destrucció, encara que també hi ha un percentatge molt alt de casos en què, a la fi, predominen els valors de la part dominant tot indicant que les coses continuaran de la mateixa manera malgrat els avatars de la trama.

Així, podem dir, que la majoria d'encontres es revelen com a complexos i donen compte de la dificultat de les relacions entre les persones. Tot i així, i relacionat amb la interculturalitat, són molt freqüents els casos de conflictes interculturals que acaben amb la fugida, la mort o l'assimilació dels personatges, cosa que no facilita la integració dels diferents a la nostra societat. Aquesta integració es dona en ben pocs casos. Al marge que aquesta siga una realitat present a la nostra societat, també és cert que interessa oferir d'altres models, igualment reals, que contradiguen aquesta tendència.

Finalment, esmentar un subgrup important d'encontres com són els que es

duen a terme entre els dos gèneres en els quals veiem, tot i la contemporaneïtat de les obres, que es fa ús de tòpics molt comuns com és l'encís de l'home davant de la dona ja siga en forma de *femme fatale*, bé siga en forma de persona a qui s'ha de socórrer o conquerir. Les relacions comencen sempre amb aquesta asimetria tot i que el protagonisme sol recaure, com hem dit, en els homes. Destacar també la importància que se li dóna als atributs físics de tots dos gèneres en la gran majoria del nostre corpus.

Així doncs, podem parlar d'interculturalitat en una gran majoria d'obres si partim dels pressupòsits que hem expressat al llarg del corpus teòric i pràctic. Més del 60% dels llibres, doncs, mostren d'una o altra manera aquesta interculturalitat entesa des d'un punt de vista més prompte ampli i que parteix en bona mesura de la perspectiva que triem. En el nostre cas, parlem de les lectures interculturals que permeten llegir els llibres en termes de les implicacions culturals o les diferències que sorgeixen durant la seua lectura. És aquesta lectura de tipus ideològic la que ens permet detectar aquest nivell tan alt d'interculturalitat a les obres ja que la interculturalitat en la seua expressió de contacte entre diferents cultures (enteses també de manera àmplia) es dóna en menor mesura.

Així doncs, si bé creiem que hem aconseguit crear un cànon d'obres sancionat per la crítica amb el nostre corpus, l'objectiu que mirava de crear un cànon de llibres multiculturals, ha estat assolit tan sols en part ja que estàvem condicionats per la construcció del corpus. La multiculturalitat, doncs, entesa com a la convivència entre diverses cultures és bastant minoritària al nostre estudi. Parlaríem d'un 25% de llibres dels quals la majoria transcorren al passat, al futur o a l'estranger. Més que un cànon, seria un grup de lectures recomanades. En la llista que hem afegit baix, hi hem inclòs alguns llibres tot tenint en compte alguns elements que els fan multiculturals, encara que la lectura global de l'obra no ho siga tant.

Trobem que, en resposta a la hipòtesi que preguntava sobre si la LIJ catalana era un fidel reflex de les nostres societats, cal cridar l'atenció sobre la falta de lligam entre totes dues. La nostra LIJ no és un fidel reflex de les nostres societats ja que obvia el component multicultural en tot el seu abast, la diversitat dels nostres carrers,

les nostres aules i les nostres realitats que són molt més diverses del que trobem als llibres.

És per això que considerem, tal com plantejàvem a l'inici d'aquest treball, que és molt més interessant les lectures interculturals que permeten detectar, com hem tractat de fer en l'anàlisi del corpus, els biaixos culturals i també faciliten la discussió al seu voltant. Si la interculturalitat, com hem dit, ha de plantejar més preguntes que respostes, aleshores el mètode ideal per a treballar-la a les aules és sens dubte plantejar els mateixos dubtes que hem tingut nosaltres, dur a l'alumnat de qualsevol nivell als mateixos atzucacs als quals hem arribat nosaltres i comprendre, finalment, que la interculturalitat és bàsicament, una mirada al nostre interior.

Llibres multiculturals

1. Animals!	2. Terramolsa
3. L'escola secreta de Madame Dudú	4. Les veus protectores
5. El silenci del mariner	6. L'esclau del Mercadal
7. Kor de parallamps	8. De Nador a Vic
9. Al-Rhazes, el metge de la talaia	10. Ens barregem
11. Gent de pedra	12. El somni d'un cavallet de fusta
13. La mala bèstia	14. El darrer manuscrit
15. Un riu d'espigues	16. Història d'amor a Sarajevo
17. El misteri de les quatre punyalades	18. Matinada de llops
19. A l'altra banda del mirall	20. Sense cobertura
21. Jo, el desconegut	22. Història d'En Robert
23. El manuscrit de les bèsties	24. El mapa del tresor
25. Un petó de mandarina	26. Quan tot comença

Llibres interculturals

1. El bon somni	2. Els colors de la memòria
3. Operació Tarrubi	4. L'esclau del Mercadal
5. Animals!	6. De Nador a Vic
7. L'escola secreta de Madame Dudú	8. Ens barregem
9. El silenci del mariner	10. El mur i el dragó
11. Sense cobertura	12. Vull una corona
13. Un haikú per a l'Àlícia	14. Volem que tornin les vaques boges
15. L'aposta	16. El capità i el gos orgullós
17. Bon profit! Mic i Mica	18. L'herència
19. Menú d'astronauta	20. El somni d'un cavallet de fusta
21. Les petites (i grans) emocions de la vida	22. Les costures del món
23. Al-Rhazes, el metge de la talaia	24. Mei-Mei vol ser rei
25. Gent de pedra	26. El darrer manuscrit
27. El rei dels senglars	28. Un riu d'espigues
29. A l'altra banda del mirall	30. Ferum de silenci
31. El justícia	32. Història d'amor a Sarajevo
33. Els llops de la lluna roja	34. Jo, el desconegut
35. La mala bèstia	36. Jo Tirant, tu Carmesina
37. Nas de barraca	38. Iosa i les grues
39. L'Andreu i el mirall de les ganyotes	40. La meua família i altres monstres
41. El mapa del tresor	42. Un petó de mandarina
43. Aristòtil entre escombraries	44. Aiguablava
45. Terramolsa	46. Els caçadors del sol
47. Les veus protectores	48. El desert de gel
49. El silenci de Marc	50. El tresor dels maquis
51. Història d'un cap tallat	52. Quan tot comença
53. De Satanasset a Aletes de vellut	

11.3 Propostes de futur

És evident que, malgrat la seua extensió i abast, la nostra investigació també presenta algunes mancances, alguns punts de millora i també propostes de futur. Tractarem d'exposar, ni que siga succintament, algunes possibles recerques que parteixen d'aquest estudi.

Una millora de tipus formal que comentàvem a l'inici era la dificultat d'incloure els paratextos a l'anàlisi, cosa que es podria pal·liar amb facilitat ja que el corpus ja està construït i tan sols caldria aplicar-hi la fitxa d'anàlisi. Si bé la nostra investigació està molt centrada al llibre com a obra literària, l'anàlisi dels paratextos aportaria un punt de vista més centrat al llibre com a producte que podria complementar-la a la perfecció.

Una altra línia d'investigació podria tractar de completar el nostre mètode de selecció de llibres tot cercant una forma d'accedir a les dades de vendes de llibres i així incloure també els lectors en el corpus. Com dèiem a l'inici, el gran damnificat d'aquest sistema de selecció és el públic lector, molt poc present en les dades que hem manejat. Fer una cerca de les reimpressions, els possibles best-sellers, els llibres preferits per joves i adolescents (i per famílies) ens aportaria una dada important per entendre l'èxit o fracàs de determinades obres i poder així completar la selecció d'una manera més arrodonida. Si bé creiem que és complex, no considerem que siga impossible i, insistim, donaria una visió més exacta i completa del que ha sigut la LLI durant els anys seleccionats.

D'altra banda, la fitxa de treball conté alguns ítems que no han donat els resultats esperats i potser fóra convenient eliminar-los. És el cas d'alguns dels ítems manllevats de l'estudi de Colomer (adversaris desmitificats, funcionals, etc.) molt centrats en la investigació que aquesta professora va dur a terme i que no aportava pràcticament informació. També caldria reformular l'apartat de novetat temàtica, ja que aquest concepte, com he vist a l'anàlisi, resulta molt difícil de reduir a quantitats i percentatges ja que sovint, més que temes nous, el que trobem som tractaments nous dels temes o temes poc tractats. De fet, potser siga l'apartat on més rellevant és

l'anàlisi qualitativa.

En tot cas, alguns d'aquests ítems es plantejaven per a un escenari, que no era el que hem trobat, amb una major presència de literatura multicultural. L'estudi de les diferents temàtiques de manera tan detallada no sembla necessària ja que alguns dels ítems es podien englobar en altres més generals sense desvirtuar la interpretació. De tota manera, el fet que no hi haja tanta presència de literatura multicultural en el període estudiat, ens du a una altra proposta de futur com és allargar la investigació més enllà de l'any 2007 per tal de comprovar si en aquests anys hi ha hagut canvis substancials o bé la tendència continua sent la mateixa. L'allau d'immigració que és el motor principal que va motivar l'interés al nostre país per la interculturalitat es modera a partir de l'any que acaba al nostre estudi i, en iniciar-se la crisi econòmica al 2008 comença fins i tot a retrocedir. Tot i així, hem de tindre en compte que la incorporació a la literatura de les novetats no es immediata i és fàcil que fóra a partir del 2007 i 2008 que es donara d'una forma més natural i generalitzada. És per això que creiem important un estudi que abrace els anys posteriors al període que hem estudiat.

La nostra metodologia, tant en allò que afecta a la selecció del corpus com en allò que concerneix a l'anàlisi, estudia la interculturalitat en un conjunt de llibres, a priori, no concebuts amb aquesta intenció. Això significa que la visió que s'hi dóna de la LIJ catalana pot ser reduccionista ja que, els llibres seleccionats per premis, llistes d'honor i ressenyes, no corresponen de manera necessària a les produccions més preocupades per la multiculturalitat i la interculturalitat. Creiem que el nostre estudi es podria complementar amb un enfocament qualitatiu que consistira en l'anàlisi d'un nombre menut d'obres que reflectiren amb claredat aquestes temàtiques, a la manera que va fer en castellà Noelia Ibarra (2009). Compliríem així amb un doble objectiu, d'una banda traure a la llum aquestes obres que existeixen a la nostra literatura, tot i que de manera minoritària; i d'una altra confeccionar un mapa del tractament de la multiculturalitat i la interculturalitat a la nostra literatura.

També fóra molt profitós poder comparar les nostres dades amb dades d'altres països europeus. Aquesta comparació revelaria el contingut multicultural de la LIJ

europea i els més que possibles desequilibris entre països amb una llarga tradició multicultural com Gran Bretanya i França i països dels sud en els quals aquesta multiculturalitat és molt més recent. A més a més, aquest estudi podria fer-se servir de manera molt profitosa per estudiar també les diferències entre les diferents literatures per a infants i joves a nivell europeu.

Una mostra curiosa que hem pogut consultar poc abans de tancar aquest treball, és l'article d'Anna Devís (Devís Arbona 2012) que compara obres per a adults amb obres per a infants i joves i arriba a la conclusió que aquesta darrera mostra un món idíl·lic i utòpic on preval el contacte intercultural com a enriquiment mutu, cosa que difereix de les nostres conclusions. Caldria, en aquest cas, comprovar la importància del mètode de selecció de les obres i el punt de vista utilitzat per l'autora per poder comparar tots dos estudis encara que, com veiem, aquesta comparació resulta ben profitosa.

Finalment, creiem que seria també profitós, útil i, bastant senzill, aplicar la metodologia de la lectura intercultural i la tipologia d'activitats que se'n deriven a d'altres àmbits relacionats amb la LIJ. Pensem especialment als dibuixos animats, però també podríem afegir-hi el teatre infantil, la poesia infantil que compta amb noms molt destacats o, com ja ha fet Miquel Oltra (2011), als titelles. Queda encara molt per fer.

12. Referències bibliogràfiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE,M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- ABELLAN,J., BALLART,P. i SULLÀ,E. (1997): *Introducció a la teoria de la literatura*. Manresa Barcelona: Angle.
- ADAMS,G. (1998): "Medieval children's literature: Its possibility and actuality", *Children's Literature* , 26. (Pàg: 11-24).
- AGUADO,M. T. (2003): *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUILAR, C. (2006): "Género y formación de identidades", *CLIJ* , 191. (Pàg: 7-15).
- AGUILAR,C. (2008): "Lectura, género, feminismo y LIJ", *Lenguaje y textos* , 28. (Pàg: 113-128).
- ALTHUSSER,L. i PLA,A. J. (1974): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- AMBRÒS,A. i BREU,R. (2007): *Cinema i educació :el cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- AMBRÒS,A. i BREU,R. (2011): *10 ideas clave: educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- AMIN,S. i HOUTART,F.(2002) *Mondialisation des résistances: l'état des luttes*, Traducció al castellà (2003): *Globalización de las resistencias: el estado de las luchas*. Barcelona: Icaria.
- APARICI,R. i GARCÍA MATILLA,A. (1989): *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- APPIAH,A.(2005) *The Ethics of Identity*, Traducció en castellà(2007): *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- ARIÈS,P.(1960) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Traducció en castellà(1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- ARIÑO,A. (1997): *Sociología de la cultura: la constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- ARIÑO, A. (2002): "Cultura", en Jesús Conill. *Glosario para una sociedad intercultural*. València: Bancaja (Pàg. 22-24).
- ARNOLD,M. (2006): *Culture and anarchy*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- BAKHTIN,M. M., AUCOUTURIER,M. i OLIVIER,D. (1978): *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- BALLESTER, J. (1998): "Teorías literarias y su aplicación didáctica", en Mendoza , A. (ed) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/Horsori (Pàg. 297-322).
- BALLESTER, J (1999) *L'educació literària*, València: PUV. 2ª edició 2007.

BALLESTER,J. (2007): "La educación literaria, el canon y la interculturalidad", *Primeras noticias*, 224. (Pàg: 15-19).

BALLESTER,J. (2011): *Sobre l'horrible perill de la lectura*. València: Perifèric Edicions, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

BALLESTER,J.; IBARRA,N.; MÍNGUEZ,X. i MOROTE,P. (2007): "Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural", *Lenguaje y textos*, 26. (Pàg: 205-227).

BALLESTER,J.i IBARRA,N. (2008): "Literatura comparada y educación", *Lenguaje y textos*, 28 . (Pàg: 11-18).

BANKS,C. A. M. i BANKS,J. A. (2001): *Multicultural education :issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

BANKS,J. A. (1997): *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.

BARÓ,M. i COLOMER,T. (2002): *La literatura infantil i juvenil catalana : un segle de canvis*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

BARTHES, R. (1968): "Theorie du text", en *Encyclopedia universalis*. Paris: Encyclopedia Universalis France (Pàg. 996-1000).

BARTOLOMÉ PINA, M. (2002): "Educar para una ciudadanía intercultural", en Bartolomé Pina, M.. *Identidad y ciudadanía :un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea (Pàg. 131-161).

BASSA, R. (1994): *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*. Palma de Mallorca: Direcció General d'Educació, Moll.

BASSA,R. (1995): *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció sòcio-educativa: (bases per a una anàlisi sòcio-educativa...)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

BECKETT,S. L. (2009): *Crossover fiction: global and historical perspectives*. New York: Routledge.

BESALÚ,X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

BESALÚ,X. (2007): *Educar en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.

BISHOP, S. (1993): "Multicultural literature for Children: Making informed choices", en Harris, Violet. *Teaching multicultural literature in grades K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Pub. (Pàg. 37-54).

BLOOM,H. (1995): *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

BONAL,X., TARABINI-CASTELLANI, A. i VERGER,A. (2007): *Globalización y educación: textos fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila.

BOOTH,W. C. (1991): *The rhetoric of fiction*. Harmondsworth: Penguin Books.

BORDA,M. I. (2002): *Literatura infantil y juvenil: teoria y juvenil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- BORTOLUSSI, M. (1985): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BOTTIGHEIMER, R. B. (2003): "An important system of its own", en Peter Hunt. *Children's literature : critical concepts in literary and cultural studies* London: Routledge (Pàg. 114-129).
- BOURDIEU, P. (1984) "Le champ littéraire. Préalables critiques et principes de méthode", fragment traduït al castellà (2006): "El campo literario. Prerrequisitos críticos y principio de método", *Criterios*, 25-28. (Pàg: 20-42).
- BOURDIEU, P. (1991): "Le champ littéraire", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89. (Pàg: 3-46).
- BRADFORD, C. (2011): "Multiculturalism and post-colonialism", en M. O. Grenby and Kimberley Reynolds. *Children's literature studies: a research handbook*. Hampshire and New York: MacMillan (Pàg. 162-170).
- BRONCKART, J., BULEA, E. i POULIOT, M. (2005): *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- BROOKS, C. i WARREN, R. P. (1976): *Understanding poetry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROWN, P. i LAUDER, H. "Education. Globalization and Economic Development"(2007): "Educación, globalización y desarrollo económico", en Bonal, X, Tarabini- Castellani, A. and Verger, A. *Globalización y educación: textos fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila (Pàg. 257-298).
- BRUBAKER, R. i COOPER, F. (2000): "Beyond identity", *Theory and Society*, 29. (Pàg: 1-47).
- BRUNER, J. S. (1986): *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- BRUNNER, J. J. (2002): "Globalización, Educación, Revolución Tecnológica", *Educación Superior*, 118. (Pàg: 139-157).
- BURBULES, N. C. i TORRES, C. A. (2005): "Introducción", en Burbules, N. and Torres, C.. *Globalización y educación :manual crítico*. Madrid: Editorial Popular (Pàg. 7-30).
- CAI, M. (2002): *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- CARANDELL, J. M. (1977): "Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil", *Cuadernos de pedagogía*, Suplemento nº. 7. (Pàg: 20-25).
- CARNOY, M. (2001a): "La articulación de las reformas educativas en la economía mundial", *Revista de educación*, Número extra. (Pàg: 111-120).
- CARNOY, M. (2001b): "El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa", *Revista de educación*, Número extra. (Pàg: 111-110).
- CASTELLS, M. (2001): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2003): *El poder de la identidad*. Barcelona: Editorial UOC.

- CERRILLO,P., LARRAÑAGA,E. i YUBERO,S. (2002): *Libros, lectores y mediadores :la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA,J. (1991): *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero, Universidad de Deusto.
- CHAMBERS,A. (2010): "Finding the Form: Toward a Poetics of Youth Literature", *The lion and the unicorn* , 34. (Pàg: 267-283).
- CHOMSKY,N. i DIETERICH S.,H. (2002): *La aldea global*. Tafalla: Txalaparta.
- CIXOUS,H.(1975) *Le rire de la meduse*. Traducció al castellà(1995): *La risa de la medusa*. Barcelona: Anthropos-Madrid: Consejería de Educación.
- COATS, K. (2010): "Young Adult Literature. Growing Up, In Theory", en Wolf, S., Coats, K., Enciso, P. i Christine, J.(ed.) *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York, London: Routledge (Pàg. 315-329).
- Colectivo Amani (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales : concienciación, negociación, confrontación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- COLOMER,T. (1998): *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- COLOMER,T. (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Barcelona: Síntesis.
- COLOMER,T. (2002): "Una crítica para un nuevo siglo", *CLIJ* , 145. (Pàg: 7-17).
- COLOMER,T. (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER,T.i OLID,I. (2009): "Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la literatura juvenil", *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura* , 51. (Pàg: 55-67).
- CORDEIRO,P. A., MARTÍNEZ,L. P. i REAGAN,T. G. (1994): *Multiculturalism and TQE: addressing cultural diversity in schools*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- CORTINA, A.(2000): "Aporofobia", *El País*, 7 de marzo de 2000 (14).
- COTRONEO,R. (1994): Se una sera d'estate un bambino. Traducció al català (1995) *Si un matí d'estiu un nen :carta al meu fill sobre l'amor als llibres*. Barcelona: Edicions 62.
- CULLER, J. (1998): "El futuro de las humanidades", en Sullà, E. *El canon literario*. Madrid: Arco-Libros (Pàg. 139-161).
- CUTILLAS,V. (2007): "Por un escenario multicultural", *Primeras noticias* , 224. (Pàg: 61-66).
- DALE, R. (2007): "Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos", en Bonal, X, Tarabini- Castellani, A. and Verger, A. *Globalización y educación: textos fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila (Pàg. 87-116).
- DEL AMO, J. M. (2003): "Literatura infantil y canon formativo en la educación infantil", en Cano, A. i Pérez, C. *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha (Pàg. 894).

- DEL AMO, J. M. (2003): *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona Màlaga: Aljibe.
- DEL CAMPO, J. (2002): "La gestióm positiva del conflicto: un camino para la convivencia intercultural", en Bartolomé Pina, M.. *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea (Pàg. 164-181).
- DENSLOW, P. (1997): "What is Animation and Who Needs to Know?", en Pilling, J.. *A Reader in Animation Studies*. London: John Libbey & Co., Ltd. (Pàg. 1-5).
- DEVÍS, A. (2012): "La educación literaria en el desarrollo de la competencia intercultural", *XII Congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Cádiz. Novembre de 2012
- DEVÍS, A. M. (1996) *La paratextualitat en la literatura catalana de postguerra (1940-1970)* : Universitat de València . Tesi dirigida per Vicent Salvador Liern. (Data de lectura, juny de 1996).
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2009): "Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años.", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 51 (Pàg: 17-28).
- DÍAZ-PLAJA, A. (2011): *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas : análisis y valoración en su contexto*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DÍAZ-PLAJA, A. i PRATS, J. (1998): "La literatura infantil y juvenil", en Mendoza, A.. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/Horsori (Pàg. 191-214).
- Don Juan Manuel (1330-1390): *El conde Lucanor*. Madrid: Espasa-Calpe.
- DURAN ARMENGOL, T. i DURAN, J. (2008): "L'adquisició de competències narratives i audiovisuals mitjançant el llibre il·lustrat, la tira còmica i el cinema d'animació", *Temps d'educació*, 35. (Pàg: 37-48).
- DURAN CASTELLS, J. (2009) *Narrativa audiovisual i cinema d'animació per ordinador*: Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica . Tesi dirigida per M^{re} Teresa Duran Armengol. (Data de lectura, setembre de 2009).
- DURÁN, T. i ROS, R. (1995): *Primeres literatures: llegir abans de saber llegir*. Barcelona: Pirene.
- EAGLETON, T. (2006): *Criticism and ideology : a study in Marxist literary theory*. London/New York: Verso.
- ECO, U. (1968): *La struttura assente: introduzione alla ricerca semiologica*. Milano: Bompiani.
- ECO, U. (1976): *Opera aperta*. Milano: Tascabili Bompiani.
- ECO, U. (1979): *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei test narrativi*. Milano: Bompiani.

- ECO,U.(1985) *Sugli specchi e altri saggi*. Traducció al català(1987): *Dels miralls i altres assaigs*. Barcelona: Destino.
- ECO,U.(1990) *I limiti dell'interpretazione*, Traducció al català(1991): *Els límits de la interpretació*. Barcelona: Destino.
- ECO,U. (1994): *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- ELLMAN,M. (1968): *Thinking about women*. New York: Harcourt, Brace & World.
- ERICKSON, F. (2001): "Culture in Society and in Educational Practices", en Banks, C. A. M. and Banks, J.A.. *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon (Pàg. 31-57).
- ESTEFANÍA, J. (2002): "Globalización", en Conill, J.. *Glosario para una sociedad intercultural*. València: Bancaja (Pàg. 186-191).
- EVEN-ZOHAR,I. (1997): "Factors and Dependencies in Culture: A Revised Draft for Polysystem Culture Research", *Canadian Review of Comparative Literature / Revue Canadienne de Littérature Comparée*, XXIV. (Pàg: 15-34).
- EVEN-ZOHAR, I. (2005): "Polysystem Theory (Revised)", en Anonymous *Papers in Culture Research*. Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics (Pàg. sense pàgina).
- EWERS,H. (2009): *Fundamental concepts of children's literature research: literary and sociological approaches*. New York: Routledge.
- FALCONER, R. (2004): "Crossover literature", en Peter Hunt. *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Routledge (Pàg. 556-573).
- FISH, S. (1989): "La literatura en el lector: estilística afectiva", en Rainer Warning. *Estética de la recepción*. Madrid: Visor (Pàg. 123-162).
- FOUCAULT,M. (1972): *Histoire de la folie à l'age classique*. Paris: Gallimard.
- FOX, Ben. (1992): *The Magic Art of Jan Svankmajer*, BBC:London.
- FOX,J.(2001) *Chomsky and Globalisation*. Traducció al castellà(2004): *Chomsky y la globalización*. Barcelona: Gedisa.
- FURNISS,M. (1998): *Art in Motion: Animation Aesthetics*. London: John Libbey & Co.
- GALERÓN, A. (2003): "Inmigración y cultura", en Herrera, F.. *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes (Pàg. 37-45).
- GARCÍA CANCLINI,N. (2000): *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA PADRINO, J. (1993): "¿Son infantiles los cuentos populares?", en RODRÍGUEZ, A., GONZÁLEZ, M.D., PELEGRÍN, A. *Literatura infantil de tradición popular*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Pàg.).
- GARCÍA,N. (1997): "L'ús infantil de la televisió: modalitats de consum a l'àmbit familiar", *Comunicació: revista de recerca*, 8. (Pàg: 115-122).
- GATES, H. L. (1998): "Las obras del amo: sobre la formación del canon", en Sullà, E.. *El canon literario*. Madrid: Arco-Libros (Pàg. 161-189).

- GATES, H. L. i MCKAY, N. Y. (1996): *The Norton Anthology of African American Literature*. New York: Norton.
- GENETTE, G. (1979): *Introduction à l'architexte. (Poétique)*. Paris: Seuil.
- GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris: Editions du Seuil.
- GENETTE, G. (1987): *Seuils*. Paris: Editions du Seuil.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en Gimeno Sacristán, J. (ed.) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata (Pàg. 233).
- GIROUX, H. (2001): "El capitalismo global y la política de la esperanza educada", *Revista de educación*, Número extra. (Pàg: 100-264).
- GÓMEZ REDONDO, F. (1996): *La crítica literaria del siglo XX*. Madrid: Edaf.
- GREEN, J. M. (1998): "Educational Multiculturalism, Critical Pluralism and Deep Democracy", en Willett, C.. *Theorizing multiculturalism: a guide to the current debate*. Malden MA: Blackwell (Pàg. 422-447).
- GREIMAS, A. J. (1973): *En torno al sentido: ensayos semióticos*. Madrid: Fragua.
- GRICE, P. (1975): "Logic and conversation", en P. Cole and J. Morgan. *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts*. New York: Academic Press (Pàg.).
- GRUSS, S. i EBRARY, I. (2009): *The pleasure of the feminist text*. Amsterdam; New York, NY: Rodopi.
- GUILLÉN, C. (1985): *Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R. i RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, B. (2008): "Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias", en Tejerina, I.. *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria (Pàg. 88-113).
- HANNERZ, U. (1996) *Transnational Connections: Culture, People, Places. Traducció al castellà (1998): Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra.
- HELD, D. (1999): *Global transformations: politics, economics and culture*. Cambridge: Polity Press.
- HELD, D. i MCGREW, A. (2003): *Globalización antiglobalización: sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F. i TAYLOR, S. (2007): "Trabajar con/ contra la globalización en educación", en Bonal, X, Tarabini- Castellani, A. and Verger, A. *Globalización y educación: textos fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila (Pàg. 299-320).

- HERNÁNDEZ I MARTÍ, G. M. (2002): *La modernitat globalitzada: anàlisi de l'entorn social*. València: Tirant lo Blanch.
- HIRSCH, E. D., KETT, J. F. i TREFIL, J. S. (1988): *Cultural literacy: what every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- HOLLINDALE, P. (1992): "Ideology and the children's book", en Peter Hunt. *Literature for children: contemporary criticism*. London: Routledge (Pàg. 18-34).
- HOLLINDALE, P. (1997): *Signs of childness in children's books*. Stroud: Thimble.
- HOURIHAN, M. (1997): *Deconstructing the hero: literary theory and children's literature*. London: Routledge.
- HUNT, P. (1991): *Criticism, theory, and children's literature*. Oxford: Basil Blackwell.
- IBARRA, N. (2009) *El inmigrante en la literatura infantil y juvenil española contemporánea (1996-2006): por una educación literaria desde la interculturalidad*: Universitat de València. Tesi dirigida per Josep Ballester i Pascuala Morote Magán. (Data de lectura, juny de 2009).
- IBARRA, N. i BALLESTER, J. (2009): "¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente?", *Primeras noticias*, 244. (Pàg: 6-12).
- IBARRA, N. i BALLESTER, J. (2010): "La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía", *Aula de Innovación Educativa*, 197. (Pàg: 9-12).
- ISER, W. (1987): *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- ISER, W. (1989): "La estructura apelativa de los textos", en Warning, R.. *Estética de la recepción*. Madrid: Visor (Pàg. 35-46).
- JAUSS, H. R. (1967) "Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft". Adaptació al català (1976): "La història de la literatura com a provocació a la teoria literària", *Els marges*, 7. (Pàg: 13-34).
- JEHLEN, M. (1981): "Archimedes and the paradox of feminist criticism", *Signs*, 6. (Pàg: 575-601).
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2004): *Inmigración, interculturalidad y curriculum, la educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Mcep.
- JIMÉNEZ, M. (2008): "Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo", *Estudios pedagógicos*, XXXIV. (Pàg: 173-186).
- JONES, K. (2006): "Getting Rid of Children's Literature", *The lion and the unicorn*, 30. (Pàg: 288-315).
- JOVER, G. (2007): *Un mundo por leer: educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- KERMODE, F. (1983) "Institutional Control of Interpretation". Traducció al castellà (1998): "El control institucional de la interpretació", en Sullà, E.. *El canon literario*. Madrid: Arco-Libros (Pàg. 91-112).

- KRISTEVA, J.(1967): "Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman", *Critique*, 239, (438-468).
- KRISTEVA, J. (1974): *La Révolution du langage poétique*. Paris: Seuil.
- KRISTEVA, J. (1997): "Powers of Horror", en Oliver, K.. *The Portable Kristeva*. New York: Columbia University Press (Pàg. 229-264).
- KYMLICKA, W.(1995): *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Traducció al castellà(1996): *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LESNIK-OBERSTEIN, K. (2000): *Children's literature: criticism and the fictional child*. Oxford: Clarendon Press.
- LEVITT, T. (1983): *Globalization of markets*. Massachusetts: Harvard Business Review.
- LIEBERMAN, M. K. (1986): "Some Day My Prince Will Come: Female Acculturation Through the Fairy Tale ", en Zipes, J. (ed.). *Don't Bet on the Prince*. New York: (Pàg. 39-47).
- LLOVET, J. (2005): *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- LLUCH, G. (1998): *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- LLUCH, G. (2000): *De la narrativa oral a la literatura per a infants: invenció d'una tradició literària*. Alzira: Bromera.
- LLUCH, G.(2002): "Narración infantil y globalización", *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 152, (44-54).
- LLUCH, G. (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LLUCH, G., CHAPARRO, J. i Fundalectura (2010): *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes: los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Trea.
- LLULL, R. (1238-1982): *Llibre d'Evast e Blanquerna*. Barcelona: Edicions 62.
- LODGE, D. (2003) *Consciousness and the Novel*. Traducció al castellà. (2004): *La conciencia y la novela: crítica literaria y creación literaria*. Barcelona: Península.
- LOTMAN, I. M. i USPENSKI, B. A. (1979): "Sobre el mecanismo semiótico de la cultura", en Lozano, J.. *Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra (Pàg. 67-92).
- LÓPEZ VILLANUEVA, C. (2012) *Nous comportaments residencials a les llars catalanes*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- LUNDIN, A. H. (2004): *Constructing the canon of children's literature: beyond library walls and ivory towers*. New York: Routledge.
- MARÍN, J. (2002): "Globalización, educación y diversidad cultural", *Florianópolis*, 20. (Pàg: 377-403).

- MARTÍN BARBERO, J. (1999): *Comunicación, educación y democracia*. Huelva: Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la educación en Medios de Comunicación.
- MARTÍNEZ, E. (2002): "Aporofobia", en Jesús Conill. *Glosario para una sociedad intercultural*. València: Bancaja (Pàg. 17-23).
- MAS, J. À., MÍNGUEZ, X. i ROMERO, F. (1999): "Per a una lectura "políticament correcta" de les Rondalles Valencianes d'Enric Valor", en Lawick, H. and Salvador, V.. *Valoriana: estudis sobre l'obrer d'Enric Valor*. Castelló: Universitat Jaume I (Pàg. 241-254).
- MCCALLUM, R. i STEPHENS, J. (2010): "Ideology and Children's Books", en Wolf, S., Coats, K., Enciso, P. and Christine, J.. *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York, London: Routledge (Pàg. 359-372).
- MCGILLIS, R. (1996): *The nimble reader :literary theory and children's literature*. New York: Twayne Publishers.
- MCGILLIS, R. (2003): "What literature was: the canon become ploughshare", en Cano, A. i Pérez, C.. *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha (Pàg. 31-44).
- MENDOZA, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad : una propuesta para la innovación curricular de la literatura (Educación Secundaria)*. Madrid: La Muralla.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2004): *La educación literaria :bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona Màlaga: Aljibe.
- MENDOZA, A. (2008): "Leer y comparar: notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria", *Lenguaje y textos*, 28. (Pàg: 19-41).
- MENDOZA, A., CERRILLO, P. i GARCÍA PADRINO, J. (1999): *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MESEGUER, L. i VILLANUEVA, M. L. (1998): *Intertextualitat i recepció*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- MILLET, K. (1970): *Sexual Politics*. New York: Doubleday.
- MÍNGUEZ, X. (2001): "La comprensión de los dibujos animados", *Primeras noticias: comunicación y pedagogía*, 176. (Pàg: 31-38).
- MÍNGUEZ, X. (2010a): "Una definición altamente problemática: la Literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio", Actas del X Congreso de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Jaén. Desembre de 2010
- MÍNGUEZ, X. (2010b): "Interculturalidad, multiculturalidad o localismo: un modelo para la LIJ catalana", en Herrera, J, Abril, M. i Perdomo, C.. *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*. Tenerife: Universidad de la Laguna (Pàg. 559-572).

- MÍNGUEZ,X. (2011): "Shinchan a l'aula d'infantil: una experiència d'interculturalitat", *Quaderns digitals* , 70. (Pàg: Publicació sense paginar).
- MÍNGUEZ,X. (2012a): "Cómo las superheroinas se convirtieron en amas de casa: Pixar y Los Increíbles", *Tejuelo* , 13. (Pàg: 88-100).
- MÍNGUEZ, X. (2012b): "La educación intercultural en el debate de las competencias básicas", en Macarena Navarro. *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la Lengua y la Literatura* . Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla (Pàg. 100-120).
- MÍNGUEZ,X. (2012c): "Subversión e intertextualidad en la saga Shrek", *Didáctica. Lengua y literatura* , 24. (Pàg: 227-240).
- MÍNGUEZ,X., IBARRA,N. i LÓPEZ,J. (2006): *La propuesta de leer*. Alzira: Algar.
- MOER,E. (1976): *Literary Women*. London: The Women's Press.
- MOI,T. (1995): *Sexual/textual politics: feminist literary theory*. London: Routledge.
- MORENO, A. (2003): "¿Manolito gafotas, literatura infantil? Necesidad de nuevos criterios para definir la LIJ", en Cano , A. i Pérez, C.. *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha (Pàg. 491-500).
- MORGADO,M. (2006): "Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural", *Primeras noticias* : , 216. (Pàg: 7-20).
- MORGENSTERN,J. (2001): "The rise of CHildren's literature Reconsidered", *Children's literature Association Quarterly* , 26. (Pàg: 64-73).
- MORIN,E. (2010): *¿Hacia el abismo?: globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- MOROTE MAGÁN,P. (2010): *Aproximación a la literatura oral: la leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Catarroja València: Perifèric.
- MORROW, R. A. i TORRES, C. A. (2005): "Estado, globalización y política educacional", en Nicholas C. Burbules i Carlos Alberto Torres. *Globalización y educación: manual crítico*. Madrid: Editorial Popular (Pàg. 31-58).
- NEUMEYER,P. (1977): "A Structural Approach to the Study of Literature for Children", *Elementary English* , 44. (Pàg: 883-887).
- NICOLÁS, M. (2006): "Para una crítica de la multiculturalidad en la aldea planetaria", en Roig, B., Soto , M.I. i Lucas, P.. *Multiculturalismo e identidades permebeáis na literatura infantil e xuvenil*. Vigo: Edicions Xerais de Galicia (Pàg. 13-48).
- NIKOLAJEVA,M. (1996): *Children's literature comes of age: toward a new aesthetic*. New York ; London: Garland Publishing.
- NODELMAN,P. E. (1985): *Touchstones: reflections on the best in children's literature*. West Lafayette, IN: Children's Literature Association.
- NODELMAN,P. (2008): *The hidden adult: defining children's literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- NODELMAN,P. i REIMER,M. (2003): *The pleasures of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.

- NORTON, D. E. (1999): *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Merrill.
- OLTRA ALBIACH, M. À. (2011) *Els titelles i l'educació: propostes per a la incorporació dels titelles valencians als itineraris d'educació literària i intercultural*: Universitat de València . Tesi dirigida per Josep Ballester. (Data de lectura, juny de 2011).
- ONG, W. J. (1987): *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAGEAUX, H. (1994): *Littérature générale et comparée*. Paris: Armand Colin.
- PAREKH, B. (2000): *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Macmillan Press.
- PAUL, L. (1987): "Enigma Variations: what feminist theory knows about children's literature ", *Signal* , 54. (Pàg: 186-201).
- PENNAC, D. (1992): *Comme un roman, Traducció al català (1993): Com una novel·la*. Barcelona: Empúries.
- POZUELO, J. M. (1995): *El canon en la teoría literaria contemporánea*. València: Universitat de València, Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo.
- PROPP, V. I. (1928) *Morfologija skazky*. Traducció al castellà (1998): *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- PUJALS, G. i ROMEA, C. (2001): *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE.
- RAMÍREZ GOICOECHEA, E. (2007): *Etnicidad, identidad y migraciones: teorías, conceptos y experiencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- RASTIER, F. (1972): *Idéologie et théorie des signes: analyse structurale des éléments d'idéologie d'Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy*. The Hague: Mouton.
- RAYÓ, M. (2005): "Envejería la senyora Rowling", *Faristol*, 52, (8-9).
- RICHARDS, I. A. (1967): *Lectura y crítica (Practical criticism)*. Barcelona: Seix Barral.
- RICO, L. (1986): *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*. Madrid: Alhambra.
- RIFFATERRE, M. (1979): "La syllepse intertextuelle", *Poétique* , 40. (Pàg: 496).
- RIFKIN, J. (1996): *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- RITZER, G. (1995) *The McDonaldization thesis: explorations and extensions*. Traducció al castellà (1996): *La Mcdonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Madrid: Ariel.
- ROBINSON, L. (1983) "Treason our text". Traducció al castellà (1998): "Traicionando nuestro texto", en Sullà, E.. *El canon literario*. Madrid: Arco-Libros (Pàg. 115-138).
- RODARI, G. (1973) *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*, traducció al castellà (1997): *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

- RODRÍGUEZ,F. i GARCÍA,L. M. (2008): *Identidad y ciudadanía: reflexiones sobre la construcción de identidades*. Barcelona: Horsori.
- ROGERS,R.i CHRISTIAN,J. (2007): "'What could I say?' A critical discourse analysis of the construction of race in children's literature", *Race Ethnicity and Education*, 10. (Pàg: 21-46).
- ROIG RECHOU,B., SOTO LÓPEZ,M. I. i LUCAS DOMÍNGUEZ,P. (2006): *Multiculturalismo e identidades permeáveis na literatura infantil e juvenil*. Vigo: Edicions Xerais de Galicia.
- ROSE,J. (1984): *The case of Peter Pan, or, The impossibility of children's fiction*. London: Macmillan.
- ROVIRA, T. (1984): "La literatura infantil i juvenil", en Comas, A. Molas, J., Riquer, M.. *Història de la literatura catalana*. Esplugues de Llobregat Barcelona: Ariel (Pàg. 421-471).
- RUDD, D. (2005): "Theorising and theories. How does children's literature exist?", en Peter Hunt. *Understanding Children's Literature*. London & New York: Routledge (Pàg. 15-29).
- RUIZ ROMÁN,C. (2003): *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- SÁDABA, J. (2002): "Relativismo cultural", en Conill, J.. *Glosario para una sociedad intercultural*. València: Bancaja (Pàg. 313-320).
- SAID,E. W. (2003): *Orientalism*. New York: Penguin Books.
- SALES CIGES,A. (2005): *La diversitat cultural a l'escola :propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SALVADOR, V.(1994): "Els límits del discurs literari", *Articles*, 1, (15-26).
- SÁNCHEZ CORRAL,L. (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SARLAND, C. (1999): "The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children's literature", en Peter Hunt. *Understanding children's literature*. London ; New York: Routledge (Pàg. 39-55).
- SCHOLTE, Jan A. "What Is Globalization? The Definitional Issue – Again ", <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/csgr/research/workingpapers/2002/wp10902.pdf>(Última consulta setembre 2012).
- SENDAK,M.(1963) *Where the Wild Things Are*, traducció al català(2000): *Allà on viuen els monstres*. Pontevedra: Kalandraka.
- SHARIFF,I. (2003): "Global Economic Integration: Prospects and Problems", *An International Journal of Development Economics. Development Review* , 1. (Pàg: 163-178).
- SHAVIT,Z. (1986): *Poetics of children's literature*. Athens Ga.: The University of Georgia Press.

- SHORT, K. G. (2009): "Critically Reading the Word and the World Building Intercultural Understanding through Literature", *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47. (Pàg: 1-10).
- SHOWALTER, E. (1979): "Toward a Feminist Poetics", en Showalter, E. *Women's Writing and Writing About Women*. London: Croom Helm (Pàg. 2-25).
- SHOWALTER, E. (2009): *A literature of their own: from Charlotte Brontë to Doris Lessing*. London: Virago.
- SIBLEY, D. (1997): *Geographies of exclusion : society and difference in the west*. London: Routledge.
- STEIG, M. (1989): *Stories of reading: subjectivity and literary understanding*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- STEVENSON, D. (1994): "If You Read This Last Sentence, It Won't Tell You Anything': Postmodernism, Self-Referentiality, and *The Stinky Cheese Man*", *Signal*, 19. (Pàg: 32-34).
- STIGLITZ, J. E. (2002) *Globalization and Its Discontents*(2002): *El malestar de la globalització*. Barcelona: Empúries.
- SUBIRATS, J. (2002): "Exclusión social", en Conill, J.. *Glosario para una sociedad intercultural*. València: Bancaja (Pàg. 171-176).
- SUBIRATS, J. i et alii. (2004): *Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- SWAN, K. (1995): "Saturday Morning Cartoons and Children's Perceptions of Social Reality", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco. Abril de 1995
- TEJERINA, I. (2008a): "Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural", en Isabel Tejerina Lobo. *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria (Pàg. 39-87).
- TEJERINA, I. (2008b): *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- TEODORO, A. (2004): *Globalització i educació: polítiques educatives i noves formes de govern*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- TEZANOS, J. F. (2004): *Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Sistema.
- THACKER, D. (2000): "Disdain or Ignorance? Literary Theory and the Absence of Children's Literature", *The lion and the unicorn*, 24. (Pàg: 1-17).
- THOMPSON, T. L. and ZERBINOS, E. (1994): "Television Cartoons: Do children Notice It's a Boy's World?", *Speeches of Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication*. Atlanta. Agost de 1994

- TOMLINSON, J. (1999) *Globalization and culture*. Traducció al castellà (2001): *Globalización y cultura*. México: Oxford University.
- TOWNSEND, R. (1971): *A sense of story*. London: Longman.
- TYLOR, E. B. (1924): *Primitive culture; researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. New York: Brentano's.
- VALOR VIVES, E. (2009): *Rondalles valencianes*. Valencia: Edicions del Bullent.
- VALRIU I LLINÀS, C. (1994): *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: Pirene.
- VÁZQUEZ, M. (1993): "Literatura infantil y crítica literaria", *Primeras Noticias*, 121. (Pàg: 48-54).
- VILAPLANA, S. (2008): *Les Cendres del cavaller*. Alzira: Bromera.
- WAELTI-WALTERS, J. (1987): *Fairy Tales and the Female Imagination*. Montreal: Eden.
- WARHOL-DOWN, R., PRICE HERNDL, D. i EBRARY, I. (2009): *Feminisms redux*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- WELLS, P. (1998): *Understanding animation*. London: Routledge.
- WENDELL, V. H. (1998): "La canonicidad", en Sullà, E.. *El canon literario*. Madrid: Arco-Libros (Pàg. 37-61).
- WORTMAN, A. (2001): "Globalización cultural, consumos y exclusión social", *Nueva sociedad*, 175. (Pàg: 134-143).
- ZIPES, J. (1986): *Don't Bet on the Prince*. New York: Gower.
- ZIPES, J. (2001): *Sticks and stones: the troublesome success of children's literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.
- ZUMTHOR, P. i GARCÍA-LOMAS, M. C. (1991): *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.

ANNEXOS

En aquesta secció incloquem informació que entenem important per tal d'entendre alguns dels aspectes de la tesi, en especial els relacionats amb dades més objectivables junt amb informació que consideràvem complementària al discórrer del discurs d'aquest treball. Així, a l'Annex A incloquem la llista completa dels llibres seleccionats i els criteris seguits per a la seua selecció (premis, llistes, etc.). A l'Annex B incloquem el model de fitxa que hem seguit a l'hora d'analitzar els llibres per a l'ordenació de les dades. Es tracta d'una fitxa amb informació qualitativa i quantitativa. A l'Annex C hem consignat una selecció de les dades més quantitatives del treball dividida en els ítems principals que hem fet servir. L'Annex D es tracta de la descripció dels premis, llistes i similars que hem utilitzat per a la selecció dels llibres del nostre corpus.

Finalment, hem inclòs també en format digital un Annex E amb la taula en format Excel de les dades detallades de l'anàlisi, ço és, la llista d'ítems junt amb els valors corresponents als llibres estudiats de manera global i dividida per franges d'edat i anys. A l'Annex F, d'altra banda, hem consignat les fitxes, també detallades, corresponents als 94 llibres estudiats. Hem cregut convenient, atesa la seua extensió (més de 400 pàgines més) i també per la dificultat de consultar en paper aquestes dades, afegir un CD a la impressió final de la tesi. Per últim, a l'Annex I figuren les propostes de treball sobre la interculturalitat que elaboràrem en el marc del Projecte Educació Literària i Interculturalitat.

ANNEX A

Selecció 2002

	ANY		2002				
1.	Ginesta, Montse	Ginesta, Montse	Anem, Gruny!	Barcanova	Primers lectors	Bana	++Selecció Faristol + +4* crítica Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Llista d'honor de CLIJ
2.	Cela, Jaume	Rovira, Francesc	El bon somni	La Galera		Barcelona	+Selecció Faristol +4* crítica Faristol CLIJ
3.	Anguera, Mercè	Piérola, Mabel	Sóc molt Maria	La Galera		Barcelona	+Selecció Faristol +4* crítica Faristol +Hospital Sant Joan de Déu +Ressenya positiva al CLIJ +Llista d'honor de CLIJ
4.	Gisbert, Montse	Gisbert, Montse	El desig de la Lluna	Tàndem		València	+Ressenya positiva al CLIJ
5.	Sala-Valldaura, Josep M.	Julià, Carme	Disfresses	La Galera		Barcelona	+Selecció Faristol +4* crítica Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Llista d'honor de CLIJ
6.	Broseta, Teresa	Infante, Francesc	Operació Tarrubi	Barcanova	6-8	Barcelona	+4* crítica Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
7.	Molist, Pep	Clariana, Anna	El tresor del vell pirata	Cruïlla		Barcelona	+Selecció Faristol +4* crítica Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
8.	Bolta, Maria Jesús	Ruiz, Àngels	Animals!	La Galera	8-10	Barcelona	+4* crítica Faristol +Folch i Torres +Ressenya positiva al CLIJ
9.	Colom, Rosa Maria		L'escola secreta de Madame Dudú	La Galera		Barcelona	Selecció de Faristol +4* crítica Faristol Guillem Cifré de Colonya +Ressenya positiva al CLIJ

	<i>ANY</i>		<i>2002</i>				
10	Carranza, Maite		Vols ser el nòvio de la meua germana?	Edebé	10-12	Barcelona	++Selecció Faristol +Premi edebé +Ressenya positiva al CLIJ
11	Pradas, Núria		A carn, a carn!	La Galera		Barcelona	+4* crítica Faristol +Ciutat d'Olot
12	Bertran, Xavier		El soldat que parlava amb els cruecs	Barcanova	13-15		+Barcanova +LLIsta d'honorCLIJ +Ressenya positiva al CLIJ
13	Oliver, Toni		El silenci del mariner	Bromera		Alzira	+Selecció Faristol +4* crítica Faristol CLIJ
14	Garcia Cornellà, Dolors		Sense cobertura	La Galera		Barcelona	+4* crítica Faristol +Premi Joaquim Ruyra +Ressenya positiva al CLIJ
15	Miralles, Francesc		Un haikú per a l'Àlícia	Cruïlla		Barcelona	+4* crítica Faristol +Gran Angular +Ressenya positiva al CLIJ
16	Nel·lo, David		L'aposta	Columna		Barcelona	+4* crítica Faristol +Columna jove +Ressenya positiva al CLIJ

Selecció 2003

	ANY		2003				
17.	Ganges, Montse	Pla, Imma	Bon profit! Mic i Mica	Alfaguara/Grup Promotor	Primers lectors	Barcelona	+Llista d'honor CLIJ +Ressenya positiva al CLIJ
18.	Desclot, Miquel	Farré, Lluís	Menú d'astronauta	Cruïlla		Barcelona	+Ressenya positiva al CLIJ +4* crítica Faristol
19.	Arbat, Carles	Arbat, Carles	La ciutat dels ignorants	Brosquil			Lazarillo +Llista d'honor CLIJ +Ressenya positiva al CLIJ
20.	De Déu Prats, Joan	Rovira, Francesc	Els patins del Sebastià	La Galera/Cercle de lectors	6-8	Barcelona	+Llista d'honor +Ressenya positiva al CLIJ +Hospital Sant Joan de Déu +Selecció +4* crítica Faristol
21.	Gisbert, Montse	Gisbert, Montse	Les petites (i grans) emocions de la vida	Tàndem		Barcelona	++Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Llista d'honor
22.	Teixidor, Emili	Stanton, Philip	En Ring 1-2-3	Destino		Barcelona	+Premi Apel·les Mestres 2003 +4* crítica Faristol CLIJ
23.	Sotorra, Andreu		Kor de parallamps	Edebé			+Edebé +Ressenya positiva al

							CLIJ
24.	Bataller, Ferran		El món dels forrellats	Bullent		Picanya	Premi Carmesina CLIJ
25.	Casas, Mariano		Sabor a crim	Bullent	10-12	Picanya	+Selecció de Faristol +Enric Valor
26.	Oliver Ensenyat, Antoni		Al-Rhazes, el metge de la talaia	Barcanova	12-14		+Barcanova +Llista d'honor CLIJ +Ressenya positiva al CLIJ
27.	Huertas, Carme		Gent de pedra	La Galera			+Joaquim Ruyra +Ressenya positiva al CLIJ
28.	Garcia Llorca, Antoni		El rei dels senglars	Cruïlla		Barcelona	+Llista d'honor CLIJ +Vaixell de Vapor +4* crítica Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
29.	Sierra i Fabra, Jordi		A l'altra banda del mirall	Empúries	+ 15	Barcelona	+Premi Protagonista Jove +Premi Ramon Muntaner + +Selecció Faristol
30.	BURGAS, Àngel.		M.A.X.	La Galera			+Premi Joaquim Ruyra +Premi protagonista jove ++Selecció Faristol

							+4* crítica Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
31.	Torró, Joan		El justícia	Bromera		Alzira	++Selecció Faristol +Far de Cullera +Ressenya positiva al CLIJ
32.	Alapont, Pasqual		L'infern de Marta	Bromera		Alzira	+Protagonista jove ++Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
33.	Delgado, Josep Francesc		Els llops de la lluna roja	Empúries		Barcelona	+Protagonista jove (Finalista) +4* crítica Faristol +Ramon Muntaner +Llista d'honor de CLIJ +Ressenya positiva al CLIJ
34.	Garcia Llorca, Antoni		La mala bèstia	La Galera/Proa		Barcelona	+Selecció Faristol +Ciutat d'Olot +Llista d'honor de CLIJ +Ressenya positiva al CLIJ
35.	Janer Manila, Gabriel		Daniel i les bruixes salvatges	Bromera		Alzira	+Selecció Faristol +4* crítica Faristol +Bancaixa +Ressenya positiva al CLIJ

Selecció 2004

	ANY		2004				
36.	Biosca, Jordina	Taurà Riera, Jacob	Un sac ple d'estrelles	PAM	Primers lectors	Barcelona	+Selecció Faristol 4* +Mercé Llimona +Ressenya positiva al CLIJ
37.	Ginesta, Montse		Ziu. Lleva't	Pub.abadia		Barcelona	+Destacat Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Llista d'honor de CLIJ
38.	Desclot, Miquel	Jover, Lluïsa	Nas de barraca	Cruïlla		Barcelona	+ Selecció Faristol +Destacat Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
39.	Márquez, Eduard	Martí, Teresa	L'andreu i el mirall de les ganyotes	Cruïlla		Barcelona	+ Selecció Faristol +Ramon Muntaner +Ressenya positiva al CLIJ
40.	Martí, Meritxell	Vila, Jordi	Paper de diari	La Galera/Cercle de lectors		Barcelona	+ Selecció Faristol *4 +Premi Hospital de Sant Joan de Déu +Llista d'honor CLIJ
41.	Pedroso, Àngel	Peiró, Teòfil	El ninot de neu	Pub.abadia		Barcelona	Premi Mercé Llimona +Ressenya positiva al CLIJ +Llista d'honor

	<i>ANY</i>		<i>2004</i>				
42.	Cózar, Abraham	Mayor, Carmela	El mapa del tesoro	IMC Meliana		Meliana	++ Selecció Faristol +Premi de Literatura Infantil de Meliana
43.	Desclot, Miquel		Aristòtil entre escombraries	La Galera	6-8	Barcelona	4* +Ressenya positiva al CLIJ
44.	Lluch, Enric	Fransoy, Montse	De Satanasset a Aletes-de-Vellut	Baranova		Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
45.	Gisbert, Francesc	Huguet, Jesús	Misteris S.L.	Bromera	8-10	Alzira	+Selecció Faristol +Vicent Silvestre +Ressenya positiva al CLIJ
46.	Sempere, Josep	Alcobre, Maria	El mar de la Tranquil·litat	Cruïlla		Barcelona	+ Selecció Faristol +Premi Vaixell de Vapor +4* crítica Faristol + CLIJ
47.	Garcia Llorca, Antoni		Terramolsa	La Galera	10-12	Barcelona	+ Selecció Faristol +Premi Atrapallibres +Premi Guillem Cifré de Colonya +Ressenya positiva al CLIJ 4*
48.	Garcia Llorca, Antoni		Història d'un cap tallat	La Galera			+Josep M. Folch i Torres + +Selecció Faristol

	<i>ANY</i>		<i>2004</i>				
							+4* crítica Faristol
49.	Rayó, Miquel	Auladell, Pablo	El cementiri del capità Nemo	Baula		Barcelona	+ Selecció Faristol +Destacat Faristol +Premi Ala Delta +Ressenya positiva al CLIJ +Llista d'honor de CLIJ
50.	Bogunyà, M.Àngels		Les veus protectores	Baula	13-15	Barcelona	+ Selecció Faristol +Destacat Faristol. +Ressenya positiva al CLIJ +Llista d'honor
51.	Borràs, Vicent		El silenci de Marc	Bromera		Alzira	+ Selecció Faristol +Destacat Faristol +Premi Bancaixa de Narrativa Juvenil. +Ressenya positiva al CLIJ
52.	Folck, Jordi		El manuscrit de les bèsties	Barcanova		Barcelona	+ Selecció Faristol +Destacat Faristol +10é Premi Protagonista Jove +Premi Barcanova +Ressenya positiva al CLIJ
53.	Romaní, Bernat i Daniel		Els colors de la memòria	Cruïlla		Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Premi Gran Angular 4*

	<i>ANY</i>		<i>2004</i>				
54.	Garcia i Cornellà, Dolors		L'esclau del Mercadal	Bromera		Alzira	+Ressenya positiva al CLIJ +Premi Bancaixa
55.	Karrouch, Laila		De Nador a Vic	Columna		Barcelona	Premi Columna Jove +Ressenya positiva al CLIJ

Selecció 2005

56.	Juanolo		<i>Ens barregem</i>	Tàndem	Primers lectors	València	Seleccio Faristol Ressenya Faristol 3*
57.	Portell, Raimon	Blanch, Ignasi	<i>Vull una corona</i>	La Galera		Barcelona	+ Selecció Faristol + Premi de la Crítica Serra d'or +Ressenya positiva al CLIJ +Ressenya 3* a Faristol
58.	Prats, Joan de Déu	Fanlo, Àfrica	<i>El mur i el dragó</i>	Edebé		Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
59.	Pastor Caeiro, Antoni	Mercè Canals	<i>El nen que feia pondre el sol</i>	P.Abadia de Montserrat		Barcelona	+ Selecció Faristol Premi Mercè Llimona
60.	Farré, Lluís	Farré, Lluís	L'ovella Paquita	Alfaguara		Barcelona	+ Selecció Faristol +Destacat Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
61.	Arbat, Carles	Arbat, Carles	<i>Volem que tornin les baques boges</i>	Diàlogo infantil/Editilde		València	Premi Llibreter Llibre Infantil 2005 +Ressenya positiva al CLIJ
62.	Bertran, Xavier	Miquel, Gerard	<i>El capità i el gos orgullós</i>	Bromera	6-8	Alzira	+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Ressenya 3* a Faristol
63.	Viana, Mercé	Baldó, Felip	<i>Mei-Mei vol ser rei</i>	Bullent		Picanya	Premi Samaruc 2006 +Ressenya positiva al CLIJ +Premi Carmesina
64.	Ballester, Josep	Solbes, Enric	<i>Petit manual d'instruccions d'ús per a animals</i>	IMC Meliana		Meliana	Premi Literatura Infantil de Meliana +Ressenya positiva al CLIJ

65.	Cela, Jaume	Tubau, Victòria	<i>L'herència</i>	Cruïlla		Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Ressenya 3* a Faristol +Premi Vaixell de Vapor 2005
66.	Pastor Caeiro, Antoni	Mercè Canals	<i>El nen que feia pondre el sol</i>	P.Abadia de Montserrat		Barcelona	+ Selecció Faristol Premi Mercè Llimona
67.	Bonaventura Ivars, Montserrat	Del Amo, Maria José	<i>El somni d'un cavallet de fusta</i>	Bullent	8-10	Picanya	Premi Carmesina +Ressenya positiva al CLIJ
68.	Broseta, Teresa	Boscà, Ferran	<i>Les costures del món</i>	Bromera		Alzira	+ Selecció Faristol +Premi Atrapallibres +Premi Vicent Silvestre. +Ressenya positiva al CLIJ
69.	Anguera, Mercè		<i>La història d'en Robert</i>	La Galera	10-12	Barcelona	+ Selecció Faristol +Premi Josep M. Folch i Torres +Ressenya positiva al CLIJ
70.	Galícia, Montserrat		<i>El darrer manuscrit</i>	La Galera		Barcelona	+ Selecció Faristol + 10é Premi Protagonista Jove + Premi Joaquim Ruyra. +Ressenya positiva al CLIJ *4
71.	Hernández, Pau Joan		<i>El misteri de les quatre punyalades</i>	Columna		Barcelona	+ Selecció Faristol +Destacat Faristol +Premi Columna jove +Ressenya positiva al CLIJ +Ressenya Faristol*4
72.	Ballart, Manel		Un riu d'espigues	Bromera			+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Premi Far de Cullera 3*

73.	Castellano, Pep		<i>Ferum de silenci</i>	Bullent		Picanya	Premi Enric Valor +Ressenya positiva al CLIJ
74.	Benavente, Jaume		<i>Història d'amor a Sarajevo</i>	Columna	13-15	Barcelona	+ Selecció Faristol +11é premi de literatura protagonista jo +Premi Ramon Muntaner +Ressenya positiva al CLIJ +Ressenya 3* a Faristol
75.	Bosch, Lolita		M	Cruïlla		Barcelona	+ Selecció Faristol +Llista d'honor de CLIJ +Ressenya positiva al CLIJ +Crítica Serra d'Or + Protagonista jove
76.	Dalmases, Antoni		<i>Jo, el desconegut</i>	Cruïlla		Barcelona	+11é premi de literatura protagonista jo +Ressenya positiva al CLIJ +Premi Gran Angular

Selecció 2006

77.	Rimbau, Roser	Gutiérrez, Luci	En Naïm s'ha descolorit	La Galera	Primers lectors	Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
78.	Jové, Josep M.	Tha	L'home del sac	La Galera: Cercle de lectors	Primers lectors	Barcelona	+ Selecció Faristol? +Premi Hospital Sant Joan de Déu +Ressenya positiva al CLIJ
79.	Villar, Jorge	Villar, Jorge	Panxo, un cavall rodamón	Aj. Castelló		Castelló	Premi Tombatossals +Ressenya positiva al CLIJ
80.	Farré Estrada, Lluís	Farré Estrada, Lluís	El nen gris	La Galera	7-9	Barcelona	+ Selecció Faristol +Premi Hospital Sant Joan de Déu +4* crítica FaristolFaristol +Ressenya positiva al CLIJ Llista d'honor de CLIJ
81.	Lluch, Enric	Cabo, Toni	Jo Tirant, tu Carmesina	Bromera	7-9	Alzira	+ Selecció Faristol +Ressenya 3* a Faristolfaristol +Ressenya positiva al CLIJ
82.	Rayó, Miquel	Gubianas, Valentí	Iosa i les grues	Grup Promotor		Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
83.	Gisbert, Francesc	Mongay, Anna	La meua família i altres monstres	RBA/La Magrana	9-11	Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya 3* a FaristolFaristol +Premi Folch i Torres 2005 +Ressenya positiva al CLIJ +Samaruc
84.	Bataller, Ferran	Brida, Roberta	Contes amb tinta blava	Bromera		Alzira	Premi Vicent Silvestre 2005 +Ressenya positiva al CLIJ
85.	Canal, Eulàlia	Ruano, Sara	Un petó de mandarina	Barcanova	9-11	Barcelona	Premi Barcanova +Ressenya 3* a FaristolFaristol +Ressenya positiva al CLIJ
86.	Boïgues i Chorro, Lourdes	?	La taverna del bandoler	Bullent	9-11	Picanya	Premi Carmesina (2*Faristol) +Ressenya positiva al CLIJ (no molt

							bona)
87.	Mollà, Jesús	Bosch, Lola	Aiguablava	Tàndem	11-13	València	+ Selecció Faristol + Vila de Paterna (Vicenta Ferrer Escrivà) + 4* Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
88.	Oliver, Antoni		Els caçadors del sol	La Galera	11-13	Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Guillem Cifre de Colonya
89.	Villatoro, Vicenç	Joma	La Torre	Cruïlla	11-13	Barcelona	Premi Vaixell de Vapor +Ressenya positiva al CLIJ Llista d'honor
90.	Arribas, Julián		La maledicció de l'araucària	Bullent	13-15	Picanya	+ Selecció Faristol +Ressenya 3* a Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
91.	Carranza, Maite		El desert de gel	Edebé	13-15	Barcelona	+ Selecció Faristol +11é premi de literatura protagonista jove +Llista d'honor de CLIJ + CLIJ
92.	Constans i Aubert, Joan		El tresor dels maquis	Barcanova	13-15	Barcelona	+ Selecció Faristol +4* crítica Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
93.	Miralles, Josep-Joan		Matinada de llops	Bullent	13-15	Picanya	+ Selecció Faristol +4* crítica Faristol +Ressenya positiva al CLIJ +Premi Enric Valor
94.	Barrufet i Soldevila, Roser		L'embruix d'una guitarra cordovesa	Baula		Barcelona	+ Selecció Faristol +Ressenya 3* a Faristol +Ressenya positiva al CLIJ
95.	Pons i Clar, Pere		Quan tot comença	Cruïlla		Barcelona	Premi Gran Angular +Ressenya positiva al CLIJ + Faristol

ANNEX B
Fitxa d'anàlisi

Model de fitxa d'anàlisi

1. Novetat temàtica.

1.1. Presència /absència d'innovació temàtica.

1.2. Tipus de novetat temàtica .

- 1.2.1. Focalització en conflictes psicològics
- 1.2.2. Temes considerats inadequats per a infants.
- 1.2.3. Problemes socials nous.
- 1.2.4. Problemes familiars nous.
- 1.2.5. Jocs de transgressió de les normes socials o literàries.

1.3. Desenllaç (presència/absència de:).

- 1.3.1. Positiu per desaparició del problema.(Presència)
- 1.3.2. Positiu per assumpció del problema.
- 1.3.3. Negatiu.
- 1.3.4. Obert.
- 1.3.5. Solucions als conflictes d'exclusió o provinents de la globalització i/o la multiculturalitat que apareixen en la trama.

2. Escenari narratiu.

2.1. Context de relacions.

- 2.1.1. Família completa.
- 2.1.2. Formes assimilables a la família.
- 2.1.3. Viure sol.(Presència)
- 2.1.4. Formes comunals.
- 2.1.5. No especificat.
- 2.1.6. Famílies homoparentals, recompostes, etc.

2.2. Marc espacial.

- 2.2.1. Habitatge.
- 2.2.2. Nucli urbà marcat/ no marcat.
- 2.2.3. Espai rural.
- 2.2.4. Paisatge obert.
- 2.2.5. Lloc fantàstic.
- 2.2.6. Països o llocs *estrany*s.

2.3. Marc temporal.

- 2.3.1. Passat.
- 2.3.2. Actual. (Presència)
- 2.3.3. Futur.
- 2.3.4. Sense determinar.

2.4. Personatges.

- 2.4.1. Tipus de protagonistes.
 - 2.4.1.1. Humans
 - 2.4.1.2. Animals.

- 2.4.1.3. Fantàstics.
- 2.4.1.4. Procedència (estrangers, autòctons, altres)
- 2.4.2. Edat dels protagonistes. (Infantils/adults/ambdós o indeterminat).
- 2.4.3. Gènere dels protagonistes (Masculins/femenins/ambdós o indeterminat)
- 2.4.4. *Ofici dels protagonistes. (presència/absència de:)*
 - 2.4.4.1. Propi de la societat actual.
 - 2.4.4.2. Tasques de la llar.
 - 2.4.4.3. Propi dels contes populars.
 - 2.4.4.4. Propi de les narracions d'aventures.
 - 2.4.4.5. Propi de la societat on viu
 - 2.4.4.6. Sense determinar.(Presència)
- 2.4.5. Procedència dels personatges. (estrangers, autòctons, altres)
- 2.4.6. Classe social (Alta/Mitjana/Baixa)
- 2.4.7. Adversaris.
 - 2.4.7.1. Absència/presència de personatges adversaris.
 - 2.4.7.2. Tipus d'adversaris. (Humans/Animals/Fantàstics)
 - 2.4.7.2.1. Procedència (estrangers, autòctons, altres)
 - 2.4.7.2.2. Connotació negativa dels adversaris.
 - 2.4.7.2.3. Negatiu.(Presència)
 - 2.4.7.2.4. Reconvertits.
 - 2.4.7.2.5. Desmitificats.
 - 2.4.7.2.6. Funcionals.

3. Trama relacionada amb alguna de les variables del projecte o no.

- 3.1. Presència /absència de la societat multicultural (Absència)
 - 3.1.1. Personatge d'origen estranger.
 - 3.1.2. Comunitat d'estrangers a un país europeu.
 - 3.1.3. Relat sobre una cultura estrangera.
 - 3.1.4. Relat sobre un grup social marcat (homosexuals, dones, etc.).
 - 3.1.5. Reflexions dels personatges al voltant del fenomen.
 - 3.1.5.1. Positives.
 - 3.1.5.2. Negatives.
 - 3.1.6. Aspectes folklòrics: menjar, roba, costums, etc.
 - 3.1.6.1. Superficial.
 - 3.1.6.2. Profund.
 - 3.1.7. Entorn multicultural.
- 3.2. Tractament de la multiculturalitat
 - 3.2.1. Personatges
 - 3.2.1.1. Estereotipació.
 - 3.2.1.2. Integració.
 - 3.2.1.3. Rol dels personatges marcats.
 - 3.2.1.4. Tractament diferenciat/integrat.
 - 3.2.2. Temàtiques presents.
 - 3.2.2.1. Aculturació.
 - 3.2.2.2. Aporofòbia.
 - 3.2.2.3. Assimilació.

- 3.2.2.4. Etnocentrisme.
- 3.2.2.5. Exclusió social.
- 3.2.2.6. Globalització.
- 3.2.2.7. Identitat.
- 3.2.2.8. Integració.
- 3.2.2.9. Mestissatge.
- 3.2.2.10. Racisme.
- 3.2.2.11. Xenofòbia.
- 3.2.2.12. Relativisme cultural.
- 3.2.2.13. Autoodi.
- 3.2.3. Encontre amb l'altre (presència/absència)
 - 3.2.3.1. Enfrontament.
 - 3.2.3.2. Rebuig.
 - 3.2.3.3. Col·laboració.
 - 3.2.3.4. Negociació amb resultat positiu.(Presència)
 - 3.2.3.5. Negociació amb resultat negatiu.
 - 3.2.3.6. Predomini dels valors de la part dominant.
 - 3.2.3.7. Predomini dels valors de la part dominada.
 - 3.2.3.8. Acord equilibrat.(Presència)
 - 3.2.3.9. Interculturalitat.
 - 3.2.3.10. Multiculturalitat.

4. Il·lustració.

- 4.1. Aparició d'estereotips o imatges excloents en el tractament de les imatges
- 4.2. Aparició o no del fenomen de la globalització .
- 4.3. Aparició o no de la nostra societat multicultural
- 4.4. Relació de la imatge amb el text.

ANNEX C

Desglossament dels percentatges globals

Novetat temàtica.

	Innovació temàtica.	Tipus de novetat temàtica	Focalització en conflictes psicològics	Temes considerats inadequats per a infants.	Problemes socials nous.	Problemes familiars nous.	Jocs de transgressió de les normes socials o literàries.
Total de llibres amb presència	37		4	13	9	4	18
Total de llibres amb absència	57						
Percentatge de presència	39,36		10,81	35,14	24,32	10,81	48,65
Percentatge d'absència	60,64		4,26	13,83	9,57	4,26	19,15

	Desenllaç	Positiu per desaparició o resolució del problema.	Positiu per assumpció del problema.	Negatiu.	Obert.	Solucions als conflictes d'exclusió o provinents de la globalització i/o la multiculturalitat
Total de llibres amb presència	84	53	11	9	27	34
Total de llibres amb absència	10					6
Percentatge de presència	89,36%	56,38%	11,70%	9,57%	28,72%	36,17%
Percentatge d'absència	10,64%	63,10%	13,10%	10,71%	32,14%	6,38%

1. Escenari narratiu.

ANNEX C

Context de relacions.	Família completa.	Formes assimilables a la família.	Viure sol.	Formes comunals.	No especificat.	Famílies homoparentals, recompostes, etc.
Total de llibres amb presència	63	3	42	9	2	11
Total de llibres amb absència			9			
Percentatge de presència	67%	3,19%	44,68%	9,57%	2,13%	11,70%
Percentatge d'absència			25,00%			

Marc espacial.	Habitatge.	Nucli urbà marcat/ no marcat.	Espai rural.	Paisatge obert.	Lloc fantàstic.	Països o llocs estranys.
Total de llibres amb presència	20	31	27	30	12	11
		No marcat 10				
Percentatge de presència	21,28%	32,98%	28,72%	31,91%	12,77%	11,70%
		No marcat 10,64%				
		Total 43,62%				

Marc temporal.	Passat.	Actual.	Futur.	Sense determinar.
Total de llibres amb presència	26	70	2	3
Percentatge de presència	27,66%	74,47%	2,13%	3,19%

1.4. Personatges.

Tipus de protagonistes.	Humans.	Animals.	Fantàstics.	Procedència	Edat dels protagonistes..
Total de llibres amb presència	84	23	25	69 autòctons	59 Infants
Total de llibres amb absència				23 estrangers /autòctons	12 Adults
Percentatge de presència	86,02	27,63	26,73	7 Estrangers	20 Ambdós
Percentatge d'absència	0,00	0,00	0,00	64,52% autòctons	62,77% Infants
				18,28% Estrangers/autòctons	16,44% Adults
				7,78% Estrangers	27,40% Ambdós

Tipus de protagonistes

Tipus de protagonistes.	Gènere dels protagonistes	Ofici dels protagonistes.	Propi de la societat actual.	Tasques de la llar.	Propi dels contes populars.	Propi de les narracions d'aventures.	Propi de la societat on viu	Sense determinar.	Procedència dels personatges.	Classe social
Total de llibres amb presència	51 Masculí	67	34	0	8	6	23	3	61 Autòctons	55 Mitjana
Total de llibres amb absència	17 femení	27							9 estrangers	13 Baixa
Percentatge de presència	25 Ambdós	71,28%	36,17		8,51%	6,38%	24,47%	3,19%	24 Autòctons/estrangers	9 Mitjana/baixa
Percentatge d'absència	54,26% Masculí	28,72%							64,89 Autòctons	4 Alta/baixa
	23,29% Femení								9,57 Estrangers	2 Alta
	34,2% Ambdós								25,3% Autòctons i estrangers	58,51% Mitjana
	1 Indeterminat									13,83% Baixa
										Mitjana/baixa 9,57%
										Mitjana/alta 2,13%
										4 alta/baixa 4.26%
										2 Alta 2,13%

Adversaris

	Personatges adversaris.	Tipus d'adversaris.	Procedència	Connotació negativa dels adversaris.	Negatius	Reconvertits	Desmitificats	Funcionals
Total de llibres amb presència	51	39 Humans	28 Autòctons		41	5	2	3
Total de llibres amb absència	44	2 Animals	13 Estrangers					
Percentatge de presència	53,19%	7 Fantàstics	4 Ambdós		82,00%	10,00%	4,00%	6%
Percentatge d'absència	46,81%	1 humans/animals/fantàstics	Autòctons 56,00%					
	51 presència	Humans 78,00%	Estrangers 26,00%					
	44 absència	Animals 4,00%	8,67% Autòctons i estrangers					
		Fantàstics 14%						
		Humans/animals/fantàstics 2%						

Trama relacionada amb alguna de les variables del projecte

	Trama relacionada amb alguna de les variables del projecte o no.	Presència /absència de la societat multicultural	Personatge d'origen estranger.	Comunitat d'estrangers a un país europeu.	Relat sobre una cultura estrangera.	Relat sobre un grup social marcat (homosexuals, dones, etc.).	Reflexions dels personatges al voltant del fenomen.	Aspectes folklòrics: menjar, roba, costums, etc.	Entorn multicultural.
Total de llibres amb presència	67	44	35	4	24	10	Positives 29	Superficial 26	28
Total de llibres amb absència	27	47					Negatives 9	Profund 11	
Percentatge de presència	71,28%	46,81%	37,23%	4,26%	25,53%	10,64%	Positives 30,85%	Superficial 27,66%	29,79%
Percentatge d'absència	28,72%	50,00%					Negatives 9,57%	Profund 11,70	

Tractament de la multiculturalitat

Tractament de la multiculturalitat	Personatges	Estereotipació.	Integració.	Rol dels personatges marcat.	Tractament diferenciat
Total de llibres amb presència		60	18	32	26
Percentatge de presència		63,83	19,15	34,04	27,66

Temàtiques presents

Temàtiques presents.	Aculturació	Aporofòbia	Assimilació	Etnocentrisme	Exclusió social	Globalització	Identitat	Integració	Mestissatge	Racisme	Xenofòbia	Relativisme cultural	Autoodi
Total de llibres amb presència	31	14	12	13	40	24	84	31	19	8	18	6	8
Percentatge de presència	32,98%	14,89%	12,77%	13,83%	42,55%	25,53%	89,36%	32,98%	20,21%	8,51%	19,15%	6,38%	8,51%

Tractament de la interculturalitat

	Encontre amb l'altre	Enfrontament	Rebuig	Col·laboració	Negociació amb resultat positiu	Negociació amb resultat negatiu	Predomini dels valors de la part dominant	Predomini dels valors de la part dominada	Acord equilibrat	Interculturalitat	Multiculturalitat
Total de llibres amb presència	79	39	41	57	48	25	30	14	25	53	31
Total de llibres amb absència	15										
Percentatge de presència	84,04%	49,37%	51,90%	72,15%	60,76%	31,65%	37,97%	17,72%	31,65%	67,09%	39,24%
Percentatge d'absència	15,96%										

La Il·lustració

	Aparició d'estereotips o imatges excloents en el tractament de les imatges	Aparició o no del fenomen de la globalització	Aparició o no de la nostra societat multicultural	Relació de la imatge amb el text.
Total de llibres amb presència	14	4	10	50
Total de llibres amb absència	38	48	42	2
Percentatge de presència	26,92	7,69	19,23	96,15
Percentatge d'absència	73,08	92,31	80,77	3,85

ANNEX D

Descripció dels premis utilitzats per a la selecció

Premi de conte infantil *Hospital Sant Joan de Déu*

El convoca l'hospital amb el mateix nom i premia originals escrits per a infants entre 4 i 8 anys. L'extensió màxima és de 3 fulls ja que, habitualment, el llibre es publica en format d'àlbum il·lustrat per l'editorial La Galera. Està dotat amb 3000€ i això el converteix en el millor dotat dels premis per a primers lectors.

Premis Josep Folch i Torres al llibre infantil

El convoca la Fundació Enciclopèdia Catalana i el publica l'editorial La Galera. És un dels més veterans del nostre àmbit lingüístic (el primer data de 1964) i també dels millors dotats amb 7000€ en metàl·lic. L'extensió es troba entre els 65000 i els 140000 caràcters (entre 20 i 60 fulls aproximadament).

Premi Joaquim Ruyra de literatura juvenil

Aquest és el corresponent al Folch i Torres infantil, encara que molt més jove (la primera convocatòria es va fer l'any 1993). Està dotat amb 9000€, es publica per l'editorial La Galera i ha de comptar entre 200.000 i 350.000 caràcters (entre 120-200 pàgines). Fa referència a lectors a partir de 14 anys.

Premi de literatura juvenil Ciutat d'Olot

El convoca el municipi d'Olot junt amb d'altres dos premis per a adults. Premia novel·les adreçades a joves entre 13 i 16 anys amb 4500€ i la publicació per l'editorial La Galera. Té un total de 14 convocatòries.

Premi de Narrativa Infantil i Juvenil Guillem Cifré de Colonya

També és un dels premis més antics del nostre panorama lingüístic amb 31 convocatòries. Està dotat amb 7000€ i la publicació en l'editorial La Galera. Les obres han d'anar adreçades a xiquets entre 8 i 14 anys i l'extensió demanada està entre els 60 i els 80 fulls. Està convocat per la Fundació Guillem Cifré de Colonya (depenent de la Caixa de Pollença).

Premi Edebé de literatura infantil i juvenil

Aquest premi està obert a totes les llengües de l'Estat amb la qual cosa la competència és molt gran ja que, a més a més, és el millor dotat econòmicament en català (25000€ per al premi infantil i 30000€ per al juvenil). El convoca l'editorial que du aquest nom i té 21 anys d'antiguitat. El premi infantil ha d'anar adreçat a infants de 7 a 12 anys i ha de tindre una extensió entre 20 i 80 pàgines. En canvi el juvenil ha d'anar adreçat a joves majors de 13 anys i ha de tindre una extensió entre 80 i 200 fulls.

Premi Protagonista jove i Atrapallibre

Aquestes convocatòries estan creades pel Consell Català del Llibre per a Infants i Joves i premien un llibre per cada franja d'edat (9, 10, 11 i 12, 13 i 14, 15 i 16). Cinc persones relacionades amb el món del llibre s'encarreguen de seleccionar un total de quatre llibres per categoria. Posteriorment les escoles i instituts que volen participar-hi han d'organitzar grups de lectors de les franges concretes que llegiran els quatre

llibres i hauran de votar-ne el millor. Està obert a llibres traduïts d'altres llengües i no té dotació econòmica, encara que és l'únic premi que compta amb els lectors.

Crítica Serra d'Or

Aquest premi tampoc té dotació econòmica però gaudeix d'un gran prestigi. L'atorga la revista *Serra d'Or* a diferents obres de literatura infantil i juvenil (també per a adults, assaig, poesia, etc.).

Premi Barcanova de literatura infantil i juvenil

Convocat per l'editorial que du el mateix nom, és un altre dels millors dotats amb 22000€ per a l'obra guanyadora i 7000€ per a la finalista. En cas que la guanyadora siga per a públic infantil, la finalista serà per a públic juvenil i viceversa. Les obres infantils han de comptar entre 30 i 80 fulls d'extensió i les juvenils entre 100 i 200. No consta les edats que se suposen per a "infantil" i "juvenil".

Premi Gran Angular de literatura juvenil

El convoca la Fundació SM paral·lelament al premi en castellà i té la segona dotació econòmica més important (24.000€) de la nostra llista. El publica l'editorial Cruïlla i s'adreça a joves (sense nomenar l'edat recomanada). Les bases fan menció que les obres transmeten "uns valors humans, socials, culturals o religiosos que ajudin a construir un món digne". L'extensió ha d'estar entre els 100 i els 200 fulls.

Premi Vaixell de Vapor de Literatura Infantil

Aquest premi també està convocat per la Fundació SM i es tracta del segon millor dotat per a la literatura infantil (24000€). Com en l'anterior, es fa èmfasi en els valors i tampoc es fa referència a l'edat dels lectors. L'extensió ha d'estar entre els 30 i els 80 fulls.

Premi Columna jove

Convocat pel Grup editorial 62 i l'editorial Estrella Polar, està destinat a lectors entre 12 i 17 anys. Té una dotació econòmica de 3000€ i l'extensió de les obres ha d'estar compresa entre els 80 i els 150 fulls.

Premi Lazarillo

Aquest premi està atorgat per l'Organització Espanyola per al Llibre Infantil i s'ha convocat des de l'any 1958. Els premis tenen una dotació de 8000€ i s'hi poden presentar obres en qualsevol llengua de l'estat. Les obres han de tindre un màxim de 80 fulls d'extensió en el cas del premi de creació literària i 32 per al premi d'àlbum il·lustrat. No es fa menció de les franges d'edat.

Apel·les Mestres

Aquest premi és un altre dels pocs dedicats a l'àlbum il·lustrat i està obert a obres en totes les llengües de l'estat. La dotació econòmica és de 4500€, l'extensió ha d'estar entre les 24 i 32 pàgines i no es fa menció a les franges d'edat. Està convocat per l'editorial Destino (que publica les obres) la Fundació Antena 3.

Premi Ramon Muntaner de Literatura Juvenil

Aquest premi s'emmarca en els premis literaris de Girona convocats per la Fundació Prudenci Bertrana i s'atorga a l'obra escrita per a joves (no consta l'edat) d'una extensió mínima de 120 fulls. Està dotat amb 7500€ i el publica l'editorial Estrella Polar.

Premi de novel·la històrica juvenil Far de Cullera

Premi atorgat per l'Ajuntament de Cullera fins l'any 2007 en col·laboració amb l'editorial Bromera. En aquest cas es tractava d'un premi juvenil de temàtica específica. El darrer any la dotació econòmica va ser de 9000€. Les obres havien d'estar adreçades a joves entre 14 i 18 anys, tindre una extensió entre 80 i 150 fulls.

Premi Bancaixa de narrativa juvenil

Es tracta d'un premi convocat per l'editorial Bromera en el marc dels premis Ciutat d'Alzira i esponsoritzat per la Fundació Bancaixa. És el millor dotat del País Valencià amb 18000€. Les obres han de tindre una extensió entre 80 i 150 fulls i han d'anar adreçades a joves entre 14 i 17 anys.

Premi de Literatura Infantil Vicent Silvestre

Convocat per l'editorial Bromera en el marc dels premis Ciutat d'Alzira està dotat amb 4000€. L'edat recomanada es troba entre els 9 i els 13 anys i l'extensió de les obres ha d'estar entre 20 i 80 fulls.

Premi Samaruc de Literatura Infantil i Juvenil

Aquest premi l'atorga l'Associació de Bibliotecaris Valencians amb la col·laboració del Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de la Comunitat Valenciana a la millor obra infantil i la millor obra juvenil publicada l'any anterior d'autoria valenciana. El jurat llig la totalitat dels llibres publicats en les dues modalitats i, a través d'un sistema de votacions, en tria els que considera els millors. Així doncs, és un premi de gran prestigi encara que sense dotació econòmica. No consten ni edat ni extensió de les obres.

Premi de Literatura de Meliana "Empar de Lanuza"

El premi va perdre el nom "Empar de Lanuza" el 2005 amb el canvi de color del consistori del municipi i finalment va desaparèixer. Estava dotat amb 1500€ i l'extensió es trobava entre els 20 i els 30 fulls. No es troben les bases completes.

Premi Tombatossals de Literatura Infantil Il·lustrada

Convocat per l'Ajuntament de Castelló en el marc dels premis ciutat de Castelló i amb la col·laboració de l'editorial valenciana Tàndem, té una dotació de 6000€. Està obert a llibres en castellà i valencià i s'adreça a infants entre 4 i 8 anys. L'extensió ha de trobar-se entre les 24 i les 28 pàgines.

Premi Carmesina de Narrativa Infantil

El premi està convocat per la Mancomunitat de Municipis de la Safor i les obres premiades es publiquen per l'editorial El Bullent. La dotació econòmica és de 3000€ i

l'extensió demanada és entre 20 i 40 fulls. L'edat a qui han d'anar adreçats els textos és de 8 a 11 anys.

Premi de Narrativa Infantil Vicenta Ferrer Escrivà

Convocat per la Vila de Paterna, està dotat amb 6000€ i s'adreça a infants entre 8 i 12 anys. L'extensió és llarga per al que són aquests tipus de premis: 100 fulls mínim. El publica Tàndem edicions. La convocatòria és bianual ja que s'alterna amb el premi de teatre.

Premi de literatura juvenil Enric Valor

Aquest és el premi més antic del País Valencià (32 edicions) i està dotat amb 6000€. L'extensió de les obres ha d'estar entre els 80 i els 150 fulls i s'adreça a joves majors de 12 anys.