

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ESTUDI GENERAL
Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques



**EDUCACIÓ LITERÀRIA I ADAPTACIÓ DE
CLÀSSICS: LA NARRATIVA BREU
MEDIEVAL EN LA FORMACIÓ DE
MESTRES**

TESI DOCTORAL

Realitzada per: Jerónimo Méndez Cabrera

Dirigida per: Josep Ballester Roca i Noelia Ibarra Rius

Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri – UVEG

València, desembre 2016

El clàssic no és clàssic per ser antic, sinó perquè segueix sent *modern, actual*.
Joan Fuster

No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad.
Azorín

Un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire.
Italo Calvino

The classic defines itself by surviving.
J. M. Coetzee

ÍNDIX

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUCCIÓ..... | 8 |
| 2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ | 12 |
| 3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I HIPÒTESI D'INVESTIGACIÓ | 25 |
| 4. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ | 28 |
| 5. MARC TEÒRIC | 30 |
| 5.1. L'EDUCACIÓ LITERÀRIA COM A PARADIGMA | 30 |
| 5.1.1. Context teòric preliminar..... | 30 |
| 5.1.2. L'ensenyament de la literatura com a educació literària | 34 |
| 5.1.3. La competència literària i el lector competent..... | 37 |
| 5.1.4. Temes i intertextualitat: diversitat de pràctiques educatives | 45 |
| 5.1.5. Sobre el corpus: un apunt introductori | 47 |
| 5.1.6. La literatura infantil i juvenil..... | 49 |
| 5.1.7. La narrativa..... | 52 |
| 5.1.8. La tradició literària i els clàssics recuperats | 54 |
| 5.1.9. Algunes conclusions sobre l'educació literària del segle XXI | 56 |
| 5.2. LA IMPORTÀNCIA DELS CLÀSSICS EN L'EDUCACIÓ LITERÀRIA | 61 |
| 5.2.1. Sobre els clàssics en general..... | 61 |
| 5.2.2. La idea de cànon literari | 66 |
| 5.2.3. Adaptacions i versions: per què i com (re)llegir els clàssics..... | 71 |
| 5.2.4. El cànon i els clàssics en la formació del lector literari: idees bàsiques, exemples i metodologies socialitzadores..... | 87 |
| 5.2.5. Els clàssics medievals com a categoria | 115 |
| 5.3. LA NARRATIVA BREU MEDIEVAL..... | 125 |
| 5.3.1. Idees medievals sobre l'humor | 125 |
| 5.3.2. <i>Narratio brevis</i> medieval: una panoràmica | 136 |
| 5.3.3. El realisme grotesc en la narrativa breu medieval..... | 147 |
| 5.3.4. Narrativa breu medieval i educació literària: l'humor com a tema | 153 |
| 5.4. LA FORMACIÓ LITERÀRIA, LA LIJ I ELS CLÀSSICS EN ELS GRAUS D'EDUCACIÓ I MAGISTERI | 160 |
| 5.4.1. La formació literària dels futurs mediadors..... | 160 |
| 5.4.2. L'hàbit lector dels futurs mediadors..... | 163 |
| 5.4.3. El foment lector | 168 |
| 5.4.4. Sobre el corpus de lectures en la formació de mediadors | 170 |
| 5.4.5. Els clàssics en la formació de mestres..... | 174 |

| | |
|--|-----|
| 5.5. MESTRES QUE INVESTIGUEN: FORMACIÓ LITERÀRIA I INICI A LA INVESTIGACIÓ ENS ELS TFG D'EDUCACIÓ..... | 178 |
| 5.5.1. Consideracions generals sobre investigació educativa..... | 178 |
| 5.5.2. La investigació en didàctica de la llengua i la literatura..... | 188 |
| 5.5.3. L'elaboració del Treball Fi de Grau: reptes i interessos..... | 191 |
| 6. MARC METODOLÒGIC | 198 |
| 6.1. El pluralisme metodològic en l'ensenyament de la literatura..... | 198 |
| 6.2. L'enfocament comparatista: intertextualitat, temes i tòpics..... | 201 |
| 7. PROPOSTA DE CORPUS TEXTUAL | 219 |
| 7.1. Consideracions prèvies | 219 |
| 7.2. Criteris de la selecció de textos | 222 |
| 7.3. Definició de la selecció..... | 225 |
| 7.4. Criteris d'edició | 227 |
| 7.5. Fonts de la selecció..... | 228 |
| 8. SELECCIÓ DE TEXTOS ADAPTATS | 231 |
| 8.1. El conte de les perdius | 231 |
| 8.2. La dona del mercader | 233 |
| 8.3. L'avariciós i l'envejós | 234 |
| 8.4. D'un mort que duien viu a enterrar | 236 |
| 8.5. Berenguer el del cul llarg..... | 237 |
| 8.6. Una insòlita qüestió | 241 |
| 8.7. El llençol..... | 242 |
| 8.8. D'un pobre mariner de Gaeta | 243 |
| 8.9. L'home que va passar per mort | 244 |
| 8.10. L'enganyifa de Nadalet | 245 |
| 8.11. El mercader i el diable | 248 |
| 8.12. Sant Gangulf i el cul que cantava | 249 |
| 8.13. Els dos mandrosos | 250 |
| 8.14. El fals àngel | 251 |
| 8.15. El frare que demanava pluja | 257 |
| 8.16. Estasací | 258 |
| 8.17. El camperol metge | 261 |
| 8.18. La gosseta plorosa | 267 |
| 8.19. Sant Pere i el joglar..... | 268 |
| 8.20. La burgesa d'Orleans..... | 273 |

| | |
|--|-----|
| 9. EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES REALITZADES EN ELS GRAUS D'EDUCACIÓ | 277 |
| 9.1. CONTEXT DIDÀCTIC: DESCRIPCIÓ DE LES MATÈRIES | 277 |
| 9.1.1. Formació literària | 278 |
| 9.1.2. Planificació de la llengua i la literatura | 285 |
| 9.1.3. Observacions sobre les assignatures descrites..... | 291 |
| 9.1.4. Treball Fi de Grau..... | 293 |
| 9.2. EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES | 300 |
| 9.2.1. Experiència d'aula | 300 |
| 9.2.1.1. Context de realització | 300 |
| 9.2.1.2. Justificació teòrica i metodològica | 303 |
| 9.2.1.3. Objectius específics de la proposta..... | 305 |
| 9.2.1.4. Competències de la proposta | 307 |
| 9.2.1.5. Continguts de la proposta | 308 |
| 9.2.1.6. Metodologia d'aula i paper del docent | 309 |
| 9.2.1.7. Organització de la proposta | 311 |
| 9.2.1.8. Avaluació: criteris i instruments..... | 311 |
| 9.2.1.9. Resultats de l'experiència d'aula..... | 313 |
| 9.2.1.10. Conclusions al voltant de l'experiència d'aula..... | 317 |
| 9.2.2. Experiència de TFG..... | 326 |
| 9.2.2.1. Context de realització | 326 |
| 9.2.2.2. Justificació teòrica i metodològica | 327 |
| 9.2.2.3. Objectius generals | 329 |
| 9.2.2.4. Objectius específics | 329 |
| 9.2.2.5. Competències | 330 |
| 9.2.2.6. Continguts..... | 332 |
| 9.2.2.7. Metodologia i paper del docent | 332 |
| 9.2.2.8. Avaluació: criteris i instruments..... | 334 |
| 9.2.2.9. Resultats d'investigació-acció (TFG)..... | 335 |
| 9.2.2.10. <i>Aucassin i Nicolette</i> : un <i>chantefable</i> per a Infantil..... | 336 |
| 9.2.2.11. <i>Estasahí</i> : un <i>fabliau</i> per a Primària | 342 |
| 9.2.2.12. Conclusions al voltant dels TFG | 345 |
| 9.2.3. Algunes conclusions generals sobre les propostes didàctiques (experiència d'aula i de TFG) | 346 |
| 10. CONCLUSIONS FINALS | 351 |
| 10.1. Conclusions generals i aportacions..... | 351 |

| | |
|---|-----|
| 10.2. Limitacions i propostes de futur | 365 |
| 11. BIBLIOGRAFIA | 369 |
| 11.1. Edicions i traduccions consultades | 369 |
| 11.2. Adaptacions i versions per a infants i joves esmentades | 370 |
| 11.3. Referències bibliogràfiques | 372 |
| 12. ANNEXOS | 399 |
| 12.1. Annex 1 | 399 |
| 12.2. Annex 2 | 401 |
| 12.3. Annex 3 | 403 |
| 12.4. Annex 4 | 405 |
| 12.5 Annex 5 | 412 |
| 12.6. Annex 6 | 440 |
| 12.7. Annex 7 | 444 |
| 12.8. Annex 8 | 455 |

1. INTRODUCCIÓ

És cosa sabuda: la lectura literària constitueix un dels eixos d'intervenció educativa més rellevants i estudiats des de l'inici d'aquest segon mil·lenni; la seua promoció i les competències necessàries per a l'aprenentatge lectoliterari, des d'una perspectiva interdisciplinària que considera tant la recepció com la producció textual; i també l'adquisició i el desenvolupament d'hàbits lectors a favor del plaer estètic i intel·lectual com a motor de l'educació literària i com a base per a l'aprofitament de les diverses àrees curriculars per part de l'alumnat dels diferents nivells educatius, suposen aspectes prioritaris assumits per la comunitat educativa a hores d'ara.

Però les ràpides transformacions a què es veu sotmesa la societat actual perfilen la necessitat d'una educació literària que forçosament ha de tindre en compte nous fenòmens que l'afecten de manera decisiva, com ara els constants canvis de referents cada vegada més efímers —i literàriament poc significatius— per a la construcció de sentits culturals (Colomer, 2001); l'increment de propostes editorials —en ocasions, allunyades de criteris educatius—; els nous formats de lectura digital (Fajardo et al., 2016), la influència d'Internet i les xarxes socials (Monar i Lluch, 2015; Rovira, 2015); les noves estructures familiars (Oltra i Pardo, 2013; Ibarra i Ballester, 2014); i les conseqüències de la globalització i els conflictes bèl·lics a gran escala. Una d'aquestes conseqüències s'associa a l'expansió dels moviments migratoris, els quals han originat mudaments substancials en la societat contemporània. El nostre entorn es modifica a un ritme trepidant i entre aquestes transformacions destaca, sobretot, el trànsit de les societats aparentment monoculturals cap a una societat conscientment multicultural. De fet, qualsevol intent volgut de definir i llegar societats culturalment homogènies a les futures generacions ha esdevingut una fal·làcia manifesta, sobretot, en els últims decennis del segle XX i principis del segle XXI a l'Estat espanyol, tenint en compte que els darrers estudis revelen com a característica definitiva l'eclosió de la diversitat cultural a casa nostra. De fet, el mapa educatiu valencià i espanyol representa aquesta constant, poblat per la pluriculturalitat heterogènia que trobem a les aules dels diferents nivells d'ensenyament (Ballester i Ibarra, 2015b).

Saber quin paper tenen els clàssics literaris i, concretament, alguns textos de la narrativa medieval en aquest context pot parèixer, de bestreta, una iniciativa una mica agosarada però, de fet, també existeixen veus reconegudes que reivindiquen el paper dels

clàssics en l'educació literària d'infants i joves dins de la formació integral de l'individu (Cerrillo, 2010; Dueñas i Tabernero, 2012; Navarro, 2013; Caro, 2002, 2013, 2014, entre altres) i fins i tot també de futurs i futures mestres com a professionals de l'ensenyament en un futur (Sotomayor, 2013). No obstant això, més enllà del reconeixement reverencial d'obres, personatges i autors emblemàtics, normalment associats a la confecció de cànons literaris nacionals, en veritat són pocs els estudis que se centren en el paper que poden jugar els clàssics medievals a casa nostra en aquest panorama que hem comentat, potser, a causa d'alguns prejudicis sobre l'època medieval, degudament desmentits pels especialistes des de fa dècades (Pernoud, 1977; Sergi, 1998; Bühler, 2005); o simplement per una certa estranyesa o desconeixement generalitzat de la nostra tradició literària en determinats contextos formatius, el qual desconeixement sol explicar-se sovint per les habilitats d'especialització filològica i històrica requerides per a enfrontar-se a una lectura realment comprensiva dels textos amb l'ànim d'actualitzar-los i trobar el vincle significatiu, plenament enriquidor, entre aquestes obres i la societat actual¹.

L'educació literària configura el paradigma d'ensenyament de la literatura que sembla ideal per a plantejar una connexió d'aquest tipus amb la tradició literària. La nostra formació filològica i el nostre especial interès per la literatura medieval, també les experiències didàctiques viscudes en aquest sentit al llarg dels últims anys de docència universitària en els Graus d'Educació, però sobretot l'ànim i la necessitat de divulgar i compartir la lectura d'aquestes obres, ens han dut a embarcar-nos en la redacció d'aquest treball d'investigació amb l'objectiu de constatar el valor formatiu del fet literari que constitueixen els clàssics i, més exactament, allò que hem anomenat els clàssics medievals. Recordem que la lectura de textos literaris és afavoridora de la “capacitat per interpretar la realitat i la construcció sociocultural de l'ésser humà” (Ballester, 1999 [2007]: 90); i en aquesta capacitat explicativa i coadjuvant a la vida en societat, els clàssics hi tenen encara molt a dir.

La finalitat última de la lectura, en qualsevol cas, és el gaudi lector, sense el qual absolutament res del que hom puga afirmar o fer en el marc de l'ensenyament de la literatura pot resultar realment significatiu. Atenent a aquest principi fonamental, el nostre interès apunta cap a l'organització temàtica al voltant de la comicitat dels

¹ Caldria esmentar, en aquest sentit, cert volum iniciàtic de Palomero (1985) amb propostes didàctiques de lectura de clàssics com Anselm Turmeda, Jordi de Sant Jordi, Ausiàs March, Joan Roís de Corella, i altres, vinculades a les versions musicals d'un referent cultural valencià com és Raimon. També són interessants, en aquest sentit, les propostes més recents de Tihal (2016), sobre *jarchas* i *moaxajas*, i Trincado (2016), sobre l'educació literària a través dels exemples i faules de *El conde Lucanor* i el *Libro de buen amor*.

continguts literaris com una de les possibilitats d'enfocament didàctic dels clàssics. És l'humor en format breu potser una bona manera de fer gaudir els lectors joves d'aquesta literatura aparentment tan allunyada en codis i convencions d'un segle XXI cada vegada més global, digital i intercultural. Sense oblidar que la pràctica comparativa és el que permet una recepció i producció de textos suficientment diversificada. En aquest gaudi lector, a més a més, té un paper fonamental el professor de literatura: resulta indispensable la figura del docent no solament com a model sinó també com a motivador, dinamitzador i orientador que selecciona adaptacions i versions dels clàssics adequats a les característiques del seu alumnat o que les fa ell mateix a partir d'edicions poc o gens accessibles o, fins i tot, les fa fer.

Siga com siga, el plantejament a les nostres aules de propostes lectores estimulants i atractives no defuig els clàssics, els quals permeten aproximar els infants i joves a alguns elements fonamentals que formen part del nostre patrimoni cultural; a temàtiques i tòpics d'àmplies repercussions literàries que afavoreixen la discussió interpretativa de les obres i l'aprenentatge intertextual; també a valors universals, útils per a fomentar la intel·ligència emocional dels més menuts i les pràctiques de convivència democràtica; sense oblidar-nos de la fruïció inherent que pot implicar la seua lectura, si atenem als requisits curriculars de l'etapa educativa en què ens trobem i sabem destriar, d'un ventall plural de propostes diverses, els plantejaments metodològics i els recursos més escaients al nostre context d'aula (Ballester i Ibarra, 2009, 2013; Ballester, 2015).

Per què llegir els clàssics en els Graus d'Educació resulta, doncs, una pregunta amb una resposta òbvia. Sobretot, si els incorporem a la formació de futurs mestres amb la intenció principal que ells mateixos en gaudeixen i, aleshores, sàpiguen incorporar les seues potencialitats de desenvolupament de la competència literària, posteriorment, a les aules d'Infantil i Primària, que configuraran el context de les seues futures pràctiques educatives. Seran ells i elles, els docents de demà, qui podran ressuscitar els clàssics a les aules, fent-los presents en els hàbits i rutines dels més menuts, i tenint en compte les múltiples opcions educatives dins d'experiències de foment d'hàbits lectors, com ara el treball per projectes, les rutes, passeigs i tertúlies literàries, els padrins lectors, els llibres viatgers, les dramatitzacions, l'ús de titelles, els exercicis de creació i producció de textos, i etcètera.

Per això mateix, una possible investigació sobre quina és la importància dels clàssics literaris, exactament d'alguns dels textos més divertits que pertanyen a la narrativa breu medieval, en l'educació literària, passa no sols per un repàs teòric sobre la

importància o l'abast dels clàssics i la concepció del cànon literari, sinó que també ha de considerar propostes de lectura i experiències educatives que reforcen i donen significat pràctic a la recerca. Sols d'aquesta manera podrem començar a besllumar què poden encara aportar les obres de la tradició literària a la formació dels docents del segle XXI.

2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

A casa nostra, de manera recurrent, són les grans epopeies de l'Antiguitat com l'*Odissea* d'Homer o l'*Eneida* de Virgili, també el *Quixot* de Cervantes i, pel que fa al context valencià, les grans obres i autors més representatius i editats de l'anomenat Segle d'Or (el *Tirant lo Blanch* i els poemes d'Ausiàs March, bàsicament) aquells que, normalment —i no sempre— venen al cap dels estudiants de Magisteri, sovint sense una clara consciència cronològica, quan algú els planteja la qüestió dels nostres clàssics a les aules. Més aviat pocs coneixen obres com el *Blandín de Cornualla*, el *Jacob Xalabín*, el *Curial i Güelfa*, els versos de Jordi de Sant Jordi, o uns altres gèneres medievals molt coneguts i influenciadors a nivell europeu, com ara l'*exemplum*, el *lai*, el *roman* o la plèthora de petites històries humorístiques que la Baixa Edat Mitjana ens ofereix a través de *fabliaux*, *novelle* o facècies. I menys encara són aquells que, de bestreta, relacionen aquests autors i obres amb el gaudi del fet literari ni amb experiències didàctiques lligades a un model d'ensenyament integral, pràctic, creatiu i participatiu.

De fet, hi ha molts estudiants que, al llarg de la seua formació acadèmica en els diferents nivells educatius, han tingut docents que els han fet llegir potser adaptacions inapropiades o versions que no prioritzen les temàtiques ni els formats més significatius per a l'aprenentatge literari. Com a resultat, en interrogar-los sobre aquesta mena d'experiències lectores a l'escola, l'educació Secundària o el Batxillerat, la seua resposta sovint acostuma a no ser excessivament entusiasta i, en general, solen tindre una idea poc o gens positiva de la lectura dels clàssics i, salvant excepcions, demostren un desconeixement generalitzat respecte a la nostra literatura medieval.

No podem negar, tanmateix, les experiències de dinamització i de foment de l'hàbit lector que han tingut, en els últims anys, en diferents nivells educatius, ben presents els clàssics. Cal igualment reconèixer que, en aquesta línia, hi ha molts estudiants que, guiats pels seus mestres o professors de Secundària, han tingut la possibilitat de gaudir del fet literari amb experiències emmarcades en un model d'ensenyament molt més comunicatiu i interactiu, on han tingut cabuda —junt amb la literatura infantil i juvenil— els clàssics literaris, més enllà de l'ensenyament tradicional de la literatura basat en la mera descripció cronològica de les èpoques, moviments i autors que constitueixen la història literària, i que sol bandejar la lectura i discussió dels textos a les aules; o centrat,

d'altra banda, en la pràctica del comentari de textos com a exegesi passiva d'un alumnat que, davant les dificultats lectoliteràries que se li plantegen amb una obra del segle XV a nivell individual, opta per atendre més a les explicacions interpretatives del docent (qui, al seu torn, es basa en la crítica literària o el llibre de text més que no pas en la referència directa als textos) o per mirar la versió cinematogràfica (si n'hi ha), en lloc d'apropiar-se significativament d'allò que li poden aportar —mitjançant el tamís adaptatiu corresponent— en la seua vida diària les sàvies paraules d'un Martorell, un March, una Villena, un Llull o qualsevol altre autor medieval, la lectura dels quals queda menyspreada i apartada a causa d'un esforç que no sembla, per al lector en fases primeres de la seua formació literària, gens compensat.

A partir de la nostra experiència docent, hem pogut constatar que, en general, fora dels estudis filològics, encara hi ha un nombre considerable d'estudiants universitaris que associen la lectura d'obres clàssiques a experiències poc significatives, i mostren un rebuig explícit a tot allò que fa olor d'una altra època, a causa normalment d'excessius esforços de lectura d'edicions íntegres o adaptacions poc o gens escaients en algun moment de la seua formació acadèmica. L'alumnat de Grau té, així doncs, un concepte ambigu de clàssic literari i amb prou feines coneix obres medievals, i encara menys escrites en català. El món editorial, en aquest sentit, ha presentat poques alternatives a les edicions especialitzades, llevat d'algunes edicions divulgatives i certes versions teatrals dels nostres autors medievals i altres clàssics universals.

Normalment, les empreses d'adaptació de clàssics medievals en llengua catalana, des de la perspectiva educativa o divulgadora, s'han centrat en les obres de la novel·la cavalleresca i de cavalleries (*Tirant lo Blanch*, *Curial i Güelfa*); les dels grans autors de l'anomenat Segle d'Or valencià (Joanot Martorell, Joan Roís de Corella, Jaume Roig i en menor mesura Ausiàs March); els clàssics moralitzadors (Ramon Llull, Francesc Eiximenis, Isabel de Villena); o han optat, altrament, per la literatura medieval europea, normalment vinculada d'alguna forma amb el gènere d'aventures o l'actualitat cinematogràfica (Marco Polo, l'anomenada matèria de Bretanya i el cicle artúric, *Beowulf* i les sagues nòrdiques, etc.).

A més a més, existeix un nombre reduït d'adaptacions de textos medievals per al públic infantil; tot i que sí que podem trobar un degoteig apreciable de publicacions durant les últimes dues dècades, pensades sobretot per a les etapes de primària i secundària. No és un dels objectius d'aquest treball fer-ne un llistat exhaustiu, però podríem citar les edicions més significatives, com ara les profuses adaptacions i versions del *Tirant lo*

Blanch (Franco, 1990; Capmany, 1990; Machirant, 1990; Grifoll, 1990; Tiñena, 1994; Navarro, 2005; Alapont, 2006; Torres, 2008; Palomero, 2014; Labrado, 2015; Miralles i Bonet, 2016); la versió teatral de *Els viatges de Marco Polo* (Alapont, 1996), l'adaptació realitzada a partir de la traducció catalana del segle XIV (Vendrell i Capellino, 1997) i també el títol *Llibre de les meravelles del món* (Torreño, 1997); una versió de *El collar de la coloma* d'Ibn Hazm de Còrdova (Torreño, 1994); certa reescriptura teatral de la matèria artúrica amb el títol de *Merlí i el jove Artús* (Pons, 1997); l'adaptació del *Blandín de Cornualla* (Tiñena, 1987); la de *El cavaller de la carreta* (Machirant, 1988); la versió de *El llibre de Fra Bernat* (Vinyes, 1989); l'adaptació juvenil del *Llibre de les bèsties* de Ramon Llull (Machirant, 1991) i la destinada a un lector infantil (Broseta, 2015) o la recent aparició del *Blanquerna* (Carbonell i Rubio, 2016); el *Curial e Güelfa* (Vendrell, 1993); la versió de la *Història de Jacob Xalabín* (Machirant, 1995); l'adaptació de *Leandre i Hero* i la *Història de Josep* de Corella (Lozano i Añón, 1998); la traducció al català dels *Contes de Canterbury* per a un públic juvenil (Jaumà i Curbet, 2000); o l'encertada versió teatral de l'*Espill* de Jaume Roig (Marí, 2014).²

D'acord amb el que hem indicat en paràgrafs anteriors, cal destacar també la importància de les antologies i les seleccions de fragments, que permeten acostar els lectors i lectores no especialitzats a episodis significatius d'extenses obres medievals, triats segons determinades temàtiques d'interès general (l'amor, l'erotisme, l'humor, l'aventura...), la seua qualitat literària o la seua rellevància històrica. El *Tirant lo Blanch* i el *Curial e Güelfa* han sigut probablement les obres medievals escrites en català que, per la seua extensió, qualitat i possibilitats narratives, més s'han vist sotmeses a aquest tipus d'adaptacions fragmentàries. Podríem citar, a mode d'exemple, la selecció d'episodis amorosos del *Tirant* a càrrec Bellveser i Hauf (2010) o la del *Curial* a cura de Casals i Soldevila (2002). També existeix una selecció de capítols de la *Vita Christi* d'Isabel de Villena, a càrrec d'Escartí i Estrela (2011); una altra del *Regiment de la cosa pública* de Francesc Eiximenis, a càrrec de Brines i Palomero (2009); i també de les

² Podríem afegir-hi, pel que fa al gènere del còmic, les diferents versions del *Tirant lo Blanch* aparegudes al llarg de les darreres dècades: la de Capmany, Martin i Marzal-Canós (1982); la de Bulbena (1990), publicada inicialment entre 1972 i 1973; les de Fuster i Sento (1991, 1992-1993); la d'Huguet i Bayarri (2007); i la de Porto (2008) (aquesta última, en castellà); o també, pel que fa a altres literatures, la meritòria versió de l'*Amadís de Gaula* (Gómez i Ríos, 2009), la de *Beowulf* (García i Rubín, 2010) o la versió *manga* de la *Divina Comèdia* (Alighieri, 2011). També són destacables els còmics publicats per l'Acadèmia Valenciana de la Llengua que intenten acostar el lector infantil a les figures de Jaume I, Francesc Eiximenis o a la festivitat del Misteri d'Elx (Huguet, 2008, 2009, 2011).

cròniques medievals: la de Ramon Muntaner, a cura d'Escrivà (1991) i el *Llibre dels fets* de Jaume I, adaptada per Machirant (2008).³

La importància de vincular els clàssics als interessos i inquietuds de l'alumnat del segle XXI passa, en conclusió, per fer accessibles els textos, tenint en compte, sobretot, l'edat i les característiques del nostre alumnat i els factors contextuals que afecten la recepció literària hui en dia. Resulta important, en aquest sentit, considerar la influència dels formats ficcionals audiovisuals com el cinema i les sèries de televisió, amb un ritme narratiu frenètic i una gran repercussió pel que fa als referents compartits, en la concepció de la literatura i cultura medieval que tenen els joves en l'actualitat (Martos i Garcia, 2009). En qualsevol cas, una manera interessant de facilitar aquesta accessibilitat a les obres pot ser la selecció de lectures segons criteris temàtics, tot tenint en compte, a més a més, característiques textuais com la brevetat i la facilitat d'identificació o reconeixement amb els personatges. A més a més, en el cas dels estudiants dels Graus d'Educació i de Magisteri, docents del futur, esdevé imprescindible evidenciar l'ús didàctic d'aquests textos com a recurs exemplar per a l'educació literària dels infants i joves.

Això solament serà possible si partim d'una concepció de la lectura com el procés complex d'apropiar-se d'un text, i tenim en compte que la validesa de tot acte de lectura es regeix per la comprensió. D'aquesta manera, l'acció de llegir no es limita sols al desxiframent d'uns signes gràfics. Saber llegir implica l'apropiació interpretativa d'allò escrit: i això comença per triar la lectura, integrar-la al bagatge cultural personal, ser capaç de servir-se'n, de complementar-la ampliant-la amb totes les altres lectures prèvies que un individu ha realitzat al llarg de la vida, ço és, de gaudir-la. Per tant, la lectura literària i la lectura dels clàssics no pot considerar-se de cap manera com una acció passiva, ja que constitueix en primer lloc una decidida construcció de sentit a partir de l'experiència pròpia de la persona (Ballester, 2015: 110). En aquesta línia, cal considerar algunes reflexions coincidents aparegudes en els últims anys, que posen de relleu la importància

³ A més a més, potser animades per les noves metodologies que afavoreixen l'educació literària dels més menuts, com són les tertúlies literàries i les rutes didàctiques —que explicarem més avant—, actualment, comencen a aparèixer en l'àmbit valencià i català apostes editorials més decidides pels clàssics, i més orientades a un públic infantil i juvenil: col·leccions d'adaptacions com la Col·lecció Exprés (Tàndem), els MiniClàssics (Bromera), o Tast de Clàssics (Barcino) estan posant a l'abast dels infants i del lector no especialitzat els textos i autors més significatius de la nostra Edat Mitjana, com les obres de Joanot Martorell, les obres de Joan Roís de Corella, Isabel de Villena, Anselm Turmeda, Bernat Metge, Ausiàs March, Jordi de Sant Jordi, Ramon Llull, Ramon Muntaner, Bernat Desclot, etc.

i la complexitat de la lectura i insisteixen en la necessitat de considerar-la el cor viu de l'educació literària, com ara les de Ballester i Mínguez (2005: 24-25):

La lectura, per tant, ha de formar part d'un procés ben ampli, heterogeni i global de la formació de l'ésser humà. (...) Per aquest motiu, el paper de la lectura a l'escola no pot ser vist solament com una tècnica d'aprenentatge, sinó com una eina de civilització que ens obri les portes de tot un univers de conceptes, categories, idees i sentiments que han forjat la nostra tradició i que ens han de servir per a la realitat que ens envolta.

No hem d'oblidar, per tant, que les obres llegides al llarg de la infància i l'adolescència suposen l'accés a la formalització de l'experiència humana a través de textos que s'ajusten a les capacitats dels lectors alhora que els ajuden a progressar i gaudir, individualment i en societat. La constatació d'aquest procés sosté la idea que la formació lectora ha de dirigir-se des de l'inici al diàleg entre l'individu i la seua cultura, a l'ús de la literatura per a contrastar-se en el seu horitzó de veus i expectatives, a través de l'espai de comunicació, condicionat socialment, que s'estableix entre el receptor i l'obra literària (Mendoza, 2001). Des d'aquesta òptica, el treball escolar s'ha orientat a desentranyar el sentit global, l'estructura de significats i símbols culturals on el lector o lectora pot projectar-se, de manera que la literatura oferisca l'ocasió per exercitar-se en l'objectivació de l'experiència, i d'una forma que l'esforç realitzat en la lectura es justifiqui pel progrés i el gaudi obtingut en la capacitat d'entendre el món i a si mateix. Els clàssics literaris, en aquest marc, han de considerar-se com a lectures enormement significatives, sobretot si s'acompanyen d'una intervenció educativa escaient que atenga les necessitats formatives de l'alumnat.

Tenir presents aquestes necessitats lectoliteràries constitueix, en fi, la línia metodològica que permet que el concepte tradicional d'ensenyament de la literatura se substitueixca, a la pràctica, pel de formació o educació lectora i literària, sense oblidar en cap moment la interpretació dels textos i el plaer que provoca la lectura o també la creació i producció de textos com a base fonamental per a adquirir la competència literària. A hores d'ara, tal i com planteja Ballester (2015: 136), és sabut que les intervencions educatives que pretenguen atendre aquestes necessitats formatives, hauran de considerar, en major o menor mesura aspectes com l'eix diacrònic de la història de textos literaris; els tallers d'escriptura i el foment de la producció de textos; l'organització temàtica i

tòpica dels continguts literaris; el comentari de textos; la pràctica de la literatura comparada.; la genealogia o l'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres literaris; la diversitat d'estratègies per al foment de la lectura; i fins i tot l'estudi i anàlisi dels components morfològics de la literatura.

Així, per exemple, pel que fa a la lectura dels clàssics en un context escolar, les possibilitats didàctiques que, des d'un enfocament comparatiu, la temàtica còmica d'algunes obres ens poden oferir —al nostre parer— resulten del tot interessants, més enllà de la tradició de lectures guiades a les aules. Cal tindre en compte que la lectura guiada dels textos és la pràctica que millor s'ajusta a la autoimatge de l'escola com a lloc de formació i ha sigut la pràctica educativa per antonomàsia al llarg de la història de l'ensenyament literari (Colomer, 2001). Durant molt de temps, fins i tot, la facilitat de lectura dels textos i, amb això, la seua comicitat, ha sigut vista amb suspicàcia a partir de la idea que una lectura sense obstacles o tendent a la riassa o la gràcia impedeix la tasca reflexiva del lector o, almenys, no l'afavoreix. En aquesta línia, durant el segle XIX i principis del XX, l'ensenyament de la literatura s'exercia a partir de textos clàssics, escrits en llatí o grec, de manera que la traducció atenta de textos seriosos i legítims per una tradició d'estudis acadèmics que bandejava la sàtira o la paròdia de les aules, formava part ineludible de la seua lectura i sustentava una pràctica basada en l'esforç lector sota la guia estricta del professor, que es configurava com a veu d'autoritat i, per tant, era qui sancionava les tasques d'interpretació.

La focalització en el text i la recerca de fórmules d'anàlisi més *objectives* produïdes en la dècada dels seixanta del segle passat instituïren una nova pràctica de lectura guiada en les aules de secundària, que es va reconsiderar com a eina educativa en dècades següents: el comentari de text, amb l'objectiu prioritari de fixar amb precisió el que el text diu i analitzar la forma en què ho diu (Correa i Lázaro, 1974; Cuenca, 1996; Cassany et al., 2000; Devís, 2009; López Río, 2012).

Tanmateix, en aquest tipus de pràctiques ocorre que la dificultat de les operacions implicades (abstracció, síntesi, valoració de la pertinença de la informació, selecció de distints enfocaments d'anàlisi, etc.) fa que sovint la lectura guiada dels clàssics esdevinga realment en una lectura *contemplada*, ja que és realment l'ensenyant qui realitza oralment el comentari i es converteix, així, en una mena d'analista textual, com diu Mendoza (2004). L'alumnat, davant l'exegesi del docent, hi roman passiu i progressa, si de cas, en erudició, a base d'acumular explicacions proporcionades pel professor, ja que allò que es transmet és el resultat de la lectura i no s'hi fomenten, doncs, els procediments

interpretatius, de forma que l'aprenentatge realitzat, com no parteix de l'acte de lectura, no es transfereix a uns altres textos.

En l'etapa primària, les experiències educatives sobre l'acte de llegir (Meek i Mills, 1988; Cairney, 1990; Milian, 1995; Barrientos, 1996) han anat generalitzant des dels anys noranta una sèrie de criteris d'actuació que es basen en la construcció compartida del sentit de la lectura a través de diverses formes de debat i diàleg, com tertúlies i discussions de grup; en l'expressió i expansió de la resposta del lector, i també en l'experimentació dels límits i variabilitat de la resposta segons els lectors; en la interrelació potenciadora de les activitats de producció i recepció; o en l'enllaç amb els coneixements ficticials i literaris presents a l'entorn dels discents.

Més escasses són aquestes pautes d'actuació sobre l'aprenentatge interpretatiu en l'etapa de secundària. L'alternativa educativa es va centrar inicialment en el desenvolupament de la producció de textos a través de les fórmules de tallers literaris. Recentment, una vegada estabilitzada aquesta via i una vegada produït un cert balanç sobre les crítiques al model de transmissió historicista i al model formalista d'anàlisi, han començat a obrir-se camins integradors de la producció i recepció de textos literaris al servei dels nous objectius de formació competencial (Caro, 2006, 2014). Els projectes de treball, la renovació de les pràctiques de traducció o de paràfrasi, la utilització de la intertextualitat com a mètode de contrast o alguns intents de renovar l'eix cronològic amb criteris actuals s'han centrat, en les últimes dècades, en noves formes de concebre la recepció dels textos literaris, incloent-hi els clàssics, per a la construcció del sentit a través de la literatura.

La integració dels aprenentatges literaris en itineraris de lectura organitzats al si de projectes de treball ha resultat, en aquest sentit, una metodologia protagonista de nombroses actuacions d'èxit educatiu en qualsevol etapa. Els projectes de treball tenen una llarga tradició pedagògica que ha anat canviant la seua formulació fins entendre els projecte lingüístics com una proposta de producció i/o recepció de textos, incloent-hi els clàssics literaris, amb una intenció comunicativa que implica la formulació dels seus paràmetres discursius i, alhora, com una proposta d'aprenentatge amb objectius específics que han de ser explícits per a poder utilitzar-se com a criteris d'avaluació de les activitats de producció i recepció de textos (Camps, 1994; Colomer et al., 1997; Zayas, 2011).

Els avantatges de l'organització en itineraris de lectura, sobretot per al coneixement i comprensió de tòpics literaris rau, en primer lloc, en què possibilita l'accés directe de l'alumnat als textos i permet preveure una ampliació progressiva de la capacitat

de lectura des de textos més pròxims a l'experiència literària i de vida dels alumnes fins als més llunyans (Escrivà i Ferrer, 1994). És una bona manera, doncs, d'aconseguir un dels objectius de l'educació literària: la progressiva ampliació de la capacitat de fruïció de textos literaris cada vegada més complexos per part de les noves generacions, fent passos significatius en les capacitats de comprensió i d'interpretació dels textos. En segon lloc, aquesta organització situa l'obra literària en un context de relacions molt àmplies en el temps i en l'espai, de manera que ajuda a percebre la literatura com una forma cultural en conversa permanent amb la tradició i entre les distintes literatures nacionals, tot afavorint un enfocament comparatiu de la lectura (Bordons i Díaz-Plaja, 1993; Mendoza, 1994; Ballester i Ibarra, 2008).

Cal tindre en compte, tanmateix, que la literatura comparada ha rebut diferents influències en les últimes dècades, que afecten també qualsevol enfocament comparatiu de la lectura i la interpretació de textos a les aules; entre les quals influències hom pot trobar sobretot idees relatives a les teories postestructuralistes (com la deconstrucció, els feminismes, el marxisme, l'estètica de la recepció o els estudis culturals al voltant de la idea de multiculturalisme) a partir de les quals s'han introduït noves orientacions metodològiques, com ara la comparació i traducció dels textos. Recuperant les idees sobre la pràctica de la traducció en la tradició escolar de la lectura de clàssics de què parlàvem en línies anteriors, en l'àmbit dels estudis comparatius, com a modalitat de lectura i reescriptura d'un text literari, cal apuntar que la traducció suposa a hores d'ara una acció innovadora i dialogal. El traductor apareix com a intèrpret de temes, d'actituds, de valors, de noves perspectives i continguts culturals (Ballester, 2015: 97). Per aquest motiu, podem considerar la tasca que realitzen els traductors com un complex procés hermenèutic, aprofitable també per a la lectura dels clàssics literaris a l'escola, considerant la possibilitat de traducció dels textos per part del docent com a plantejament didàctic a l'hora de proposar una selecció de lectures que s'ajusten al seu context d'aula o, d'altra banda, com a tasca comprensiva i interpretativa, i també creativa, per part de l'alumnat.

Arran de les aportacions comparatistes, també s'ha plantejat i s'ha reconsiderat la idea de cànon literari, i s'han revisat diversos punts de vista per a la redefinició de conceptes com els de cultura, identitat, literatura, període i tradició o història literària. Així, s'ha considerat com a necessària l'obertura del corpus literari a obres canòniques i no canòniques de la història tant nacional com internacional. I també, en conseqüència, s'ha plantejat com a pertinent una concepció més oberta de les fronteres del fet literari.

Per tant, el cànon literari docent i formatiu ha d'expandir-se a tot tipus de textos estètics, amb el propòsit de connexió directa amb els gustos i necessitats de l'alumnat (Ballester, 2015: 99, 104).

Aquesta conclusió, tanmateix, és el resultat de múltiples debats esdevinguts en els últims anys al voltant dels clàssics i el cànon literari; i el centre de reflexió s'ha situat en els criteris per a la decisió sobre quins textos són o no són canònics i, en conseqüència, en quines són les polítiques culturals més adients per garantir aquesta decisió. Autors com Colomer (2010) o Cerrillo (2013), consideren que el cànon escolar hauria de ser el resultat d'una detinguda discussió sobre quines són les obres literàries més adequades, per la seua qualitat literària i significació històrica, a l'itinerari lector, atenent a l'empatia amb el gust dels lectors (entesa com a resposta a les seues expectatives lectores), i la seua capacitat per a la formació del lector competent. En tots els casos seria un cànon dinàmic, és a dir, amb capacitat per a ser modificat parcialment cada cert temps, sobretot per a fer possible la incorporació d'obres noves de qualitat contrastada i acceptació generalitzada.

Des d'aquesta perspectiva, es veu també algun risc en l'obertura del cànon i els llinars del fet literari si no es fa amb determinats criteris formatius: ja que l'escola es proposa objectius tan fonamentals com forjar una identitat ciutadana comú, ensenyar a construir un significat i mostrar un mapa interpretatiu de la cultura, no pareix que els plantejaments basats en la deconstrucció total de la idea de cànon, en l'abolició de jerarquies entre allò que ha passat a denominar-se "alta literatura" i els restants sistemes ficcionals o en la multiplicitat dels subjectes amb dret a la interpretació, resulten del tot pertinents. En aquest nou context, l'èmfasi en la lectura lliure d'un corpus absolutament variable i adaptat a les circumstàncies comença a veure's, en algun cas, com una relaxació de la funció escolar de crear referents per a construir-se com a ésser cultural. I la proliferació d'obres de consum, de formats diversos i amb poques exigències lectores, condueix a trobar a faltar la selecció d'uns títols que, propis de la nostra tradició literària, siguen accessibles a la literatura infantil i adolescent, i asseguren la construcció d'un horitzó de lectures de qualitat (Colomer, 2010).

Pel que fa, concretament, als clàssics literaris en general i la necessitat de recuperar-los en contextos formatius, mitjançant adaptacions i versions que siguen confeccionades atenent a l'equilibri entre la integritat de les obres originals i el gaudi lector com a exigència per al desenvolupament de les destreses lectoliteràries, existeix també a hores d'ara una prolífica tradició acadèmica. Fa ja unes dècades, Postigo (1994) proporcionava una explicació sobre què és una obra clàssica que resulta encara una bona premissa

teòrica, la qual es basava en l'assumpció que una obra d'aquest tipus pot ser considerada modèlica i punt culminant d'una literatura, la qual perviu a través del temps i de l'espai, més enllà de les fronteres lingüístiques i polítiques, i planteja a lectors de diversos llocs i èpoques una certa reflexió al voltant d'un tema universalment vàlid.

El cas és que el tema de les adaptacions de les obres clàssiques ha suscitat opinions diverses i confrontades al si de la comunitat acadèmica entre aquells que han estat a favor d'una educació literària optant per l'accessibilitat dels textos, tenint en compte les necessitats dels lectors més joves, i aquells altres que han prioritzat la integritat de les obres per damunt dels criteris formatius o didàctics, ateses les possibles modificacions que poden suposar respecte al text original. De fet, des de l'anàlisi genettiana, autors com Postigo (1994, 2002), Lluch (1998, 2011) o Lluch i Zayas (2015), han estudiat les diverses possibilitats i criteris a l'hora de realitzar i analitzar les alteracions i mudaments textuais de les adaptacions i versions de clàssics literaris. Per la seua banda, autors com Cerrillo (2010, 2012, 2013) han apuntat que les adaptacions impliquen un procés de reescriptura que no resulta gens fàcil, ja que el mateix esperit de l'adaptació (ço és, facilitar la lectura a qui no pot realitzar-la en la seua versió original i completa) implica un despullament de continguts en l'obra que terminarà afectant la seua expressió i qualitat literària. Quasi tots els adaptadors d'obres clàssiques defensen, d'aquesta manera, el seu desig de ser fidels a l'original, però el seu treball exigeix una selecció de certes parts en detriment d'altres i açò no sempre és fàcil de realitzar sense *falsejar* en certa mesura la història.

De totes maneres, en la majoria de treballs existents sobre aquest tema, superant discussions improductives sobre la impecabilitat de les obres considerades clàssiques, s'ha fet palesa una conclusió evident: no es pot menysprear l'estratègia preparatòria d'iniciar l'alumnat en la lectura dels clàssics amb una exercitació prèvia mitjançant textos que els hi puguen aproximar, com els diferents tipus d'adaptacions literàries o, fins i tot, també mitjançant lectures fragmentades d'alguns clàssics, en reculls i antologies que oferisquen passatges fàcilment comprensibles i significatius i no necessiten la lectura íntegra del llibre escollit, més enllà del mite de la lectura directa d'unes obres moltes de les quals, a més, no foren escrites pensant en una recepció lectora tal i com l'entendem en l'actualitat (García Única, 2016). En aquesta línia, especialistes com Sotomayor (2005) o Navarro (2006 i 2013) consideren, d'una banda, que no hi ha millor aprenentatge lector que el fet de llegir les millors obres literàries, és a dir, els clàssics; però, d'altra part, observen que no hi ha espai en els plans d'estudi per a dur a terme una gradació contínua que permeta accedir als textos en la seua integritat original al final d'un procés

d'aprenentatge lector progressiu i suficient. Per tant, bandejant la possibilitat d'un canvi curricular imminent en aquet sentit, resulta indispensable obrir les pàgines d'aquests llibres als xiquets, xiquetes i adolescents; i l'únic camí transitable des de la formació literària és adaptar-los a la seua capacitat lingüística i comprensiva per tal que gaudisquen de les històries, els temes i els personatges.

Segons Sotomayor (2013), les inacabables possibilitats que ofereixen aquestes obres justifiquen la seua presència en un itinerari lector capaç de proporcionar una adequada educació literària. Tanmateix, els clàssics no són hui, ni ho han sigut mai, lectures habituals entre els lectors de cap edat, ni tampoc han estat malauradament de gran abast editorial, malgrat la seua evident repercussió literària (tant si parlem d'influències en autors posteriors o, simplement, d'inspiració creadora en l'àmbit de la producció lletraferida i també en altres formats culturals). Per raons diferents en cada època històrica, aquells que han gaudit amb la lectura dels clàssics en la infància i l'adolescència han sigut minoria; els adults que llegeixen i rellegeixen, que es capbussen en el món de la literatura considerada clàssica o canònica amb plaer i amb certa experiència de maduresa, també són minoria; i això ocorre igualment entre els estudiants universitaris que es preparen per a exercir la professió docent.

Sobre la disjuntiva, en fi, de donar suport al coneixement inconclús, potser falsejat, que pot proporcionar una adaptació literària o acceptar el desconeixement total fins que el lector estiga en condicions d'accedir a l'obra íntegra, s'han escrit moltes línies en les darreres dècades (Postigo, 1994; Pérez Díaz, 1995; Carrasco, 2000). En aquest cas, és preferible, com diuen autors i autores com Teixidor (2007) o Sotomayor (2013), entre altres, que es conega el mite, el personatge, el símbol, l'argument bàsic o els valors universals representants en el text en qüestió, a pesar de la possibilitat que mai no s'arribe a llegir l'obra en la seua totalitat. A més a més, la lectura de l'obra en la seua integritat esdevé més possible a mitjà o llarg termini si, en etapes primeres de formació lectora i educació literària, el receptor del text ha conegut l'obra a través d'una bona adaptació, és a dir, una adaptació que permeta una bona experiència lectora: ço és, que excite el seu interès i active els mecanismes del plaer de la lectura com a acte íntim i, al mateix temps, social. Això coincideix, des de la perspectiva de l'aprenentatge significatiu de la literatura, amb el que apuntaren en el seu moment Reyzábal i Tenorio (1992): d'aquesta manera, els xiquets i xiquetes poden viure la lectura dels clàssics identificant-se amb els personatges, participant amb ells, sentint-se implicats i gaudint de l'argument de les històries. Després, a poc a poc, en l'adolescència i en la joventut (etapa secundària i

universitària), mentre amplien els usos lingüístics i aprofundeixen en la seua observació i reflexió sobre la llengua, podran reconèixer i valorar els aspectes literaris i culturals.

A més a més, no oblidem que la recepció dels clàssics literaris, i la seua significació cultural, també depèn en gran mesura del període històric: la lectura individual i silenciosa que podem fer en l'actualitat del *Cantar del Mío Cid*, la *Chanson de Roland* o els sirventesos de Guillem de Berguedà no coincideix amb el mode oral i *performatiu* en què aquestes obres eren rebudes a carrers, places i corts en temps medievals, ni disposem de referents interpretatius de la mateixa manera com ho feien els seus contemporanis (García Única, 2016). És més, la considerada literatura canònica ara mateix circula en gran part en formes adaptades i reescrites, en informacions de diferent format mediatitzades per docents i adults: resums en enciclopèdies, ressenyes de diaris i revistes, comentaris crítics, en antologies, versions teatrals i cinematogràfiques, videojocs, etc. De fet, segons Laparra (1996), molts adults creuen haver llegit obres originals quan, en realitat, han llegit adaptacions. Lefevre (1997) corroborava aquest fet, i situava la major incidència de la lectura de reescriptures en l'etapa de formació, en la qual s'accedeix al món literari, es coneix el patrimoni cultural i es formen els hàbits de lectura. La imatge que es té d'una obra clàssica en l'actualitat s'ha construït, així, sobre aquestes reescriptures, i cada vegada més amb els formats i gèneres visuals que procedeixen d'Internet (tràilers, *memes*, *gifs*), la televisió (sèries, programes, anuncis), la il·lustració (llibres i àlbums il·lustrats) o el còmic (historietes, *manga*, novel·les gràfiques). I de fet, tots aquests formats i gèneres breus i fugissers, més pròxims al registre televisiu i publicitari que no a la literatura, en la societat en la qual vivim, han esdevingut, més aviat, condicions *sine qua non* per al coneixement dels clàssics literaris, com apuntava ja en certa mesura Sotomayor (2005).

Tenint en compte tot açò, considerant la inclusió les adaptacions i versions de clàssics literaris en el marc d'actuació docent que ens ofereix l'educació literària, les experiències d'investigació-acció educativa que ha dut a terme Caro (2006, 2014) resulten del tot interessants en l'actualitat si volem realitzar un enfocament dels clàssics prioritant l'apropiació dels textos, més enllà de la seua relació amb la tradició literària, com a lectures de projecció significativa en la vida dels lectors més joves; i com a lectures que serveixen de motivació, no solament en la recepció, sinó també en la producció textual vinculada al desenvolupament de les competències bàsiques en contextos reals, amb una metodologia en què l'aprenentatge cooperatiu facilita la interacció grupal en les

reescriptures literàries i fomenta la vessant socialitzadora de la literatura, atenent la singularitat de l'aprenentatge, la integració de talents múltiples i la creativitat literària.

És, possiblement, aquesta mena d'enfocaments didàctics, en què la vessant socialitzadora de la literatura i el foment de la creativitat literària en interacció amb els altres, l'entorn natural i cultural i uns altres gèneres literaris, disciplines i formats ficcionals (tal i com s'esdevé també amb metodologies d'aprenentatge cooperatiu com els projectes, les tertúlies, els grups de discussió i les rutes literàries), allò que, a l'aixopluc de l'educació literària en els diferents nivells educatius, gràcies a la mediació de docents que lligen i orienten —i amb la complicitat necessària d'unes altres institucions i sectors vinculats al fet literari (com les biblioteques, els museus o les indústries culturals)— salve definitivament els clàssics de l'oblit i els presente de manera abellidora per tal que les noves generacions de lectors i lectores els recuperen, els ressusciten i, si cal, els reinterpreten.

3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA I HIPÒTESI D'INVESTIGACIÓ

A partir de la nostra experiència docent durant els últims anys, hem pogut comprovar, doncs, l'escàs coneixement dels nostres clàssics medievals entre els estudiants dels Graus d'Educació; al mateix temps, hem constatat l'exigència d'adaptacions i versions d'aquests textos literaris que faciliten realment el gaudi lector del nostre alumnat (tenint en compte el nombre escàs d'edicions divulgatives de la narrativa medieval en llengua catalana en l'actualitat). Açò encaixa amb la necessitat de propostes didàctiques per a l'educació literària associades a la lectura de textos narratius medievals que alhora puguin vincular, en primer lloc, la formació a l'aula universitària; en segon lloc, l'inici a la investigació que suposa la realització del Treball Fi de Grau com a oportunitat de relacionar significativament la teoria i la praxi educativa; i en tercer lloc, les possibles accions docents que deriven de l'aplicació d'aquest treball i de la realització del període final de Pràcticum, per part dels estudiants de Magisteri, a les escoles d'Infantil i Primària.

Per les raons anteriors, és necessari canviar la visió del fet literari i els paradigmes sobre l'ensenyament dels clàssics, almenys a les aules de Magisteri, per tal de veure quins són els textos i les pràctiques que cal dur a l'aula per a desterrar una certa concepció negativa que, sovint, té l'alumnat sobre la literatura medieval. Per tal de definir la problemàtica concreta d'aquesta investigació, llavors, cal destacar breument cinc aspectes que s'apuntaven adés i que considerem essencials:

- a) la necessitat de superar alguns dels inconvenients del model academicista d'ensenyament tradicional en el qual predomina un enfocament basat en l'autor o en l'obra en lloc del paper del lector com a receptor; és a dir, caldria bandejar una visió merament historicista del fet literari i un model unidireccional en la relació entre el text, l'alumnat i el professorat, que pot provocar una actitud passiva o, fins i tot, de repudiament per part dels estudiants; amb l'ànim de reubicar l'acte de lectura com a centre de l'educació literària també pel que fa als clàssics literaris;

- b) la necessitat d'oferir als estudiants experiències de lectura motivadores i que integren els diversos requisits del desenvolupament lectoliterari; experiències a favor d'una competència literària plena, que puguin conduir cap a l'apreciació positiva i la vivència plaent del fet literari i de la lectura dels clàssics medievals;
- c) l'exigència didàctica de plantejar un procés d'ensenyament i aprenentatge de la literatura al voltant de textos medievals que siga significatiu per als estudiants dels Graus d'Educació; el qual procés combine el desenvolupament de la competència literària, amb el foment de l'hàbit lector i el gust de la lectura com a prioritats bàsiques;
- d) la necessitat de proposar la possibilitat de gaudir amb el fet literari a partir d'adaptacions i versions de textos clàssics adients al context educatiu, a favor d'un cànon divers de lectures medievals, apte per a Magisteri, i que tinga en compte no sols edicions filològiques —sempre necessàries— sinó també edicions realitzades amb criteris divulgatius i educatius, les quals superen els cercles de lectors especialistes i puguin repercutir favorablement en l'educació literària duta a terme a l'escola com a institució de canvi i millora social.
- e) la urgència d'englobar els punts anteriors en un procés coherent que vaja des de la formació universitària fins a les aules on els infants entren en contacte directe amb els textos a través de diferents metodologies, passant en aquest procés per les possibilitats formatives dels Treballs de Final de Grau i les pràctiques professionals dels estudiants dels Graus d'Educació.

Per tant, la interrogació que comença i basteix, a manera d'hipòtesi, tot el procés d'investigació que portarem endavant en aquest treball es pot formular estimant si es possible, des del model de l'educació literària, la proposta d'un corpus de narrativa breu medieval, traduït i adaptat en català, que desperte la curiositat i el plaer per llegir i treballar, des del punt de vista educatiu, els clàssics en els Graus de Magisteri; és a dir,

un corpus divers —i obert— que atenga, en la seua justificació, als estudis més rellevants sobre l'ensenyament literari i que es configure com a selecció de lectures per a la formació literària de futurs docents, a partir de les quals posar en funcionament el bagatge de coneixements, habilitats i recursos que els estudiants faran transferibles mitjançant la realització, al seu torn, d'adaptacions i versions per a xiquets i xiquetes amb finalitat didàctica, a través d'experiències d'aula i d'aprenentatge investigador.

4. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

A continuació, plantegem els objectius que ens marquem com a prioritaris en aquest treball doctoral, amb l'ànim d'establir els eixos fonamentals que guiaran la redacció del nostre marc teòric i les consideracions metodològiques; i afectaran també la manera de presentar les intervencions educatives realitzades com a experiències didàctiques reals, vinculades a la lectura i adaptació de determinades narracions medievals com a part integrant de la formació literària dels estudiants dels Graus d'Educació. Així, els nostres objectius són els següents:

- 1) Reflexionar, mitjançant un breu repàs d'algunes aportacions teòriques rellevants realitzades durant les últimes dècades, sobre la idoneïtat del model d'educació literària com a marc teòric que legitima la consecució d'experiències significatives d'aprenentatge lectoliterari en les diverses etapes educatives.
- 2) Deliberar al voltant de l'enfocament comparatista com a metodologia adient a l'educació literària, tenint en compte un marc plural de mètode que s'avé amb les necessitats de formació del lector literari en la societat actual.
- 3) Examinar el concepte de clàssic literari i la idea de cànion, fent un revisió de les possibilitats que presenten les adaptacions i versions de clàssics en l'educació literària.
- 4) Esbrinar quin paper tenen els clàssics literaris i, concretament, les obres narratives de la tradició medieval en l'ensenyament de futurs i futures mestres, d'acord amb els principis de l'educació literària i els requisits per al foment de l'hàbit lector i el plaer de la lectura.
- 5) Assajar, a partir d'aquestes reflexions, una proposta de corpus de la narrativa breu medieval, pertanyent a diferents literatures europees, amb uns determinats criteris temàtics de selecció centrats en la comicitat, com a opció per a treballar els clàssics medievals en la formació literària de futurs docents.
- 6) Traduir i adaptar els textos, a partir de diferents edicions consultades, d'aquest corpus amb l'ànim de fer-los no solament aptes per a la lectura en els Graus d'Educació sinó també com a selecció de lectures susceptibles de vertebrar

propostes didàctiques elaborades per part de l'alumnat universitari i pensades per al desenvolupament de la competència lectoliterària de l'alumnat infantil.

- 7) Presentar, a partir d'aquest corpus i unes altres obres semblants, algunes experiències d'aprenentatge i d'inici a la investigació realitzades en el marc de les titulacions de Grau de Mestre/a d'Infantil i Primària, tant en les assignatures *Formació literària* i *Planificació de la llengua i la literatura* com en la direcció de Treballs Fi de Grau, al voltant d'adaptacions i versions de clàssics medievals.
- 8) Analitzar i discutir l'educació literària dels estudiants de Magisteri a través de la realització d'adaptacions i versions didàctiques de textos narratius medievals pensades per a l'alumnat d'Infantil i Primària.
- 9) Aportar reflexions útils sobre la pràctica docent, la lectura de les obres de la nostra tradició literària i la innovació per a l'ensenyament literari que poden suposar aquestes experiències.
- 10) Arribar a conclusions significatives i plantejar algunes expectatives de futur pel que fa a la present investigació, atenent a certes possibilitats de continuïtat i complementació d'aquest treball entorn a la divulgació dels clàssics medievals dins del marc de l'educació literària, l'ensenyament i la recerca universitaris, i el món editorial.

5. MARC TEÒRIC

5.1. L'EDUCACIÓ LITERÀRIA COM A PARADIGMA

5.1.1. Context teòric preliminar

L'ensenyament de la literatura resulta molt sensible als canvis produïts en els mecanismes de producció cultural i de cohesió social dels distints moments històrics. Això és perquè la literatura se situa en el camp de la representació social, reflecteix i configura valors i ideologia, i participa en la forma que té d'institucionalitzar-se la cultura a través de la construcció de l'imaginari col·lectiu. El model educatiu adoptat per les institucions formatives respon, així, en primer lloc, a la funció que cada societat atribueix a la literatura. I aquesta funció es correspon amb la concreció d'uns continguts curriculars, d'una selecció de textos i d'unes determinades pràctiques d'ensenyament a l'aula (Colomer, 1996). Al llarg de les últimes dècades, els teòrics de la literatura han anat redefinint, a poc a poc, la concepció del fet literari; la qual cosa, traslladada a l'àmbit escolar i educatiu, ha ocasionat una sèrie de canvis metodològics en l'ensenyament de la literatura, els quals n'han subratllat, sobretot, l'enfocament comunicatiu i els condicionaments socials.

En aquest sentit, cal destacar les aportacions de la semiòtica i la pragmàtica del text, que conceben la cultura com a sistema de signes i el text —i concretament el text literari— com a unitat semiòtica, amb una funció comunicativa concreta que sempre depèn d'uns contextos específics de producció i recepció. D'acord amb això, el fet literari es planteja com un acte de comunicació, afectat de manera indefugible per factors de caràcter històric, social i cultural.

D'aquesta manera, la cultura en la seua totalitat pot ser estudiada en termes semiòtics. El sistema semiòtic literari no és un sistema aïllat, no pot ser estudiat en sí mateix (com pretenien els teòrics de l'avantguarda russa i alguns dels estructuralistes lingüístics) ni fent-lo dependre simplement d'un context determinat, sinó que és necessari comprendre la literatura a partir de les relacions complexes que manté amb la resta de

sistemes de signes que componen una cultura. Eco (1977, 1979), com a teòric de la semiòtica, plantejava una dialèctica entre la llibertat d'interpretació del text literari (o l'obra artística en general) i la fidelitat al context estructurat del missatge. Si bé un missatge estètic pot estar obert o molt obert, la intenció d'aquest missatge en la seua codificació original ha programat i previst els límits dins dels quals pot transcórrer l'acte interpretatiu (Asensi, 2003). Segons Eco, l'autor produeix una forma conclusa amb l'objectiu que tal forma siga compresa i gaudida pel receptor de la mateixa manera que ell l'ha concebut. Ara bé, el fet que cada receptor tinga una situació existencial concreta i uns gustos personals diferents d'altres receptors, fa que la comprensió del text en qüestió es duga a terme des d'una perspectiva individual. Una obra d'art o un text literari és, doncs, una forma completa i tancada en la seua perfecció de producte cultural detalladament calibrat però, al mateix temps, és una forma oberta, amb la possibilitat de ser interpretada de mil maneres diverses sense que la seua singularitat en resulte alterada. D'aquesta manera, les possibilitats interpretatives d'un text formen part inherent del mecanisme semiòtics d'aquest text.⁴

Altrament, segons les idees més rellevants de l'hermenèutica, l'obra d'art no és, en veritat, un objecte que es contrapose a un subjecte, sinó que els agents que intervenen en el procés de lectura s'hi relacionen dins del mateix mitjà de l'obra, de la mateixa manera que els jugadors de qualsevol joc no es contraposen a aquest sinó que hi participen. La lectura de l'obra artística i, per tant, del text literari, s'assembla en açò al joc. La relació amb l'obra (modificació, autoconeixement, pertinença al mateix espai de l'obra) confereix a la dita obra la característica d'esdeveniment, d'experiència (Asensi, 2003). Precisament per això, Gadamer (1996), parlant de la recepció d'obres d'altres èpoques, nega que la superació de la distància temporal entre el nostre món i el de l'obra adopte la forma d'una reconstrucció del significat original del text. Quan el lector s'acosta a una obra artística o un text literari del passat amb l'objectiu d'interpretar-lo, arrossega una sèrie de preconceptes, de caire circumstancial, que en determinen la lectura. En aquest sentit, no s'arriba mai fins a l'obra original, sinó que es produeix una fusió entre l'horitzó històric del lector i l'horitzó històric de l'obra, una fusió dialogant entre passat i futur, però mai una estricta reconstrucció del món original del passat. Per això, mai no pot recuperar-se el significat original d'una obra. Aquest horitzó hermenèutic d'interacció

⁴ D'acord amb aquestes idees de la semiòtica, el concepte de *lector model* es defineix com el conjunt de condicions d'adequació interpretativa, establertes textualment, que han de satisfer-se per tal que el contingut potencial d'un text quede plenament actualitzat en l'acte de lectura.

entre obra-lector fa que la interpretació siga un procés obert i infinit que entén, tanmateix, la historicitat com a condició inexorable de la comprensió textual.

Hom destaca, així, en aquest plantejament del fet literari, la importància del paper del lector, no sols des del punt de vista de la semiòtica i l'hermenèutica, com hem vist, sinó també des del constructivisme, que concep la lectura com un procés dinàmic en què el lector és creador del sentit últim del text mitjançant la mateixa experiència, progressivament més complexa, de llegir; i també des de l'estètica de la recepció, enfocada en l'acte de lectura —que és el que, al capdavant, actualitza el text i li atorga sentit— i en el paper definitiu del lector com a constructor d'aquest sentit, mitjançant un procés d'interacció constant, en diferents fases i nivells, amb el text (Prado, 2004: 334)⁵.

Pel que fa a aquesta importància del lector en els plantejaments teòrics a partir dels anys setanta, cal recordar que, efectivament, des de l'anomenada estètica de la recepció, Jauss (1987) concebia el lector com a destinatari de l'obra i subjecte consumidor a partir del qual es construeix el sentit d'un text. Atés que una obra no proporciona la mateixa experiència en totes les èpoques i que no constitueix un saber invariable de fets, es bandeja una estètica de la producció, en què l'autor determina fermament el sentit textual, a favor d'una estètica de la recepció, orientada a les expectatives del lector segons el moment històric de la publicació dels textos, la tradició dels gèneres literaris, la forma i el contingut d'obres anteriors, i l'oposició entre llenguatge poètic i llenguatge pràctic. Jauss parlava, en conseqüència, d'*horitzó d'expectatives* entès com la recepció textual per part del lector condicionada per un moment històric determinat. La comprensió textual, doncs, és una fusió entre l'horitzó del present del receptor i l'horitzó del passat de l'obra. La recepció comprén, en conseqüència, el sentit i la forma d'una obra literària a partir de la varietat històrica de les seues interpretacions. En la reconstrucció de l'horitzó d'expectatives, es tenen en compte per igual tant els fets històrics com els fets estructurals, és a dir, la historicitat de la literatura es manifesta precisament en els punts d'intersecció entre diacronia i sincronia. D'aquesta manera, la producció literària es presenta també en relació amb la història general. Tot plegat, en definitiva, palesa l'anomenada funció social de la literatura i la seua manera d'intervindre en la pràctica vital dels lectors, afectant la

⁵ Per a un repàs diacrònic de les fites més importants en l'ensenyament de la literatura fins als anys noranta, tenint en compte les aportacions de la teoria literària, els treballs de Colomer (2001) i Mendoza (2003b), entre altres, resulten molt útils. També l'article de Ballester i Ibarra (2009). Sobre teories lingüístiques i educació, veg. Lomas i Tusón (2013).

seua comprensió del món i repercutint en el seu comportament en societat (Asensi, 2003: 669-675).

D'altra banda, la idea principal de la lingüística del text es basa en la confirmació que la comunicació verbal es realitza mitjançant textos i no a través d'oracions i, per tant, hom considera el text com a unitat de sentit que desenvolupa, d'acord amb la seua funció comunicativa, diverses estratègies a través de diferents tipologies textuais. Per aquesta raó, en un enfocament comunicativament significatiu de la llengua i la literatura, hom no pot centrar-se simplement a produir o rebre un discurs format per diverses oracions independents les unes de les altres, sinó més tost en el fet que cadascuna es troba interrelacionada amb les altres i, d'aquesta manera, es crea la unitat de sentit que ens ofereix un discurs sencer. Així, per a tenir competència comunicativa, a més de la capacitat de comprendre i produir oracions, es requereix una competència textual, ço és, la capacitat de comprendre i produir diverses classes o tipologies de textos complets segons el context o àmbit comunicatiu general.

D'aquesta manera, en un text literari es poden estudiar diversos aspectes, com ara el significat lingüístic, el sentit general i la seua rellevància, o com rep i valora aquesta obra l'individu o la societat d'una època determinada. Això vol dir que, des d'aquestes perspectives, es consideren tant aspectes interns com externs al text literari. Entre els aspectes externs caldria tenir en compte la intencionalitat de l'emissor i les expectatives del receptor en un moment històric determinat, ço és, la situació de comunicació, el canal i les normes socials.

Si tenim en compte tot això, és fàcil entendre el concepte d'aprenentatge significatiu de la literatura que postulaven autors com Reyzábal i Tenorio (1992), a partir de les aportacions del constructivisme i la lingüística del text. Aquest aprenentatge significatiu, a grans trets, es basa en el procés d'adquisició de nous sabers, els quals modifiquen els coneixements propis i els actualitzen. Aquesta interacció contrastiva i sumativa entre els coneixements previs i els novells configura patrons cognitius en l'individu que faciliten, en la interacció eficaç amb el seu context, nous aprenentatges futurs. Si el que hom vol és posar en marxa les habilitats que faciliten aquest aprenentatge significatiu de la literatura, Reyzábal i Tenorio (1992) apuntaven la importància de treballar el fet literari des de perspectives que l'educació literària ha assumit com a pròpies:

- a) L'hàbit de lectura com a condició bàsica per als estudis literaris.
- b) La lectura per a parlar, escriure i viure millor.

- c) La literatura com a saber interdisciplinari, i com a divertiment.
- d) La literatura com a història de convencions, trencaments i innovacions.
- e) El text com a exigència de la comunicació verbal.
- f) La literatura com a estratègia textual.
- g) Els gèneres literaris com a estratègia literària.
- h) Escriure per a comunicar-se és escriure per a ser.

Considerant els punts essencials d'aquest aprenentatge significatiu de la literatura, resulta important atendre a la relació text-context, ço és, a l'estudi del text sempre inscrit en el seu context de producció i recepció. Açò enllaça amb el que hem explicat adés sobre les idees de l'estètica de la recepció i connecta amb la línia de les propostes pragmàtiques de Van Dijk (1987), qui apuntava també que en l'acte de comunicació literària no tenim sols un text, sinó que la producció i la interpretació d'aquest text, com a accions socials, determinen l'acte de comunicació. A més a més, això desemboca en una òptica interdisciplinària del discurs literari, la qual permet l'anàlisi dels diferents contextos del discurs: d'una banda, els processos cognitius de la producció i recepció textual; de l'altra, els aspectes socioculturals de l'ús del llenguatge i la comunicació.

Podríem dir, per tant, que el model de l'educació literària contempla el criteri principal de la *significació* a l'hora de vertebrar una proposta pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge de la literatura, atenent al foment de la competència lectoliterària de l'alumnat, ço és, el conjunt de destreses comunicatives que permeten la lectura comprensiva, el comentari analític i valoratiu i la producció de textos literaris partint de tipologies, gèneres o models, sempre d'acord amb unes circumstàncies contextuais concretes.

5.1.2. L'ensenyament de la literatura com a educació literària

A l'aixopluc de perspectives teòriques com les que hem resumit, s'ha produït en l'ensenyament un retorn renovellat a l'afirmació del valor epistemològic de la literatura, la seua capacitat cognoscitiva i d'interpretació de la realitat i de construcció sociocultural de l'individu. Però el punt de partida se situa ara, des de pràcticament la dècada dels

noranta, en les necessitats formatives de l'alumnat i en l'elecció dels elements teòrics que esdevinguen útils per al projecte educatiu; i no, com va ocórrer en els anys setanta, en la vulgarització de les teories literàries pròpies del saber acadèmic. Si aleshores els avanços de la lingüística provocaren tant l'atenció cap a l'expressió de l'alumnat com la col·locació del text en el centre de l'ensenyament, en els anys huitanta el decisiu desplaçament teòric cap al lector i els progressos de les disciplines psicopedagògiques conduïren a la preocupació pels processos de comprensió i per la construcció del pensament cultural (Colomer, 1996).

Així doncs, una de les característiques comunes a totes aquestes propostes teòriques que desemboquen en la concepció de l'educació literària tal i com la coneixem hui en dia, és la coincidència a ressaltar el caràcter dinàmic de la literatura, que és una activitat en la qual es troben implicats una sèrie de requisits relacionats amb el desenvolupament psicocognitiu i emocional —històric— del lector, qui té un paper decisiu en la interpretació del fet literari; i també que la literatura és un producte social, determinat per uns altres factors de tipus contextual. En paraules de Ballester (1999 [2007]: 59), el discurs literari és un discurs “construït socialment, compost, d’una banda per la intenció literària dels qui la produeixen, i d’una altra, sobretot, pel reconeixement i pel sentit que li atorguen aquells que en són consumidors”.

Aquesta consideració enllaça amb el plantejament didàctic que actualment es presenta per al tractament de la formació literària, que pren com a eix principal l'activitat del lector en el procés de recepció, integrant-hi les relacions entre els sistemes socials i culturals, els sistemes retòrics i les estratègies del discurs, i també els sistemes de ritualització i simbolització de l'imaginari que inclou la creació literària. És ben sabut a hores d'ara que la literatura resulta ser un fet social i cultural concebut i desenvolupat per una individualitat, dins d'un moment històric, en un context sociocultural determinat (Mendoza, 2004).

Colomer (1994), per la seua banda, ja va explicar les implicacions didàctiques existents en el pas de l'ensenyament de la literatura a l'educació literària com a marc model d'actuació. I en aquest sentit, Ballester (1999 [2007]), destacava també el valor educatiu del fet literari a diferents nivells. La lectura de textos literaris és afavoridora de la “capacitat per interpretar la realitat i la construcció sociocultural de l'ésser humà” (Ballester, 1999 [2007]: 90); i la finalitat última de l'enfocament educatiu de la literatura és el gaudi lector, sense el qual no pot construir-se la competència literària. Per tant, un component essencial de l'educació literària rau en el contacte directe amb els textos i,

sobretot, en la creació d'un vincle afectiu amb les obres, i també en la seua apropiació interpretativa i delit.

El plaer de la lectura és, precisament, la conseqüència resultant de la satisfacció de comprendre i interpretar allò llegit. Comprendre és un procés complex d'associacions en el qual intervenen factors molt diversos. Per això, l'educació de la sensibilitat estètica requereix una formació específica perquè el lector sàpiga establir la seua interpretació i la seua valoració personal del text. La formació literària és, en aquest sentit, la capacitació per a la interacció que suposa el pacte de lectura que el text li suggereix al lector. Els objectius de l'educació literària s'orienten a ensenyar a valorar amb matisos diversos les produccions de cada època; com a efecte d'aquesta educació resulta el concepte de lector com a receptor actiu, que participa, coopera i interactua amb el text (Mendoza, 2004).

A través d'aquesta interacció dialògica del receptor amb el missatge literari, aquest es transforma progressivament en lector i es veu inserit, ell mateix, en la comunitat de lectors. La dimensió socialitzadora de la literatura cobra, doncs, plena vigència en relacionar el lector amb lectors pròxims a ell mitjançant la lectura d'obres properes en l'espai i el temps a l'alumnat, però també amb la memòria col·lectiva a través dels clàssics (Ballester i Ibarra, 2009). Gaudir de la memòria de la tradició literària, d'aquesta manera, permet adquirir consciència del món i de nosaltres mateixos.

En aquest gaudi lector té un paper de model fonamental el docent com a professor de literatura, no com a pou de coneixements teòrics sinó com a mediador. El docent hi representa un paper de dinamitzador, orientador i, d'aquesta manera, fa de mitjancer o facilitador entre el text i el lector infantil o juvenil. Ara bé, si la lectura dels textos literaris passa a ser l'eix de les activitats d'aprenentatge a les aules a partir del comentari de text per part docent, s'ha de parar esment al mode de fer-ho. Hom ha assenyalat que els estudiants poden incórrer passivament en la mera assistència d'un elaborat desplegament de les explicacions del docent, assumint la seua interpretació i mantenint-se allunyats de qualsevol possibilitat de recepció i fruïció personal dels textos. En conseqüència, s'ha reivindicat la recepció directa i sense l'exegesi docent de les obres (almenys, en un primer moment de lectura, com a única possibilitat legítima d'interpretació o model de valoració dels textos), i també la selecció d'aquestes obres segons la possibilitat de provocar el plaer en l'acte de llegir. L'experimentació d'eixe gaudi es considera, de fet, l'objectiu escolar per excel·lència i l'únic mitjà d'aconseguir la creació, durant la infància i l'adolescència, d'hàbits lectors perdurables i habilitats interpretatives cada vegada més complexes (Colomer, 1996).

En aquest sentit, el docent ajuda al fet que la literatura siga font de coneixement de la nostra història literària, tinga una funció pedagògica i que en el camp de l'ensenyament de la llengua, els textos literaris constituïsquen l'oportunitat per a l'aprenentatge lingüístic a través de la lectura; també facilita la funció d'identificació amb el propi grup, ja que els textos literaris permeten la transmissió de valors propis d'una cultura o comunitat. La literatura té, en aquest sentit, una funció de transmissió cultural, de manteniment de tradicions o convencions i, alhora, moltes vegades, planteja la necessitat de transgredir-les.

En aquesta transgressió de tradicions i regles, la literatura presenta també una funció alliberadora i gratificadora, de plaer i evasió. I alhora, en qualsevol cas, com hem apuntat adés, permet la verbalització del món. D'aquesta manera, "com més bagatge i destresa lingüístics hom posseeix, és possible amb major riquesa percebre l'univers que ens envolta" (Ballester, 1999 [2007]: 100). Aquest bagatge implica tot un seguit de coneixements intuïtius i apresos, habilitats i destreses adquirits, sabers metaliteraris i tots els resultats de l'experiència lectora. L'educació literària, doncs, ha d'incloure tant saber, saber fer, saber com es fa, opinar i sentir, és interdisciplinària (connecta amb tota mena d'arts i llenguatges) i abasta tant l'educació formal, escolar o acadèmica, com les activitats personals del lleure (Ballester, 1999[2007]: 100). En aquest sentit, Badia i Cassany (1994) ja apuntaven que l'educació literària inclou diferents dimensions: la dimensió ètica, l'estètica, la cultural i també, evidentment, la lingüística.

5.1.3. La competència literària i el lector competent

Pel que fa a l'ensenyament de la literatura, la comunitat educativa i investigadora ha arribat al consens que concep el desenvolupament de la competència literària com l'objectiu de bastida, i que aquest desenvolupament competencial, deixant enrere la simple adquisició de coneixements i la visió historicista, s'assoleix a través de la creació d'hàbits lectors que proporcionen el plaer per la lectura de textos literaris progressivament més complexos i de tota mena, dins i fora de l'escola o la universitat. Des de fa almenys un parell de dècades, és la lectura, la lectura com a hàbit plaent i com a font de saber i de comunicació, allò que es prioritza en l'ensenyament del fet literari. Això és el que permet un aprofundiment progressiu en el coneixement dels gèneres literaris, figures retòriques i

la nostra tradició cultural, amb l'objectiu que, tot plegat, la lectura ajude l'alumnat a millorar la seua comprensió del missatge literari i a desenvolupar les seues habilitats de recepció i producció de textos (Cassany et al., 1993).

La competència literària es va concebre inicialment com una abstracció paral·lela a la proposta generativista de la competència lingüística i com un conjunt ideal de coneixements interioritzats que habilita per a la recepció i la producció de creacions literàries⁶. Els estudis sobre la competència literària fins als anys noranta seguiren una orientació més aviat idealitzada, que ha sigut la causa que els seus avanços teòrics toparen amb les dificultats mateixes que suposa la definició del fet literari (Mendoza, 1999a). No obstant això, resulta pertinent concebre a hores d'ara la competència literària com el conjunt de sabers, habilitats i estratègies que resulten dels successius actes de comunicació literària, és a dir, de la interacció text-lector, ço és, d'experiències lectores i de recepció, els quals permeten la producció i comprensió interpretativa de textos literaris.

Així, per a plantejar adequadament la problemàtica de la formació literària no ha d'oblidar-se que quan s'accepta que la comunicació literària és el peculiar efecte de la recepció que el destinatari estableix i no solament de les característiques discursives d'un text, es planteja la qüestió de perfilar un enfocament per a l'educació literària que atenga adequadament a la construcció d'eixe efecte de recepció (Mendoza, 2004). La competència literària, al capdavant, es forma a través de les múltiples activitats de lectura a través de l'actuació interactiva entre el text i el lector: a llegir s'aprèn llegint. Mitjançant aquesta interacció, la competència integra els coneixements aportats pels textos. D'aquesta manera, el text literari és una entitat lingüística, estètica i cultural que actua com a estímul activador dels coneixements i les experiències que constitueixen la competència literària de l'individu lector (Mendoza, 2002). Per tant, les característiques d'un text prefiguren les reaccions d'un receptor implícit les aportacions del qual, idealment, haurien de ser equivalents en la seua amplitud a aquelles que ofereix el text. En aquest sentit, la formació d'un lector competent és el que constitueix l'objectiu de la formació literària.

El lector competent, així doncs, seria el que coincideix amb el lector implícit, ço és, aquell que correspon al previst per l'autor com a destinatari dels seus textos; és el lector preparat, a través de la seua experiència personal i coneixements previs, per a

⁶ Veg. Ballester (1999 [2007]: 92-97) per a un repàs esclaridor de la concepció teòrica de la idea de competència, competència comunicativa i competència literària.

interpretar les referències i peculiaritats textuais. Tal com assenyala Mendoza (1999a), un lector suficientment competent:

- a) Ordena la seua lectura cap a l'actualització del text.
- b) Identifica claus, estímuls, orientacions, etc., oferides pel text per a reconstruir la situació enunciativa.
- c) Adopta una actitud ajustada al tipus i intencionalitat del text i activa els seus coneixements disponibles.
- d) Gaudeix amb la pròpia activitat de recepció.
- e) Estableix coherentment una lectura que el text no contradiga.
- f) Posseeix una metacognició de l'activitat lectora i la té present durant tot el procés.
- g) Organitza i identifica les diferents fases de la seua lectura per a aplicar aquelles estratègies que el text li suggereix.
- h) Emet hipòtesis sobre el tipus de text i, especialment, coneix i emprà les estratègies útils i eficaces per a seguir el procés lector.
- i) Cerca correlacions lògiques que li permeten articular els diferents components textuais i estableix normes de coherència discursiva que li permeten trobar la significació del text.
- j) Activa els continguts dels seus intertextos, del repertori i les seues estratègies de lectura.
- k) Comprèn les estructures lingüístiques dels textos poètics.
- l) Activa diverses lògiques per a utilitzar-les en la lectura de diversos tipus de textos.
- m) Percep que les estructures poètiques de gènere i d'estil són estructures sobreposades.
- n) Redueix i regularitza les particularitats que presenten les estructures poètiques.
- o) Infereix valors semàntics, semiòtics i estètics.
- p) Posseeix un bon domini dels codis lingüístic, literari i semiòtic.
- q) Coneix i activa referències de codis culturals.
- r) Coneix esquemes i paradigmes propis dels gèneres.
- s) Reconeix les estratègies que l'autor ha seguit per a elaborar el text.

Així doncs, treballar a les aules la competència literària implica desenvolupar en l'alumnat criteris valoratius sobre la significació cultural i artística del text encaminada a una recepció constructiva del significat del discurs literari. Com diu el mateix Mendoza (2001: 70-71):

En la interpretació, el lector activa i connecta sabers molt dispersos, activa els seus coneixements previs i actualitza les inferències que han derivat de les seues experiències lectores prèvies. Mitjançant els reconeixements en cada lectura s'activa i amplia el seu intertext personal.

L'intertext del lector és un component bàsic de la competència literària; aquest intertext integra sabers discursius, recursos pragmàtics i metaliteraris i estratègies receptores que s'actualitzen en cada experiència de lectura amb la finalitat de construir nous coneixements significatius que passen a integrar-se en la competència literària; actua com a mediador entre la competència literària i les estratègies de lectura i intervé en la integració i contextualització pragmàtica dels re-coneixements, les evocacions, les referències i les associacions que un text concret és capaç de suscitar en el lector (Mendoza, 2001; Mendoza i Romea, 2010).

D'acord amb això, el perfil de l'alumnat amb bona competència literària, seria aquell que té suficients dades sobre el fet literari, ço és, que sap llegir i interpretar un text literari; coneix autors, obres, èpoques, estils, etc.; sap identificar i interpretar tècniques i recursos estilístics; coneix els referents culturals i la tradició; presenta habilitats escaients de producció textual; té criteris per a seleccionar un llibre segons els seus interessos i gustos; incorpora la literatura a la seua vida quotidiana; i gaudeix d'alguna manera amb la literatura (Cassany et al., 1993: 478).

Cal considerar, des d'aquest punt de vista, que l'activació dels coneixements implicats en la competència literària depèn de les característiques del text objecte de recepció. Segons el tipus de text, el gènere, l'estil, la intencionalitat, l'ús literari de la llengua, etc., el lector pot aportar en major o menor quantitat i qualitat els seus coneixements previs. Quan la seua competència literària és molt limitada, així, es troba en inferioritat de condicions per a interactuar amb el text. Per això, la llibertat del lector depèn de l'autonomia lectora que aconsegueix l'individu en la formació específica de la seua competència lectoliterària. Així, el lector que integra una ampla experiència

receptora comptarà amb més habilitats per a intervindre en el procés hermenèutic de lectura i treure'n profit i gust.

En aquest sentit, Colomer (2001: 5) apunta que:

De la capacidad de la literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo – estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.– que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura...

D'acord amb açò, com hem apuntat abans, la lectura de textos literaris apareix com una activitat de lleure i, al mateix temps, d'utilitat primària en el procés de desenvolupament ple de la competència comunicativa i la formació integral de l'individu. És a dir, la capacitat de llegir, comprendre i produir textos literaris esdevé coadjuvant per a la comunicació en societat i permet la participació activa en el context cultural. Des d'aquest punt de vista, la literatura té una importància cabdal en la formació ètica, estètica, emocional, crítica i creativa, promovent la implicació activa de l'individu en paradigmes socials afavoridors de valors democràtics de convivència.

Uns altres estudis consideren que la competència literària no seria una facultat general, sinó una aptitud apresada i una habilitat derivada de la competència lingüística. Si es pren com a definició inicial de competència literària "el conjunt de sabers necessaris per a comprendre i interpretar un text literari", resulta que la competència literària seria, necessàriament, la competència lingüística de més ampla base, perquè inclou a tota la resta de subcompetències (Mendoza, 1999a). En aquesta línia, la competència literària no seria una altra cosa més que "la manifestació d'una competència lingüística plena i madura" (Cassany et al. 1993: 477).

En qualsevol cas, l'especificitat dels textos literaris i la relació obra-lector determinen el desenvolupament de la competència literària a través de la comprensió de les significacions d'un text literari, la comprensió de les convencions literàries i de les tècniques que fan una obra literària diferent dels textos escrits funcionals, sense oblidar l'apreciació del seu valor significatiu i estètic. A més a més, la competència literària hauria de desenvolupar les habilitats d'expressió amb l'ampliació de recursos estilístics

que l'alumnat podrà usar opcionalment per utilitzar la llengua com a mitjà d'expressió de vivències, opinions i sentiments. En aquesta línia, Cassany et al. (1993: 477) informaven de les habilitats procedimentals, conceptes i actituds que afavoreixen la competència literària:

| PROCEDIMENTS | CONCEPTES | ACTITUDS |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Llegir. - Escoltar. - Parlar. - Escriure. - Interpretar. - Analitzar. - Relacionar. - Valorar. - Comparar. | <ul style="list-style-type: none"> - Tradició literària: història, autors, obres, corrents. - Gèneres i subgèneres: característiques, estructura, convencions. - Recursos estilístics: tècniques, figures, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilitat. - Recerca de plaer. - Criteri propi. - Visió àmplia: activa, productiva, participativa, etc. - Capacitat de reflexió. |

En aquest sentit, des de mitjans dels anys noranta, s'han compilat uns principis d'actuació sorgits del consens educatiu de com es forma un bon lector literari, encara vigents en l'actualitat (Colomer, 1994):

- a) Fer experimentar la comunicació literària. Això implica crear situacions que facen percebre la literatura com una situació comunicativa real i com un fet cultural compartit.
- b) Utilitzar textos que oferisquen prou elements de suport per obtenir-ne el significat i que ajuden alhora a estirar les capacitats interpretatives de l'alumnat. L'activitat de selecció de textos és complexa ja que cal adequar-la a activitats molt variades, des de la lectura individual i lliure a la narració oral o la lectura col·lectiva de textos, i cal atendre també les variacions individuals dels gustos i habilitats lectores.
- c) Suscitar la implicació i la resposta dels lectors. Si la literatura ofereix una manera articulada de reconstruir la realitat i de gaudir-ne estèticament en una experiència personal i subjectiva, sembla que el paper de l'ensenyant, com a mediador en aquest procés, hauria de ser principalment el de provocar i expandir el ressò obtingut pel text literari més que el d'ensenyar categories d'anàlisi.
- d) Compartir el significat de manera compartida. Si bé la lectura literària es caracteritza per apel·lar radicalment a la resposta subjectiva del lector, la

interacció entre la lectura individual i el comentari públic l'enriqueix i modifica si s'aconsegueix un context educatiu de construcció compartida.

- e) Ajudar a progressar en la capacitat de fer interpretacions cada vegada més complexes. Cal preveure l'itinerari d'aquest progrés i alhora fer que els alumnes el construïsquen personalment.
- f) Preveure activitats que afavorisquen totes les operacions implicades en la lectura. Propostes d'activitats sobre els mecanismes de la lectura de textos, des de com cal relacionar la lectura amb els coneixements previs dels lectors, a activitats d'inferències i integració de la informació, de predicció, de control de la pròpia comprensió, etc.
- g) Interrelacionar les activitats tant de recepció com d'expressió literàries, i tant en la seua forma oral com escrita, tenint en compte els referents audiovisuals, i també els cada vegada més influenciadors referents i productes procedents de les xarxes socials d'Internet, tan presents en la nostra societat.

I és que l'acte lector adquireix la seua màxima expressió en la lectura literària, de tal forma que les activitats de decodificació, interpretació i reflexió com a estratègies pròpies de la competència lectora constitueixen la base del desenvolupament de la competència literària (Mendoza, 1998). D'aquesta forma, la competència literària es compon d'un conjunt de sabers que adquireix el lector i que s'activen davant dels estímuls textuais d'una obra determinada i intervenen en l'activitat cognitiva d'identificació i de valoració del discurs literari (Mendoza, 1999a; Ballester, 1999 [2007]):

- a) Sabers lingüístics, textuais i discursius per a la decodificació: reconeixement d'unitats menors (fonemes i grafies, paraules i significats literals, denotatius o connotats...), que intervenen en el reconeixement i interrelació dels components gramaticals, lexicosemàntics i semiòtics. S'hi inclouen els referits a les modalitats del discurs (programes discursius, gèneres, peculiaritats textuais literàries...) i estructures textuais.
- b) Sabers pragmàtics per a reconstruir la situació enunciativa presentada en el text, que han de permetre la identificació d'indicis, claus, estímuls i orientacions, etc., que ofereix el text.

- c) Coneixements de l'ús literari de la llengua, d'estructures retòriques i de referents metaliteraris (convencions sobre el discurs literari, els gèneres, recursos poètics...) que serviran de dades justificatives en l'explicitació del significat i de la interpretació del text.
- d) Els coneixements referits al saber cultural i enciclopèdic, compostat per codis culturals extensos (símbols, figures i relats mitològics, fórmules literàries, al·lusions, *topoi* i altres llocs comuns als quals tota cultura al·ludeix per a la seua transmissió i implicació).
- e) Les diverses estratègies necessàries per llegir diferents tipus de textos (des de les bàsiques de descodificació fins a les cognitivament més complexes d'interacció i de cooperació receptora).
- f) Sabers intertextuals, referits a les correlacions que els textos literaris mantenen entre sí. Aquests sabers permeten: identificar les al·lusions, les referències, la copresència d'altres textos o gèneres o d'altres autors; apreciar la intenció estètica d'escriure literatura sobre la literatura; i valorar l'efecte d'aquests recursos.

Com Ballester (1999 [2007]: 96) assenyalava, la competència literària es considera l'eix d'aquesta progressiva selecció de coneixements i habilitats aportats, entre altres factors, pel successiu enriquiment de l'intertext. En aquest sentit, d'entre els diversos components de la competència literària cal destacar els coneixements textuals i discursius, els sabers lingüístics per a la descodificació, i els sabers pragmàtics per a reconstruir la situació enunciativa presentada al text (Mendoza, 1998b, 2004).

La literatura s'actualitza i cobra sentit solament a través d'un acte personal de lectura del text, en el qual s'activen els coneixements de la competència literària. L'activitat de la lectura és, doncs, l'única forma d'actualització real d'una obra literària i d'accés als textos. La recepció d'una obra literària, en aquest sentit, desencadena un procés intern d'interacció cognoscitiva i epistemològica en l'individu. La recepció, l'experiència lectora i la competència literària van unides i mantenen relacions d'interdependència i de complementació. D'aquesta forma, els diversos tipus de coneixements, juntament amb les experiències receptores del lector, permeten construir el significat del text.

Llegir vol dir, d'acord amb això, comprendre, interpretar i valorar el missatge literari. La lectura és un procés que conclou en la interpretació i, al seu torn, la interpretació d'un text enllaça amb l'acció de valorar, i aquesta és l'activitat més complexa que realitza la competència literària perquè aquesta valoració requereix necessàriament comprendre, integrar i interpretar els components del discurs literari. L'actuació educativa per tal d'adquirir, formar i desenvolupar la competència literària suposarà, doncs, saber ensinistrar lectors que, autònomament, gaudisquen dels textos per arribar a establir valoracions i interpretacions sobre el fet literari a través de l'acte de lectura (Mendoza, 2003a: 54).

Ara bé, com és sabut, l'adquisició de la competència literària no depèn exclusivament del docent de llengua i literatura, sinó del procés complet de formació de la persona. No solament l'escola sinó també l'ambient familiar i social, proporcionen a l'individu les experiències diverses que desenvoluparan progressivament les seues capacitats de recepció i apreciació de textos literaris cada vegada més complexos. De la mateixa manera que per a l'aprenentatge d'una llengua és indispensable que l'alumne es moga en un context favorable d'ús d'eixa llengua, també per a l'adquisició i el desenvolupament de la competència literària resulta determinant la influència de l'entorn (Cassany et al., 1993: 489).

Encara més: el foment de l'hàbit de lectura està relacionat amb l'interés general pel coneixement de la cultura i de les obres literàries, pel desenvolupament de la comprensió, la imaginació i la creativitat (Díez Mediavilla, 2015). Un bon lector o lectora comença a formar-se ja des dels primers cicles de l'ensenyament i, fins i tot, abans de saber llegir: a partir d'activitats com escoltar rondalles i contes, imaginar-se històries, cantar cançons, assistir a representacions teatrals i pel·lícules, explicar acudits o comunicar experiències viscudes, llegir o mirar llibres il·lustrats i còmics, etc. Totes aquestes activitats van configurant la seua personalitat literària, els seus coneixements i els seus gustos (Cassany et al. 1993: 494).

5.1.4. Temes i intertextualitat: diversitat de pràctiques educatives

Al principi d'aquest capítol, apuntàvem que el criteri historicista va ser bandejat a l'hora de proposar un nou plantejament de l'ensenyament literari, que ha acabat

desembocant en el que hui en dia coneixem com a educació literària, preocupada pel desenvolupament habitual i progressiu de la competència literària com el conjunt de coneixements i habilitats que permeten la recepció comprensiva, interpretativa i valorativa, i també la producció, de textos literaris com a part de la formació integral de l'individu en societat. Doncs bé, cal apuntar també que la primera gran alternativa al plantejament històric fou la d'agrupar els textos per la seua pertinença als grans gèneres tradicionals: narració, poesia i teatre. Aquesta divisió és subjacent a gran part de propostes i programacions i, sens dubte, resulta fàcilment operativa. No obstant això, tant per planificar el treball a realitzar en l'interior de cadascun d'aquests gèneres, com per oferir una alternativa distinta, durant els últims anys s'han proposat uns altres eixos de programació que agrupen els textos literaris per temes, els seus elements retòrics, la seua exemplificació de tòpics, les seues relacions intertextuals o contextuals o, fins i tot, novament a partir de l'evolució històrica, en algun intent de renovar aquest enfocament tradicional a la llum dels nous principis didàctics.

Una de les experiències més suggeridores en aquest camp és l'actual línia de treball per projectes, que en l'actualitat resulta cada vegada més coneguda i practicada, ja que ofereix algunes solucions a les dificultats d'integració dels diversos aspectes de l'aprenentatge literari i, encara, de la interrelació entre els objectius lingüístics i literaris, i fins i tot d'altres àrees curriculars. Aquesta línia de treball, present en la revista *Pratiques* i en l'equip d'investigació didàctica de la Universitat de Ginebra (amb autors com Schnewly, Bronkard, Dolç, etc.) començà a exercir als anys noranta la seua influència en la renovació didàctica del nostre país.

Una altra línia que ateny la programació i la delimitació de nous continguts de l'educació literària prové dels intents d'explotació didàctica del concepte d'intertextualitat, sorgit a partir del dialogisme de Bakhtín i desenvolupat per Júlia Kristeva (1969) i Gérard Genette (1982), i també dels mètodes d'anàlisi aportats en els últims temps per la literatura comparada (Mendoza, 1994, 1996). Les propostes didàctiques que es poden agrupar sota aquesta perspectiva intertextual i comparativa presenten una gran disparitat, però podem destacar-ne les següents, iniciades també als anys noranta (Colomer, 1996):

- a) La potenciació del coneixement de les interrelacions produïdes entre les literatures que resulten familiars a l'alumnat, o bé a través dels seus estudis

escolars de llengües estrangeres, o bé de la seua competència comunicativa i cultural en zones amb una fort presència de més d'una llengua.

- b) L'explicitació de les connexions i utilitzacions successives de les obres, tòpics i motius literaris que configuren l'imaginari col·lectiu actual i que poden rastrejar-se en textos d'índole molt diversa, tant literaris com no literaris i tant verbals com icònics o audiovisuals.
- c) Un ús instrumental de la intertextualitat com a recurs didàctic per a la comparació i contrast entre els textos, dotant-los de la contextualització necessària per a la seua comprensió lectora, la qual contextualització pot referir-se tant a la producció pròpia de l'autor, a la seua tradició literària específica o a la producció artística del mateix període en unes altres llengües.

Aquestes innovacions han mostrat un acord generalitzat sobre la concepció de l'ensenyament de la literatura com una educació literària. Aquesta educació implica una reformulació del paper de la literatura en la formació dels ciutadans com a forma de construcció cultural de l'individu i ha anat caracteritzant-se per l'assumpció de la diversitat del corpus literari i la multiplicitat de pràctiques educatives⁷.

5.1.5. Sobre el corpus: un apunt introductori

Pel que fa al corpus de lectures, d'una banda, el criteri de selecció per a l'educació literària ha d'incloure sempre la capacitat dels textos per relacionar-se de forma intel·lectual i afectivament motivadora amb l'experiència lectora i la vida dels alumnes. Davant l'àmplia gamma de textos, es fa indispensable que el professorat adopte uns criteris rigorosos i escaients a l'hora de seleccionar aquells llibres més pertinents per als seus alumnes, adequats a cada edat, basats en els seus gustos i interessos i en el seu nivell de coneixements. Aquesta selecció ha de ser coherent amb els objectius funcionals establerts per a la formació literària en les programacions d'aula i ha de contribuir a la formació de l'intertext del lector, fent de la seua lectura un procés dinàmic, mitjançant

⁷ En el marc metodològic d'aquest treball parlarem amb més detall de la intertextualitat i la literatura comparada, però hem cregut convenient fer-ne ara un breu esment, atesa la seua rellevància en els nous plantejaments de l'educació literària.

una metodologia activa i participativa, que facilite la construcció del coneixement i desenvolupe actituds crítiques i creatives (Mendoza, 2003b: 374).

Per tant, és convenient elaborar un corpus de lectures adaptades a les necessitats i interessos dels alumnes, especialment en els primers nivells d'ensenyament, que es pot anar revisant i actualitzant periòdicament amb les variacions que s'estimen oportunes. Per a la selecció d'aquest corpus, és important destacar que el docent pot assessorar-se mitjançant la revisió de seleccions fetes per especialistes i investigadors, i pot realitzar consultes específiques a determinats organismes i revistes especialitzades (Prado, 2004: 340-343).

D'altra banda, fenòmens actuals, com la confusió de les fronteres entre les distintes formes artístiques (cinema i literatura, per exemple) i les diferents plataformes de cultura audiovisual (televisió, internet, xarxes socials); o la tendència cap al joc literari amb la tradició, han contribuït també al fet que l'existència d'un corpus clarament definit esdevinga obsolet, un objecte dissecat i rígid, incapaç de posar en contacte el lector amb la seua realitat cultural. Les literatures clàssiques, la literatura universal i la literatura juvenil signifiquen una obertura de l'ensenyament de les literatures nacionals en l'educació obligatòria. I en aquest sentit, almenys des dels anys noranta, es considera molt interessant adoptar criteris i pautes que no defugen sinó que fomenten una diversificació conscient del corpus (Colomer, 1996; Ballester, 1999; Ibarra i Ballester, 2014; Ballester, 2015).

A pesar d'això, les diferents perspectives sobre quin tipus de corpus literari ha d'adoptar l'ensenyament de la literatura ha generat polèmica al llarg del tot el segle XX. I encara a hores d'ara continuen existint algunes experiències didàctiques que demostren una comprensió poc adequada del que suposa l'anomenat cànon literari. Els textos clàssics, la literatura universal i les literatures nacionals han competit durament en distints moments per una delimitació, necessàriament restringida, i molt sovint abocada a inculcar la reverència a autors i obres sense plantejar propostes de lectura realment significatives. La defensa de la lectura comprensiva i del plaer del text introduïren, a més a més, en la polèmica la literatura infantil i juvenil (Colomer, 1996). No obstant això, la polèmica sobre l'essència literària dels textos utilitzats o sobre el seu pretès grau de *literarietat* ha desaparegut en l'actualitat a favor de la perspectiva dels textos abordats des de la comunicació literària, des de la construcció de l'aprenentatge literari i la necessitat d'hàbits lectors en la infància i l'adolescència en un context cultural cada vegada més divers i sotmès a ràpides transformacions. La multiplicitat dels textos utilitzats, com

veurem més endavant, sembla ser l'única opció possible en un ensenyament que vol adaptar-se als distints contextos educatius i a la diversitat de l'alumnat, en una societat gradualment més complexa, canviant, hipermediàtica i multicultural (Ballester i Ibarra, 2015b).

Un altre problema que afecta a la confecció del corpus és el de la pèrdua de referents literaris col·lectius davant d'una cultura cada vegada més extensa i diversificada de les societats postindustrials, en la qual els referents que semblen prevaldre més (o que, simplement, resulten més difosos) són aquells sorgits dels mitjans audiovisuals i d'Internet. És necessari recalcar, a més, la dimensió general d'aquest conflicte que afecta també als mateixos clàssics infantils, desapareguts als pocs anys de ser publicats pels mecanismes de producció accelerada del mercat, i que impedeix que els xiquets i xiquetes lectors puguin compartir l'experiència literària de la seua infància amb la resta de membres de la seua col·lectivitat fora del context escolar (Colomer, 2010).

5.1.6. La literatura infantil i juvenil

Afortunadament, fa ja alguns anys que hem superat el debat entorn de l'existència de la literatura infantil i juvenil; i existeix ja un consens generalitzat entorn de la necessitat d'una literatura expressament dirigida a xiquets i joves que considera les característiques dels seus destinataris i amb la qual el docent ha d'estar més que familiaritzat (Tejerina, 1997; Colomer, 2002a; Mínguez, 2015). De fet, en els nostres dies no solament s'accepta la seua existència com a objecte artístic o producte de caràcter estètic, sinó també com a comercial i econòmic, a més d'haver generat un prolífic i important camp de recerca en el si de l'educació literària (Ballester, 2015: 148).

Arribats en aquest punt, el condicionament contextual del fet literari resulta evident a la llum dels plantejaments teòrics sobre l'obra artística i l'educació literària resumits succintament en els apartats anteriors. No obstant això, paga la pena remarcar novament aquesta relació del text literari amb el seu context quan parlem de l'aprenentatge significatiu de la literatura i, més concretament —ja que ens situem en les coordenades educatives del fet literari— de la literatura pensada per a infants i joves. En paraules de López i Encabo (2005: 173), la literatura infantil i juvenil es converteix en el pont entre el coneixement restringit que es posseeix en els primers anys de vida i la cultura en què

cal inserir-se com a ciutadà. La literatura infantil i juvenil, en aquest sentit, vigila per la socialització del xiquet, xiqueta o adolescent i li proporciona enllaços amb el món social mostrant-li molts dels aspectes culturals en els quals, amb posterioritat, amb més edat, hi participarà i els quals assumirà com a propis. És a dir, el contacte amb aquest tipus de literatura esdevé la primera relació de l'individu amb el coneixement i la cultura. Per tant, sembla evident que tant en el pla de l'expressió (estètica) com en el pla del contingut (ètica) aquesta literatura serà fonamental a l'hora de formar eixes noves persones que progressivament s'incorporaran al món social.

Així, tenint en compte les característiques que defineixen el lector competent, apuntades anteriorment, el destinatari de la literatura infantil i juvenil pot definir-se com un lector xiquet, xiqueta o adolescent que, sobretot, aprèn socialment i a qui es dirigeixen textos que intenten afavorir la seua educació estètica i social a través del gaudi de l'experiència lectora, tenint en compte una certa proposta de valors, de models de relació social i d'interpretació ordenada del món. És també un lector infantil o adolescent que aprèn literatura com una forma cultural codificada i a qui es dirigeixen uns textos que s'ajusten, per tant, a unes formes fixades per la col·lectivitat, amb menor o major tradició d'ús literari, en les quals es pot trobar una valoració estètica del món i un ús especial del llenguatge (Colomer, 1998, 2010).

En aquest sentit, encara podem recórrer a Shavit (1986) per apuntar les restriccions literàries produïdes per la definició d'un destinatari infantil, les quals poden ser descrites, bàsicament, com una adscripció de les obres a les característiques següents:

- a) El text ha de pertànyer a models literaris ja existents. La tendència del sistema és la d'acceptar sols allò que és convencional o allò que es considera adequat i familiar als xiquets i xiquetes.
- b) El text ha de constituir-se a partir d'una fort integració dels elements. L'acció de la trama es considera el més important en les narracions infantil i juvenils. Una de les principals operacions és la d'acurtar els textos i, així, tot el que s'elimina es considera secundari. No obstant això, aquesta acció pot destorbar la comprensió de la història.
- c) El text ha de presentar una complexitat i sofisticació mínimes. La simplicitat determina els temes⁸, la caracterització dels personatges i les estructures

⁸ Una sèrie d'idees errònies preconcebudes o simplement un nivell insuficient de competència literària d'alguns lectors, entre els quals es troben sovint els estudiants d'Educació i Magisteri, com veurem més

narratives. Tradicionalment, en l'adaptació de textos s'eliminen la paròdia i la ironia, se separen els nivells de realitat i fantasia, es precisa la conducta dels personatges sense ambigüitats, es clarifiquen el desenllaços oberts, etc.

- d) Els valors preconitzats i la moral subjacent han d'ajustar-se als propòsits educatius i ideològics concordants amb les normes socials predominants. En les adaptacions d'obres d'adults hom pot veure que sovint arriba a canviar-se el sentit complet del text original per posar-lo al servei de propòsits educatius acords amb l'època.
- e) El llenguatge ha de ser simple. En la literatura canònica adulta l'elaboració del llenguatge és valorada *per se*, en canvi, allò que s'exigeix en la literatura per a infants i les adaptacions destinades a un públic infantil és una elaboració associada al concepte didàctic d'incrementar el coneixement lingüístic dels lectors, especialment pel que fa a l'adquisició de vocabulari.

A pesar d'aquestes restriccions, l'objectiu principal de l'ensenyament de la literatura ha de ser comú a cadascun dels nivells de la docència: contribuir a la formulació de la personalitat de l'individu, acompanyat d'una profunda competència lectora, literària i comunicativa. A aquest objectiu primordial li segueixen uns objectius generals, propis ja de l'ensenyament específic de la literatura en cada àmbit i etapa educatius. Com hem apuntat anteriorment, la posada en pràctica de la competència literària, en qualsevol cas, implica la consecució d'habilitats comunicatives relacionades amb diverses activitats que han de realitzar els estudiants: amb la comprensió lectora; amb l'adquisició d'hàbits de lectura; amb la capacitat dels alumnes per a l'anàlisi i la interpretació de textos; amb la capacitat de gaudi que poden provocar les obres; i amb la creació i producció de textos amb intenció estètica (Ballester, 2015: 169-170).

Ara bé, el públic actual configura un lector més exigent, amb un intertext més complex, amb habilitats lectores i de construcció de significat que resulten més intricades, en la seua interrelació amb altres codis narratius i informatius no estrictament literaris,

avant, fan concebre la literatura infantil i juvenil associada a uns temes concrets, en general poc atractius per als lectors adults. El fet és que, en els inicis de la investigació sobre la literatura destinada als infants i joves, la llista de temes es feia i refeia contínuament per la dificultat implícita de definir-ne uns de concrets que serviren només per al que es considerava un gènere o una parcel·la específica de la literatura. La conclusió és ben clara: no hi ha temes propis de la literatura infantil i juvenil, sinó simplement temes literaris. Així, com és d'esperar, els temes de la literatura infantil evolucionen amb ella i van descrivint la societat que ens envolta: temes en principi tan poc infantils com la mort, la malaltia, la immigració, la discriminació, la violència de gènere, etc., apareixen ja en narracions i àlbums il·lustrats pensats per a xiquets i xiquetes i es contempla com a normal la possibilitat d'aquestes lectures i el treball a les aules sobre aquestes temàtiques des del punt de vista de l'educació literària (Ballester i Mínguez, 2005: 30-31).

els quals deriven de l'ús de les noves tecnologies interconnectades a través d'Internet i les denominades xarxes socials digitals. Tanmateix, aquest tipus de lector implícit encara s'ajusta al que Colomer (1998: 145) va apuntar al respecte:

- a) Es tracta d'un lector propi de les societats postindustrials i democràtiques. Això permet esperar canvis importants, pel que fa a la narrativa anterior, en els criteris dels autors sobre el que és adequat i pertinent en els temes que aborden les narracions, la descripció del món que ofereixen i els valors que proposen.
- b) Un lector integrat en una societat alfabetitzada amb un sistema educatiu generalitzat. D'aquesta manera, sembla esperable que les obres utilitzin recursos més propis d'un text escrit que d'una narració oral i que aquest fenomen haja afavorit la renovació dels models literaris ja que permet una major permeabilitat respecte a la literatura d'adults, de transmissió escrita des d'èpoques molt anteriors.
- c) Un lector familiaritzat amb els sistemes audiovisuals desenvolupats en la nostra societat durant les últimes dècades. La literatura per a infants i adolescents, doncs, haurà d'incorporar nous recursos procedents d'aquests mitjans i comptarà amb hàbits narratius característics, com ara la competència en la lectura de la imatge, la competència digital o el costum d'enfrontar unitats informatives molt breus.
- d) Un lector que s'incorpora a les corrents literàries actuals (promogudes des de la indústria editorial).
- e) Un lector que viu en un període ric en la varietat de models literaris oferts, els quals suposen una certa complexitat narrativa.

5.1.7. La narrativa

Pel que fa a aquesta riquesa i varietat de models literaris, dins del corpus de lectures per a l'educació literària, i atenent a les característiques del lector infantil o jove, la present investigació té un especial interès en les obres narratives. Pel que fa a la comprensió de les narracions en el procés de formació del lector literari, convé recordar que els estudis sobre la gramàtica de la narració dels anys setanta oferien una descripció

de l'estructura del text narratiu per a poder ser utilitzada en la investigació sobre la lectura. Va quedar demostrat que la representació interna d'aquesta estructura, l'esquema narratiu, es domina molt ràpidament en la nostra cultura i que el lector utilitza aquest coneixement per entendre i recordar les històries. Altres nuclis d'investigació han ofert també resultats a tenir en compte per a preveure el progrés narratiu dels infants (Colomer, 1994):

- a) Ha quedat establert que l'adquisició de l'esquema narratiu es produeix en els quatre o cinc primers anys de vida. Els infants evolucionen des de la capacitat d'establir una simple estructura associativa fins al domini d'una estructura basada en "un personatge a qui li passen coses". Aquesta darrera estructura és predominant als cinc anys i ja integra els esdeveniments en una línia cronològica que conduirà a l'establiment d'una estructura narrativa del tipus inici-nus-desenllaç.
- b) En la nostra societat, els infants són iniciats en la ficció narrativa a partir de mitjans orals, audiovisuals i escrits. Per això, resulta especialment interessant saber si la manera de rebre la narració influeix en l'adquisició de la competència narrativa.
- c) També ha estat estudiat com repercuteixen determinades característiques de les històries en els estats afectius del lector. Els aspectes analitzats resulten prou variats i van des dels referits a qüestions estructurals (tals com que les narracions que no comencen amb un esdeveniment provoquen poca intriga en el lector) fins als que responen a qüestions de contingut (tals com que els continguts inusuals impacten més el lector i es recorden millor).
- d) Un aspecte important de la perspectiva educativa és saber si ensenyar explícitament l'estructura i altres característiques narratives té una repercussió real en la capacitat de comprensió per part dels infants. Tot i que aquest interrogant rep una notable atenció investigadora, no sembla que les conclusions siguin homogènies. Hi ha un cert consens, però, en el fet que ensenyar a utilitzar l'esquema narratiu només és útil si s'utilitza per comprendre i gaudir de la lectura, i no per ser més hàbil en dividir les històries. En canvi, sí que resulta útil per a realitzar activitats com resumir, fer prediccions, etc.

Quant a la divisió de les unitats narratives, amb l'objectiu de solucionar les dificultats infantils en l'establiment de relacions de causa-efecte entre un nombre elevat d'accions en les narracions, els llibres destinats a primers lectors recorren a la divisió en seqüències narratives molt curtes i els atorguen un grau molt elevat d'autonomia narrativa, de manera que, en molts contes, les diverses aventures dels personatges poden llegir-se de forma més o menys aïllada. Alguns tipus recurrents de seqüències aïllades serien les següents (Colomer, 2010: 33):

- a) Dins d'una història marc, la qual obri i tanca el llibre.
- b) Dins d'una història més o menys cohesionada. Encara que hi haja un únic fil argumental, la majoria d'escenes no resulten imprescindibles per a entendre la narració.
- c) Encadenades en forma de tensió ascendent. Les escenes poden adoptar motlles acumulatius, d'ordre invers, etc.
- d) Amb repetició de tres proves, tres intents, etc. Les escenes poden correspondre a aquesta fórmula d'estructura ternària, present en els contes populars i que continua plenament vigent.⁹

5.1.8. La tradició literària i els clàssics recuperats

Pel que fa a la tradició literària, cal recordar que els autors i les seues obres han constituït el contingut prioritari que, des d'una perspectiva historicista, s'ha treballat en l'àrea de literatura durant molts anys. Ara bé, mai la quantitat d'informació sobre autors, corrents i èpoques hauria de superar el temps i l'energia que s'hi dedica a la lectura com a pràctica d'acarament directe amb els textos. En paraules de Cassany et al. (1993: 479), "el coneixement de la tradició literària no pot substituir la lectura mateixa, ni tampoc l'adquisició de recursos per desenvolupar una comprensió activa i reflexiva dels textos literaris". Entendre els condicionaments socials, econòmics o històrics d'una obra literària

⁹ Hem volgut destacar ací les restriccions literàries produïdes per la definició d'un destinatari infantil i alguns dels trets més importants de la narrativa pensada per a infants i joves, perquè existeix una relació manifesta amb el corpus de lectures medievals que presentarem en aquest treball, les quals constitueixen textos narratius breus plenament inserits en la tradició literària i que, com veurem, poden classificar-se perfectament atenent a aquestes característiques.

és, sense cap mena de dubte, una condició òptima per aprofundir-ne en el coneixement i l'anàlisi, però no resulta una condició *sine qua non* per llegir-la i gaudir-ne. En qualsevol cas, cal plantejar-se amb quins objectius es proporciona tota la informació extraliterària que acompanya una obra, i quina importància té això d'acord amb les característiques del nostre alumnat. El coneixement escaient de la tradició cultural i literària ofereix referents necessaris per a interpretar els textos i connectar els autors amb un determinat context històric, però no resulta convenient —si el que volem és fomentar l'hàbit lector de l'alumnat i l'aprenentatge significatiu de la literatura— donar més importància a les informacions teòriques i els estudis de la crítica literària, siguin del tipus que siguin, que als mateixos textos literaris. “Cal mesurar i valorar quins són els continguts que ajudaran els alumnes a endinsar-se en una obra i com cal que els vagin adquirint” (Cassany et al., 1993: 480).

En aquest sentit, resulta significatiu constatar que autors com Cassany et al. (1993: 480-482) o Postigo (1994) ja parlaven a principis de la dècada dels noranta de la necessitat de les versions actualitzades i adaptacions a altres gèneres o mitjans d'obres clàssiques de la literatura, “les quals incorporen elements actuals a un text antic: il·lustracions, imatge, so, llenguatge nou, etc”. Evidentment, amb les adaptacions i versions de clàssics literaris, no es produeix una relació tan rica com la de lector-obra original completa, però proporcionen informacions valuosíssimes sobre aspectes tan importants com el tema, la trama, l'ambientació, l'època històrica, la caracterització de personatges, etc. I més important, aquestes reescriptures poden atraure un lector jove amb força, de manera que més endavant, en recordar l'experiència lectora prèvia com a satisfactòria, es pugui sentir temptat de llegir i gaudir de la versió original. No oblidem que, com diu Machado (2002: 17):

Lo que verdaderamente les interesa a esos jóvenes lectores que se aproximan a la gran tradición literaria es conocer las historias emocionantes de las que estamos hechos. (...) Tampoco es necesario que esa primera lectura signifique sumergirse en los textos originales. Tal vez sea deseable que no sea así, teniendo en cuenta la edad y la madurez del lector. Pero creo que lo que debe tratar de propiciarse es la oportunidad de un primer encuentro con la esperanza de que este pueda ser seductor, atractivo y tentador.

A més a més, el foment del valor educatiu del fet literari en la formació integral de l'individu en societat està clarament relacionat amb el corpus de lectures que es presenten i es llegeixen a les aules i, òbviament, els clàssics han de formar part necessàriament d'aquesta selecció de textos per a l'educació literària i l'hàbit lector, per múltiples raons que detallarem més avant. En aquesta línia, com afirma Sotomayor (2013: 34):

Las selecciones de textos deben equilibrar la literatura actual y la canónica, porque necesitamos a los clásicos y tenemos que buscar la manera de mantenerlos vivos. De ello depende nuestra supervivencia, nuestra cultura y nuestra propia identidad como seres humanos.

5.1.9. Algunes conclusions sobre l'educació literària del segle XXI

Com hem vist, el concepte d'educació literària sorgeix com a idea formativa per revisar i millorar la didàctica de la literatura basada en la mera memorització de dades literàries sense una aproximació real als textos, amb l'objectiu de prioritzar el foment del gaudi lector com a condició natural de la comprensió lectora i el desenvolupament de la competència literària (Ballester, 1999 i 2015), tenint en compte la història literària; el foment de la producció de textos (mitjançant tallers d'escriptura); l'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris; els avantatges del comentari de textos; la pràctica de la literatura comparada; l'aplicació didàctica de l'anàlisi dels gèneres literaris; i la diversitat d'estratègies per al foment de la lectura i l'hàbit lector.

En l'educació literària, així, es dona prioritat a la comprensió i interpretació dels textos per damunt de la simple memorització d'informació sobre els textos, que és característica d'una proposta didàctica amb un enfocament purament historicista de la literatura, de tipus més tradicional; i també s'aprofita de manera preferent un ventall de possibilitats diverses de lectura i de producció escrita interrelacionant recepció i creativitat en l'expressió literària, en lloc d'una pràctica de l'expressió escrita limitada a la paràfrasi, el comentari de text o el resum¹⁰. L'educació literària implica, per tant, una

¹⁰ Tanmateix, autors com Bordons i Díaz-Plaja (1993, 2004), Cassany (2000), Sendra i Devís (2000), Devís (2001, 2009), Salvador (2009) o López Río (2009, 2012) han parlat de la renovació del comentari de textos a través d'experiències més creatives, amb més participació per part de l'alumnat. Autors com Díez Mediavilla (2015) han destacat la relació entre creativitat i comprensió lectora.

nova perspectiva d'ensenyament de la literatura que, dels anys noranta ençà, es basa en la connexió de l'obra amb el lector com a receptor actiu; en el coneixement de les tècniques i recursos que utilitza la literatura com a elaboració artística, amb les diverses tipologies de textos literaris o gèneres; i també en el recurs a la tradició literària com a font de plaer i aprenentatge (Gasol i Arànega, 2000).

En definitiva, l'educació literària suposa una clara prioritat pel desenvolupament de l'hàbit de lectura i de les habilitats lingüístiques que s'hi relacionen; considera la importància de la comprensió, interpretació i valoració dels textos per al foment del gust per llegir; aposta per la lectura de textos significativament propers a l'alumnat i opta per una selecció d'obres o fragments segons els seus interessos; accepta la literatura de tradició oral, les obres per a infants i adolescents, la literatura popular i de consum; i té en compte manifestacions com el còmic, el cinema, la dramatització, la cançó o les noves formes de lectura digital; també inclou les adaptacions i traduccions d'obres clàssiques (aquesta selecció de lectures, pot limitar-se a una tria representativa però també inclou literatura d'altres cultures i èpoques); incorpora les habilitats comunicativament productives i promou la creativitat de l'alumnat. En aquest model d'ensenyament el docent assessora, dinamitza i orienta, però no és l'únic que decideix respecte a l'acte de llegir; i es té present la relació llengua-literatura de manera més flexible, de manera que la literatura pot incloure models de llengua diversos per a l'aprenentatge lector i el foment de la competència lectoliterària (Cassany et al. 1993: 491).

Aquesta competència lectoliterària es concep com una ferramenta necessària per tal que els ciutadans i ciutadanes puguin desenvolupar-se en societat, a més de constituir una peça clau per l'enriquiment intel·lectual, l'adquisició d'aprenentatges i l'accés a la cultura (Gil, 2011). Podem dir que una bona comprensió lectora és el resultat de l'acte de lectura i la posterior reconstrucció d'una representació mental coherent respecte al text escrit, relacionant les idees extretes de la lectura amb els coneixements previs del lector o lectora. És convenient destacar que l'experiència de lectura no és estable ni constant, sinó que canvia en funció de la tipologia textual, segons la familiaritat del lector amb el tema del text, amb el major o menor coneixement del lèxic i, sobretot, amb la situació o context en què es produeix la lectura. Així doncs, enfrontar a l'alumnat amb una varietat quant més ampla millor dels diferents tipus de text, esdevé un requisit indispensable per a una maduració progressiva de la competència literària.

L'educació literària pretén dotar a l'individu, per tant, d'habilitats específiques relacionades amb la comprensió literària amb la finalitat de formar lectors competents,

capaços de comprendre qualsevol obra literària. La idea general que suposa un plantejament per a la formació lectoliterària és la de preparar l'alumnat perquè siga un lector autosuficient, autònom, que active i relacione els seus coneixements i destreses. En aquest sentit, cada obra requereix, apel·la i precisa la presència d'uns coneixements específics en el lector. A més a més, la presència de referències d'altres obres en un text literari ha de fer considerar el fet ineludible que el text literari no ha de comprendre's únicament en funció de sí mateix o d'un context exterior, sinó com a element d'un vast sistema intertextual. En aquest sentit, ja siga per l'activació eficient dels sabers previs, ja siga pel domini d'habilitats i estratègies, la lectura literària requereix una formació específica, ja que en els textos literaris es fa palesa la contigüitat de relacions culturals, metaliteràries, artístiques, etc. El text literari es presenta com una unitat semiòtica en relació amb d'altres i alhora esdevé un discurs artístic elaborat que es troba condicionat, en la seua creació i en la seua recepció, per factors de la cultura o cultures en què s'inscriu (Mendoza, 2004).

En aquest sentit, cal insistir en el fet que, com a conseqüència de la realitat sociocultural actual, es plantegen nous i importants reptes al professorat de llengua i literatura, als quals ha d'enfrontar-se en la seua pràctica docent (Prado, 2004: 21-23):

- 1) La superació dels models científics i lingüístics vigents fins a l'última dècada del segle XX (estructuralisme i generativisme) i l'auge de noves ciències del llenguatge, que conflueixen en el seua preocupació per l'ús comunicatiu i funcional de la llengua, i també les aportacions de la psicolingüística i la psicologia cognitiva, que permeten conèixer com es produeixen els aprenentatges perquè aquests siguen significatius, exigeixen al docent una preparació multidisciplinària d'acord amb els nous objectius que la didàctica de la llengua i la literatura té plantejats.
- 2) El sistema educatiu, afectat de ple per aquests canvis, ha d'oferir una formació pragmàtica i funcional als seus educands, d'acord amb les exigències de comunicació de la societat actual, formant-los i donant-los la preparació que aquests necessiten per a desenvolupar-s'hi reeixidament, més enllà de restriccions teòriques o metodològiques, més pròpies del món acadèmic que de la realitat social.
- 3) Els grans canvis socioculturals —als quals hem al·ludit en la introducció inicial d'aquesta tesi— requereixen de docents implicats en processos de

formació permanent, afins amb l'evolució constant de la societat i del coneixement, amb inquietuds innovadores i creatives, que convertisquen el context educatiu en un escenari viu, atractiu i motivador mitjançant el diàleg i la interacció entre els membres que l'integren.

- 4) La crisi dels models d'ensenyament tradicionals, en els quals el professor exercia el paper de transmissor de coneixements lingüístics i literaris, d'una manera més o menys magistral, amb un alumne com a subjecte passiu que els rebia, ha donat pas a models actius d'ensenyament, en els quals l'aula es converteix en un context d'interrelació comunicativa i activitat constructiva i funcional, que exigeixen al professor ser investigador de la seua pròpia pràctica docent i integrar-se en equips pedagògics per a millorar aquesta praxi, en favor del desenvolupament professional propi i l'èxit educatiu.
- 5) La proliferació de nous gèneres literaris, com l'anomenada paraliteratura i noves formes literàries multimèdia i interactives, al costat de l'auge de la literatura infantil i juvenil, necessita un professorat amb la suficient sensibilitat estètica i crítica per a l'educació literària, que siga capaç de motivar l'alumnat i desenvolupar en ell el gust i el plaer per la lectura.
- 6) La incorporació a un marc comú europeu i també la ruptura de fronteres, la globalització i la incorporació de població immigrant amb diverses llengües i cultures, fa necessari que el professorat adopte una actitud positiva d'obertura al plurilingüisme i a l'educació multicultural com a elements enriquidors i no discriminatoris.
- 7) El naixement de nous i diversos codis comunicatius (verbals i no verbals), l'exponent màxim dels quals el trobem en els mitjans de comunicació (ràdio, premsa, televisió, publicitat i cinema), comporta un replantejament del tradicional concepte d'alfabetització. Cal alfabetitzar en altres sistemes verbals desatesos tradicionalment i no verbals (icònics, gestuals, sonors), si no volem que l'alumnat es convertisca en analfabet funcional en aquesta societat actual on imperen la imatge i el so com a formes d'expressió i informació.
- 8) D'altra banda, els avanços tecnològics, plasmats en una àmplia gamma de noves tecnologies, han revolucionat els mitjans per al tractament i emmagatzematge de la informació i, en definitiva, la comunicació. La difusió i implantació a l'escola d'aquests avanços exigeixen al professorat una

suficient preparació tecnològica que li permeta incorporar a la seua pràctica educativa els actuals recursos tecnològics de forma crítica i significativa.

Comptat i debatut, l'educació literària en el segle XXI representa una resposta compromesa amb les transformacions contemporànies i, sobretot, amb un diàleg amb la societat actual, on la multiculturalitat (Ballester i Ibarra, 2009 i 2015) i les noves ficcions mediàtiques originades al si de la publicitat, els videojocs i cada vegada més en les xarxes socials d'Internet configuren, com a referents comunicatius, la quotidianitat de qualsevol lector jove actual. L'educació literària ha de ser capaç d'integrar tots aquests nous factors en la seua complexitat a favor del gust per la lectura de textos literaris i els valors democràtics de convivència, atenent als formats i les temàtiques més adients a cada lector i cada context. Això suposa un requisit indispensable per a formar part, de manera significant, de la formació cultural de l'ésser humà i, en conseqüència, per a garantir, en el present i en el futur, una vida més feliç als infants i adolescents.

5.2. LA IMPORTÀNCIA DELS CLÀSSICS EN L'EDUCACIÓ LITERÀRIA

5.2.1. Sobre els clàssics en general

A hores d'ara, qualsevol acostament a la literatura des de la perspectiva de l'educació literària ha de plantejar-se el problema de la selecció de textos i la construcció d'itineraris lectors, i en aquesta reflexió apareixen indefugiblement els clàssics, els quals podrien considerar-se textos de referència bàsica per a la formació literària, cultural i fins i tot emocional dels joves lectors literaris en l'actualitat, perquè “El clàssic no és clàssic per ser antic, sinó perquè segueix sent *modern, actual*”, com va apuntar Joan Fuster (1964) en la seua famosa definició de lectura.

En aquest sentit, des d'un plantejament educatiu, una explicació que fa ja unes dècades proporcionava Postigo (1994: 107) sobre què és una obra clàssica es basava en l'assumpció que aquesta pot ser considerada modèlica i punt culminant d'una literatura, que perviu a través del temps i de l'espai, i que planteja a lectors de diversos llocs i èpoques certa reflexió al voltant d'un tema universalment vàlid. Gual (1998: 36), per la seua part, indicava que allò que ha consagrat i definit com a clàssics a determinats textos i autors és la seua lectura reiterada, fervorosa i permanent al llarg de temps i generacions: “Clásicos son aquellos libros leídos con una especial veneración a lo largo de los siglos”. És a dir, es tracta d'obres que transcendeixen la seua època, apercebudes com a models d'escriptura, de lectures repetides i traduccions freqüents a diferents llengües, a diferència dels llibres inclosos en els canons prescriptius, que són conseqüència d'una elecció en un moment determinat i, en ocasions, amb una finalitat molt concreta. Merino (2004: 32) assenyalava que els clàssics són: “aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético”.

Podríem dir que els clàssics accepten una definició que els considera representants literaris de les màximes expressions culturals d'un poble; en aquest sentit, figuren per al lector com les seues obres i autors, constitueixen el moment culminant d'un gènere literari o moviment artístic, i presenten un valor prevalent de referent cultural. En la definició de

clàssic persisteix, en qualsevol cas, la idea d'estabilitat, de permanència i, així, de valor modèlic. En aquesta línia, declara també Sotomayor (2013: 33):

Por su valor como modelos de escritura y expresión de la naturaleza humana, por su significado como representación de una identidad cultural y por la necesidad de conjugar con armonía tradición e innovación en la tarea educativa, los clásicos nos son necesarios.

Com diu Cansino (2007), ens descobreixen l'univers, ens fan creure i construeixen la nostra consciència col·lectiva; els necessitem perquè ens parlen dels nostres temors, passions i preguntes, encara que ho facen amb un altre llenguatge i uns altres arguments; perquè ens ajuden a conèixer-nos i a conèixer el món, i perquè, almenys a nivell temàtic, han superat les circumstàncies concretes del seu temps per a assolir la dimensió universal que els perpetua.

Segons Sotomayor (2013: 32), les infinites possibilitats que ofereixen aquestes obres justifiquen la seua presència en un itinerari lector capaç de proporcionar una adequada educació literària. Tanmateix, els clàssics no són hui —ni ho han sigut mai— lectures generalitzades, ni de gran abast editorial, malgrat la seua evident repercussió literària (tant si parlem d'influències en autors posteriors o, simplement, d'inspiració creadora en l'àmbit de la producció lletraferida). Per raons diferents en cada època històrica, aquells que han gaudit amb la lectura dels clàssics en la infància i l'adolescència han sigut minoria; els adults que llegeixen i rellegeixen, que es capbussen en el món de la literatura considerada clàssica —canònica— amb plaer i amb certa experiència de maduresa, també són minoria; això ocorre inclús entre els mateixos estudiants que es preparen per a exercir la professió docent.

Potser, la dificultat de recepció i comprensió que sol acompanyar aquestes obres, tant en el seu contingut com en el seu llenguatge, a causa de la distància temporal i cultural amb els lectors actuals, en limiten la lectura en edicions íntegres a un grup més tost reduït de lectors professionals (Lefevre, 1997), ço és, els especialistes integrats en el món acadèmic i educatiu que fan de la lectura la seua professió; o al lector apassionat, aquell que llig els clàssics amb gust, amb entusiasme i que està destinat a transmetre'ls amb la mateixa passió amb què els va descobrir (Cansino, 2007: 34).

És cert que la potencialitat dels clàssics solament arriba a fer-se efectiva en lectors madurs, amb una història lectora —un intertext lector— i una competència literària

desenvolupada; però per arribar a això s'ha d'iniciar el camí en l'etapa de formació (Sotomayor, 2013: 33). Els clàssics són obres que han deixat empremta en els seus lectors, que han romàs a través del temps, que han marcat una època i continuen vius en l'imaginari d'un col·lectiu, com assenyala Cansino (2007). Per tant, a raó d'això, caldrà que els clàssics apareguen, en el moment i en la forma més propícia, en l'itinerari d'experiències lectores dels més joves, amb l'objectiu de proporcionar les bases d'una educació literària significativa. En aquest sentit, cada lectura i relectura d'aquests llibres és un nou descobriment, perquè són llibres pràcticament inesgotables, que proporcionen models d'expressió, i plantegen també temes i valors de caràcter universal; tot plegat, els ingredients necessaris per al gaudi lector.

Les línies que Italo Calvino dedicà en el seu moment a la idea de la constant actualització lectora i comprensiva dels clàssics, encara ens permeten reflexionar al voltant de la importància de la relectura perpètua i necessària d'aquestes obres (Calvino, 1991):

1. Els clàssics són aquells llibres dels quals se sol dir: “Estic rellegant...” i mai no “Estic llegint...”.
2. S'anomena clàssics aquells llibres que constitueixen una riquesa per a qui els ha llegit i estimat; però que constitueixen una riquesa no menor per a qui es reserva la sort de llegir-los per primera vegada en les millors condicions per a assaborir-los.
3. Els clàssics són llibres que exerceixen una influència particular, ja siga quan s'imposen com a inoblidables, ja siga quan s'amaguen en els plecs de la memòria tot mimetitzant-se amb l'inconscient col·lectiu o individual.
4. Tota relectura d'un clàssic és una lectura de descobriment com la primera.
5. Tota lectura d'un clàssic és en realitat una relectura.
6. Un clàssic és un llibre que mai no acaba de dir allò que ha de dir.
7. Els clàssics són aquells llibres que ens arriben tot portant impresa l'empremta de les lectures que han precedit la nostra, i darrere seu l'empremta que han deixat en la cultura o en les cultures que han travessat (o més senzillament, en el llenguatge o en els costums).
8. Un clàssic és una obra que suscita una pols incessant de discursos crítics, però que l'obra s'espolsa contínuament de damunt.

9. Els clàssics són llibres que com més creu un conèixer-los d'oïda, més nous, inesperats, inèdits resulten en llegir-los de veritat.
10. Es diu clàssic un llibre que es configura com a equivalent de l'univers, a semblança dels antics talismans.
11. El teu clàssic és aquell que no pot ser-te indiferent i que et serveix per definir-te en relació, i tal volta en contrast, amb ell.
12. Un clàssic és un llibre que està abans d'altres clàssics; però qui ha llegit primer els altres i després llegeix aquell, reconeix de seguida el seu lloc en la genealogia.
13. És clàssic allò que tendeix a relegar l'actualitat a la categoria de soroll de fons, però al mateix temps no pot prescindir d'aquest soroll.
14. És clàssic allò que persisteix com a soroll de fons inclús allí on l'actualitat s'imposa més incompatible.¹¹

La conclusió quan llegim Calvino és que cal bandejar la idea d'*esforç* en la lectura dels clàssics. Un esforç que es compensa per si mateix no es pot qüestionar, no és esforç, és plaer. Al capdavall, “l'única raó que es pot adduir és que llegir els clàssics és millor que no llegir els clàssics”. És justament en aquest punt on, en un marc educatiu, l'orientació per a la selecció de textos és una de les tasques més importants del mediador, i es necessiten un marc teòric i un marc històric mínims per a situar la reflexió educativa (Sotomayor, 2013: 30).

A pesar de les agudes observacions de Calvino, hom encara es qüestiona —i pot fer-ho— per què llegir obres de la tradició literària. En la dècada dels anys seixanta es començà a posar èmfasi en la idea que l'escola havia de crear competències lectores a través de l'accés directe als textos i no limitar-se a mostrar uns textos reconeguts i integrats en una història literària amb perspectiva merament cronològica. Tenint en compte això, en l'actualitat, existeixen veus que defensen la responsabilitat social d'oferir als xiquets i xiquetes l'accés a una tradició cultural compartida per la col·lectivitat (Colomer, 2010: 97).

Dos fenòmens actuals que fan especialment necessari recórrer a les obres clàssiques en aquest sentit són, d'una banda, l'acceleració del consum cultural que fa que els llibres desapareguen cada vegada més ràpidament de la memòria col·lectiva, limitant-ne la discussió i l'ús compartit de referents literaris; i de l'altra, l'increment progressiu de

¹¹ Traducció de Josep Ballester (2011: 217-225).

la complexitat de les societats actuals, on l'individualisme urbà, els contextos multiculturals, la immediatesa informativa i la influència dels mitjans de comunicació, a més de l'auge de les noves tecnologies amb les xarxes socials digitals com a formes d'interacció civil mediatitzades per la publicitat, tendeixen a fragmentar cada vegada més la vida social. D'aquesta manera, la dimensió socialitzadora de la cultura queda greument compromesa i la necessitat comunicativa de compartir referents es cobreix amb un altre tipus de sabers compartits, com ara els televisius, els publicitaris o els procedents de l'ús d'Internet en la vida diària. Això suposa un problema en la mesura que eixos nous referents no posseeixen la força intel·lectual, emotiva i estètica, ni l'eficàcia culturalitzadora, demostrades pel folklore i els clàssics literaris. A més a més, si es desitja afavorir la cohesió social, qualsevol cultura necessita crear-se una representació de si mateixa de manera coherent, i en eixa construcció de l'imaginari col·lectiu les obres literàries han sigut sempre un material de primer ordre en totes les cultures (Colomer, 2010: 98).

No hem d'oblidar que la història de l'educació i de la lectura infantil i juvenil ha presentat els autors i autores clàssics com a model de llengua i de representació de les cultures nacionals, i han estat sempre presents en l'ensenyament. Alguns estudis mostren com s'ha elaborat aquest cànon en el nostre passat més recent, quins han estat els autors seleccionats i de quina manera s'han utilitzat aquestes lectures en l'educació (Nuñez, 2007)¹². No obstant això, la qüestió fonamental en l'actualitat és reflexionar sobre quin ha de ser el paper dels clàssics des del marc de l'educació literària. El seu valor com a models d'escriptura i expressió de la naturalesa humana, el seu significat com a representació d'una identitat cultural i la necessitat de conjugar amb harmonia tradició i innovació en la tasca educativa esdevenen els punts més forts a favor de la consideració positiva dels clàssics encara en el segle XXI.

Tenint en compte això, Colomer (2010: 97 i ss.), planteja alguns motius per llegir els clàssics i considerar l'herència cultural que les obres de la tradició literària poden suposar en l'actualitat:

¹² Pel que fa a la literatura en català, encara queda molt a fer. Seria interessant fer un estudi més detallat sobre això: una proposta de clàssics en llengua catalana, atenent a la variabilitat històrica, en el context cultural i el sistema educatiu valencians. Cal esmentar ací la novetat que suposa, respecte a la literatura infantil i juvenil, l'aparició del llibre de Gisbert (2016) durant la redacció de la present tesi doctoral, el qual fa un recorregut pel context i l'evolució del món editorial valencià des de l'any 1975 fins a l'actualitat.

1. Capacitat del discurs literari per afavorir la cohesió social i oferir un sentiment de pertinença col·lectiva. A través de la literatura, els més menuts comparteixen referents lingüístics, artístics i culturals amb les generacions anteriors.
2. Capacitat per revelar la reflexió artística de la humanitat sobre si mateixa i sobre el món. Resulten un instrument per entendre el món, la qual cosa va unida a la recerca de sentit i s'oposa a la tendència actual cap a la simple connexió i juxtaposició de referents d'origen mediàtic.
3. Capacitat dels clàssics per atorgar sentit de jerarquia entre els nivells d'elaboració i significat dels productes culturals. Serveixen per establir un mapa o itinerari que ofereix sentit de perspectiva cultural, més enllà del consum indiscriminat de productes molt diversos.

En qualsevol cas, des d'una perspectiva que té en compte els pressupòsits bàsics de l'estètica de la recepció i l'hermenèutica esmentades en apartats anteriors, sense defugir el condicionament històric del significat cultural dels textos literaris, un plantejament educatiu favorable a la lectura dels clàssics literaris ens ubica en l'essència mateixa de la lectura literària i contempla el requisit més important per al desenvolupament de la competència lectora: la lectura d'obres literàries considerades clàssiques es fa sempre en èpoques posteriors, ço és, tot clàssic és clàssic *a posteriori*; i aquesta lectura es produeix, bàsicament, per motius de gaudi intel·lectual i estètic. Com el mateix Azorín (1920) va assenyalar: “No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad”.

5.2.2. La idea de cànon literari

En estreta relació amb el concepte de clàssic es troba el de cànon literari, igual de discutit durant les últimes dècades des de la teoria i la crítica literàries, que han debatut àmpliament sobre la seua construcció, les seues funcions, la seua estabilitat i les seues categories (Sullà, 1998, 2009). I és que un element essencial en l'educació literària és el corpus de textos que ha d'emprar-s'hi. A partir de la concepció de cànon de Bloom (1994) i la seua selecció de lectures, restrictiva i de criteris discutibles, el debat entorn al corpus

de textos s'estengué a l'àmbit de l'ensenyament de la literatura o la formació de la competència literària i s'hi plantejaren alguns dubtes i certa polèmica sobre quines obres han d'incloure's en la formació dels lectors del segle XXI, sobre si podem parlar de cànon en l'àmbit de l'educació literària i sobre qui determina i legitima aquest cànon.

Hem de tindre en compte que la naturalesa del cànon resulta essencialment històrica —per tant, mudable— i es fa urgent la reflexió sobre la impossibilitat d'un cànon únic universal, ja que cada època, cada comunitat cultural i cada sistema literari tenen el seu. I en última instància, no hem d'oblidar, com diuen Ballester i Ibarra (2009: 32), que tot cànon tancat, tota imposició de lectures inamovible marcada per la història o la crítica literària, es dilueix davant del poder dels lectors, que són al capdavant qui trien les lectures més recurrents a partir dels seus gustos, inquietuds, necessitats i interessos. Com assenyala Pozuelo Yvancos (1996: 3), l'acte de selecció que realitza un antòleg no és diferent de l'acte que, amb característiques semblants, presideix la construcció d'una història literària, i que hi ha una relació evident d'interdependència entre els conceptes d'antologia, cànon i història literària, els quals estan vinculats amb l'ensenyament de la literatura. En l'actualitat, és sabut que els sistemes culturals (amb el seu entramat de factors ideològics, socials, literaris...) fan variar l'apreciació de textos i autors, arribant a observar-se diferències notables entre diferents períodes històrics. El mateix ocorre amb la valoració dels textos, gèneres i autors per a l'educació literària; i aquest fet condiciona els estudis i les iniciatives pràctiques per a la selecció de textos (Sotomayor, 2013:31).

Tanmateix, Cerrillo (2013) apunta que no s'ha de confondre “cànon” amb “clàssic”, entre unes altres raons perquè una obra podem considerar-la canònica (especialment, en el cas d'algunes obres de la literatura infantil i juvenil presents en certs cànons escolars), abans que haja passat prou temps per a poder valorar-la com a clàssica. Sí és cert que els clàssics són llibres canònics o, almenys, així haurien de ser considerats, però no resulta del tot convincent que llibres que puguen aparèixer en certs cànons hagen de tindre el reconeixement de clàssics (Cerrillo, 2010: 93). En qualsevol cas, hem d'entendre el cànon com un fenomen dinàmic, és a dir, canviant, el qual, a més, es dirigeix a un lector múltiple. En qualsevol cànon, diu Cerrillo, han de figurar obres que reflecteixen la societat i el pensament de la seua època, amb elevada qualitat literària, que representen les emocions, els sentiments i les aspiracions de les persones, més enllà de temps i fronteres.

Es pot pensar, doncs, que han de formar part d'un catàleg d'obres canòniques aquelles que s'han mantingut inalterables en aquesta classificació al llarg del temps i, en

conseqüència cal considerar com a raonable la seua inclusió en una selecció d'obres i autors que s'han de llegir per assegurar el seu coneixement en cada generació que s'incorpora a la comunitat cultural (Pozuelo Yvancos, 1996). Tanmateix, també hem de tindre en consideració la necessitat de renovar el cànon constantment, atenent a la seua variabilitat, per adaptar-lo a les característiques de la societat actual, més enllà de les temptatives polèmiques d'establiment d'un cànon únic i tancat —ja siga occidental, nacional o de literatura infantil—, com ha ocorregut amb els coneguts intents de Bloom (1994, 2003).

En qualsevol cas, la reflexió al voltant d'un cànon mudadís i adaptatiu, ens porta cap a la importància de les lectures perifèriques, la rellevància de les quals resulta innegable per constatar la diversitat i les possibilitats del cànon, ço és, per fer conèixer unes altres obres i autors, uns altres gèneres i estils. El mateix Cerrillo (2013: 25) apunta que el cànon de lectures escolars ha sigut canviant amb el temps, la qual cosa és una característica contrària al concepte de clàssic, que, com hem vist, requereix una aprovació general després d'un cert pas del temps. Allò més preocupant, segons Cerrillo, és que els canvis quasi mai no s'han produït per criteris estrictament literaris o estètics, sinó més aviat per raons ideològiques o pedagògiques. A col·lació d'aquesta idea, Cerrillo (2013: 26) esmenta la Teoria dels Polisistemes d'Even Zohar (1975) per tal d'explicar satisfactòriament eixos canvis de cànon, ja que Zohar entén el sistema literari com un complex sistema de sistemes, és a dir, un *polisistema*, on se situen un centre (ocupat per les lectures canòniques, o clàssics) i una perifèria (ocupada per la resta de les obres literàries, que es dirigeixen a un públic lector diferenciat); com aquest “sistema de sistemes” és movable, esdevé possible la desaparició d'una obra que està al centre i, per contra, també és possible el salt al centre del sistema d'una obra que es troba en la perifèria.

Ana María Machado (2004: 149), en aquest sentit, apunta que la literatura, com una gran xarxa universal que uneix els punts més distants, una mena de contínuum intertextual, ofereix al lector camins inacabables que ens van oferint de forma il·limitada, sense fronteres, un món infinitament obert a totes les possibilitats de lectura.

No obstant això, un cert nombre d'especialistes advoquen per la creació i permanència d'un cànon escolar de lectures, estructurat per franges educatives corresponents a les edats dels seus lectors model (Hermida i Cañón, 2002; Cano i Pérez, 2003; Tejerina, 2004). Aquest cànon comprendria obres dels diferents gèneres literaris, i també textos representatius de les diferents tendències i corrents, però sempre

seleccionats d'acord amb el principi de la seua rellevància literària (Cerrillo, 2007: 71)¹³. Això implica una de les qüestions més debatudes entorn a la configuració del cànon de lectures: els criteris per a la selecció de les obres.

Pel que fa a això, tal i com a apunten Ballester i Ibarra (2009: 33), el corpus de textos ha de ser, en tots els sentits (interdisciplinaris i interculturals), quant més ampli millor. Ens referim a la inclusió tant de textos de la literatura clàssica universal, com d'aquells més pròxims en el temps i el context de l'alumnat. Juntament als textos literaris, Ballester i Ibarra (2009: 34) defensen, a més, l'ús d'un espectre extens de textos denominats *paraliteraris* o tota una altra literatura, com la literatura de masses, el còmic o, fins i tot, el grafiti. La competència literària dels lectors del segle XXI es nodreix, en efecte, de diferents llenguatges no tots procedents de l'àmbit acadèmic (Lluch, 2003; Ballester, 2015), i la majoria són cada vegada més visuals.

I és que, com alguns autors apunten, la història de la literatura ens demostra que els criteris pels quals una obra o un autor són considerats canònics no sempre han sigut subjectius ni neutrals. El cànon literari ha sigut establert en funció d'uns paràmetres a vegades subjectius, com l'opinió sobre la qualitat estètica o l'originalitat. Potser han existit, com diu Lluch (2003: 193), certs "inconfessables elitismes de classe" que han situat fora del cànon determinades manifestacions paraliteràries que sovint utilitzen uns valors no assumits o no legitimats per les pautes clàssiques de prestigi.

En qualsevol cas, a pesar que la lectura dels clàssics no ha resultat generalitzada al llarg de la història literària, com hem apuntat en l'apartat anterior, els clàssics de la literatura oral i els de la literatura infantil i juvenil sí que ofereixen grans possibilitats per a una lectura íntegra, amb la possibilitat afegida de combinar reescriptures d'obres de les literatures nacionals i d'altres literatures mundials, sobretot, en la línia de renovació del cànon (Mendoza, 2002) per introduir la interculturalitat, com un objectiu més de l'educació literària del segle XXI (Ballester et al., 2010; Ibarra i Ballester, 2015a; Devís i Chireac, 2016). Al seu costat, la selecció de fragments o capítols, l'adaptació d'obres no tan conegudes i la versió en uns altres gèneres amb un component visual més pròxim a la cultura actual (cinema, història gràfica, llibre il·lustrat, lectura interactiva...), són unes altres opcions que caldrà valorar tenint en compte l'obra de partida i el lector a qui es

¹³ González (1997, 1999) ja plantejava una guia de clàssics de la literatura infantil i juvenil, en què incloïa llibres il·lustrats, còmics, poesia i teatre. El mateix Cerrillo (2012) va proposar una proposta oberta de cànon escolar de lectures, consultable en línia.

dirigeix aquestes propostes lectores, unes opcions que s'han de plantejar en la formació de mediadors amb el suport d'experiències reals d'aprenentatge competencial.

Com hem dit, les fronteres entre els diferents discursos artístics es difuminen cada vegada més i la complexitat dels agents socials i els formats audiovisuals que intervenen en el manteniment i la renovació dels referents literaris és cada vegada major. Per tant, hem d'aprofitar aquesta connexió de diferents llenguatges com un excel·lent canal de motivació i interdisciplinarietat també amb els clàssics universals i els nostres clàssics medievals. Això passa, primer, per la inclusió de diferents llenguatges estètics, ja siguin mediàtics, musicals o audiovisuals en l'intertext d'este nou lector (Mendoza, 2001). És necessària també una selecció de lectures necessàriament plural des de la qual recórrer transversalment prejudicis lingüístics, culturals, polítics, socials i religiosos. En el context actual, així, l'educació literària pot protagonitzar un paper essencial en la construcció del diàleg intercultural des d'un corpus de lectures ben assortit, en tots els sentits del terme (Ibarra, 2007; Devís i Chireac, 2016).

Tenint en compte això, el cànon presenta algunes característiques i funcions concretes també en el context educatiu: perfila de forma decisiva la formació bàsica d'un lector competent i, per això, existeix la necessitat d'adequació de les obres als interessos de l'alumnat. Recordem que el cànon és essencialment canviable, ja que els continguts, autors i obres varien d'acord amb els criteris estètics d'elecció i les finalitats específiques de cada tipus de cànon; a més a més, constitueix el referent fonamental per reestructurar els continguts d'un currículum escolar; és, en definitiva, un instrument clau per a la formació. Des d'aquest punt de vista, l'elecció d'obres obeeix, doncs, a la relació existent entre els criteris filològics i literaris i la funció educativa (Mendoza, 2003b: 356-357).

D'aquesta manera, les seleccions de textos han d'equilibrar la literatura actual i la canònica, perquè necessitem els clàssics i hem de buscar la manera de mantenir-los vius o, més aviat, de ressuscitar-los en la societat que ens ha tocat viure. D'això depèn la nostra supervivència cultural i la nostra pròpia identitat com a éssers humans en el segle XXI. Sols el coneixement de la història de la literatura, la lectura dels textos i el domini dels instruments d'anàlisi, valoració, interpretació i recreació textual capacitaran el professional de la mediació educativa per a aquesta tasca. En aquest sentit, resulta evident l'operativitat de les obres considerades canòniques per a la formació, ço és, per a l'ensenyament i aprenentatge de la literatura i, per tant, per a la formació estètica, lectora i literària, més enllà de debats sobre la conformació del cànon, les possibles dificultats d'accés o les modes culturals i editorials al respecte.

5.2.3. Adaptacions i versions: per què i com (re)llegir els clàssics

Les adaptacions i versions literàries, en formats i gèneres diversos, mitjançant intervencions d'aula que servisquen per a acostar els textos literaris a l'alumnat i tinguen en compte un enfocament globalitzador, comunicatiu i socialitzador, han esdevingut, a hores d'ara, recursos amb un valor didàctic inqüestionable per establir les bases de l'educació literària, i esdevenen textos cabdals en l'aprenentatge de lectors en edats primeres o en moments formatius que puguen resultar decisius, com ara l'adolescència, la incorporació tardana a alguna de les etapes del sistema educatiu, i també en la formació de mestres.

Siga com siga, el plantejament a les nostres aules de propostes lectores atractives no defuig els clàssics, els quals permeten aproximar els infants i els joves a alguns elements fonamentals que formen part del nostre patrimoni cultural; a temàtiques i tòpics de gran difusió literària que afavoreixen la comprensió i discussió interpretativa de les obres i l'aprenentatge metaficcional i intertextual; també plantegen valors universals, útils per a fomentar la intel·ligència emocional i les pràctiques de convivència democràtica; sense oblidar-nos del gaudi inherent que desperta la seua lectura, si el docent, com a mediador i orientador, ateny als requisits curriculars i les necessitats prioritàries de l'etapa educativa en què es troba i coneix, dins d'un eclecticisme conscient, els plantejaments metodològics i els recursos més adequats al context d'aula on realitza la funció educativa.

Sobre la disjuntiva de donar suport al coneixement incomplet, potser falsejat, que pot proporcionar una adaptació o acceptar el desconeixement total fins que el lector estiga en condicions d'accedir a l'obra íntegra, s'han escrit moltes línies en les darreres dècades (Postigo, 1994; Pérez Díaz, 1995; Carrasco, 2000). En aquest cas, és preferible, com diuen autors i autores com Teixidor (2007) o Sotomayor (2013), que es conega el mite, el personatge, el símbol, l'argument bàsic o els valors representants en el text en qüestió, a pesar de la possibilitat que mai no s'arribe a llegir l'obra en la seua totalitat, la qual cosa —cal destacar-ho— pot, de fet, ocórrer. Encara més: la lectura de l'obra en la seua totalitat esdevé més possible a mitjà o llarg termini si, en etapes primeres de formació lectora i educació literària, el receptor del text ha conegut l'obra a través d'una bona

adaptació, és a dir, una adaptació que excite el seu interès per l'obra i active els mecanismes del plaer de la lectura com a acte íntim i, al mateix temps, social.

A més a més, no oblidem que la literatura canònica circula en gran part en formes adaptades i reescrites, en informacions de diferent format mediatitzades per docents i adults: com a resum en enciclopèdies, ressenyes de diaris i revistes, comentaris crítics, en antologies, versions teatrals i cinematogràfiques, videojocs, etc. De fet, segons Laparra (1996), molts adults creuen haver llegit obres originals quan, en realitat, han llegit adaptacions. Lefevere (1997) corrobora aquest fet, i situa la major incidència de la lectura de reescriptures en l'etapa de formació, en la qual s'accedeix al món literari, es coneix el patrimoni cultural i es formen els hàbits de lectura. La imatge que es té d'una obra clàssica en l'actualitat s'ha construït, així, sobre aquestes reescriptures, i cada vegada més amb els formats i gèneres visuals que procedeixen d'Internet (tràilers, *memes*, *gifs*), la televisió (sèries, programes, anuncis), la il·lustració (llibres i àlbums il·lustrats) o el còmic (historietes, *manga*, novel·les gràfiques). I de fet, tots aquests formats i gèneres breus i fugissers, més pròxims al registre televisiu i publicitari que no a la literatura, en la societat en la qual vivim han esdevingut, més aviat, condicions *sine qua non* per al coneixement dels clàssics literaris, com apuntava Sotomayor (2005).

La importància de les adaptacions rau en el fet que totes són, al cap i a la fi, reescriptures que tenen com a finalitat i justificació el fet de divulgar, de difondre, de donar a conèixer l'obra clàssica. Així doncs, en un context educatiu, les adaptacions es configuren com a textos que serveixen per a donar a conèixer, en una primera aproximació mediatitzada pel docent, les obres i els autors que, des de les escoles o les universitats, es consideren imprescindibles en la selecció de lectures que els estudiants han de realitzar per a complir els objectius de la seua educació literària. Més que no llançar directament l'alumnat a la lectura del text, caldria potser que els docents plantejaren a l'aula la possibilitat de llegir les històries afavorint la reflexió i la comparació (sobretot, temàtica) mitjançant adaptacions modernes i unes altres obres de gèneres actuals diversos. D'aquesta manera, podríem ajudar l'alumnat a realitzar la necessària relació entre els textos i la seua pròpia vida, requisit indispensable per a la creació interpretativa del sentit de la lectura (Colomer, 1998: 272-291). Les adaptacions i versions literàries, amb esperit divulgatiu, serveixen, precisament, per a això: fan reviure els clàssics en el diàleg que el lector no especialitzat estableix amb el text.

Sembla evident, doncs, que els lectors més joves han de llegir certa literatura no escrita expressament per a ells per adquirir una certa formació cultural i ètica, i per

experimentar també l'educació del plaer estètic. Però el text literari hi apareix sovint com a discurs ambigu i difícil d'entendre, perquè originàriament no s'ajusta al desenvolupament de la competència literària del lector. Així, per motius gairebé sempre encaminats a desfer aquesta ambigüitat i aclarir el desenvolupament de la història, es fan canvis en obres considerades importants, per tal de posar-les a l'abast de tothom. Centrant-nos en la reescriptura literària, pel que fa a les modificacions conscients dels textos amb l'objectiu d'acostar les obres clàssiques a un públic més ampli, cal tindre en compte si es produeixen transformacions formals o si hi ha també canvis substancials en el seu contingut i fer, doncs, un esforç per diferenciar les adaptacions de les versions o reescriptures lliures¹⁴.

Per la seua banda, Postigo (1994, 2002), seguint la proposta de Genette (1982)¹⁵, anomena *hipotext* a l'obra original i *hipertext* l'obra reelaborada. D'acord amb Postigo, quan l'autor de l'hipertext ha tingut en compte els condicionaments dels seus possibles receptors i ha pres les mesures necessàries perquè la seua reescriptura siga llegida i compresa per aquest determinat sector de lectors, estem davant d'una adaptació. D'altra banda, quan l'autor ha pres l'hipotext com a punt de partida per elaborar un hipertext més lliure, sense tindre en compte el destinatari, atenent a uns altres objectius (reescriure per a l'escena una obra concebuda inicialment per ser llegida, cenyir-la a les exigències per convertir-la en una òpera, prosificar un text poètic, etc.), estariem davant d'una versió. Així, la versió implica una transformació que, de manera freqüent, afecta al mode de presentació d'un text, és a dir, al seu codi genèric, a les característiques que el constitueixen com a mostra representant d'un gènere literari; en terminologia genettiana, en diríem una *transmodalització*.

La distinció teòrica resulta clara però, en la pràctica, una reescriptura pot ser, alhora, versió i adaptació. En qualsevol cas, el pas d'un hipotext a un hipertext sempre constitueix un procés de transformació o *transtextualització* i allò més usual és que trobem, com a resultat, dos textos d'autor diferent. Per a Postigo (2002: 172), els canvis

¹⁴ Díaz-Plaja (2002) parla de reelaboracions de la literatura infantil i juvenil que suposen *reescriptures simples* (suposen alguna alteració però respecten la trama i el caràcter dels personatges), *expansions* (amb ampliació de possibilitats temàtiques), *modificacions* (transformen trama, personatges, estructura i llenguatge per a plantejar una nova història al lector) i *collages* (suposen la barreja de diversos textos, amb intencions diverses).

¹⁵ Cal dir que actualment existeix molta bibliografia sobre els estudis narratològics de base genettiana però en aquest treball ens limitarem a considerar les aportacions directament relacionades amb el tema de les adaptacions literàries, sense aprofundir en l'obra de Genette, ja que no es tracta d'un objectiu prioritari.

més freqüents que, en el procés de transtextualització de l'obra inicial, donen a lloc a les versions són:

- a) La reducció o l'ampliació de l'extensió.
- b) La reducció o l'ampliació del contingut (fets, personatges, escenes...).
- c) Els canvis de mode presentació de l'obra: de la prosa al drama o dels vers a la prosa, per exemple (*transmodalitzacions*).
- d) Els canvis de la història, el seu univers, el seu marc (*diegesi*).
- e) Modificacions de tipus lingüísticotextual.

Aquestes variacions resultants poden ser bastant senzilles en versions fidels a l'hipotext o, per contra, també poden allunyar-se'n de tal manera que només es puga parlar de certa influència del primer text sobre el segon.

Pel que fa a les adaptacions, la mateixa autora apunta que els trets característics més habituals són els que anatem a continuació:

- a) La reducció de l'extensió i del contingut (supressió o simplificació de fets, escenes, supressió de personatges...);
- b) Les transmodalitzacions cap a la prosa narrativa i el diàleg;
- c) Els canvis en la història i el seu univers (però no freqüentment);
- d) Nombrosos canvis en el grau de complexitat lingüística.

Parlant de les relacions hipertextuals majoritàries en la literatura infantil, d'acord també amb les etiquetes de Genette (1982), Lluch (1998: 123 i ss.), per la seua banda, se centrava en la *imitació seriosa* (la més important de les pràctiques hipertextuals, la qual s'estableix amb dos tipus de textos: la literatura de tradició oral i la literatura clàssica legitimada); i dins de la imitació seriosa, fixava la seua anàlisi en la *transformació per reducció*, "per la quantitat i qualitat de les obres literàries infantils que s'hi inclouen"; la qual, al seu torn, presenta les possibilitats de:

- a) *Transformació per escissió*. El procediment que més atempta contra l'estructura i significació de l'hipotext. Consisteix en una supressió o una escissió sense cap altra forma d'intervenció.

- b) *Transformació per expurgació*. Amb funció moralitzant o edificant, en la qual se suprimeix no solament allò que podria avorrir el jove lector o excedir les seues dificultats intel·lectuals, sinó també i sobretot allò que poguera resultar impactant o inquietant d'acord amb la seua edat (sexu o violència).
- c) *Transformació per concisió*. Consisteix en abreujar un text sense suprimir-ne cap part temàticament significativa, però reescrivint-la en un estil més concís.
- d) *Digest*. És una versió condensada de l'hipotext que pretén oferir un objecte de lectura reduït sense massa restriccions respecte a l'obra original. "Es presenta com un relat perfectament autònom, sense referència a l'hipotext l'acció del qual pren directament al seu càrrec. En conseqüència, res no li imposa les coercions d'enunciació del resum didàctic. Pot, al seu gust, conservar la situació narrativa o substituir-la per una altra" (Genette, 1982: 283).

Aquest interès per l'anàlisi de les reescriptures adaptatives dels clàssics literaris de diferent mena, ha persistit en anys posteriors i ha arribat pràcticament fins als nostres dies. Així, autors com Sotomayor (2005), han volgut plantejar també diferents classes d'adaptació pensades per al lector infantil:

- a) La supressió d'episodis o històries secundàries.
- b) L'eliminació de frases i l'adequació del llenguatge.
- c) La substitució de narració per diàleg (o del mode indirecte pel mode directe).
- d) La introducció d'elements familiars i propers al lector (personatges, llocs, situacions) en forma d'afegits o continuacions.
- e) El resum de la història a partir dels moments principals.
- f) La transformació de la forma narrativa en dramàtica (amb acció directa i diàleg) o poètica (amb musicalitat i ritme).
- g) La reescriptura burlesca o desmitificadora.

En qualsevol cas, aquestes anàlisis han anat acompanyades de reflexions sobre la importància decisiva de seleccionar una bona adaptació, entesa com aquella que s'ajusta al nivell de competència literària i les necessitats del lector a què va adreçada. Seguint aquesta línia d'estudi, més recentment, Lluch i Zayas (2015: 69-70) han realitzat una última proposta diferenciant els tipus existents d'adaptació literària:

- a) *Reescriptura*. Es conserva el contingut fonamental del text original, però amb una elocució diferent, és a dir, dotant d'un nou sentit el text. La reescriptura més freqüent és aquella que actualitza una narració oral al moment històric del lector.
- b) *Prolongació*. Continuació d'un text motivada per l'interés de dur més enllà un relat que ha tingut èxit.
- c) *Reducció*. Supressió dels elements d'una obra literària canònica- Bàsicament, es tracta d'una reescriptura quantitativa que afecta tant els aspectes formals com l'estructura i el contingut.
- d) *Escissió*. És el tipus de reducció més forta, ja que ateny a l'estructura i el significat. Consisteix en una supressió pura i simple i es considera més una pràctica editorial que literària.
- e) *Expurgació*. La reducció amb una funció moralitzant o edificant en la qual se suprimeix allò que el mediador considera que no és adequat per al lector. Habitualment, són comentaris referents al sexe o la violència, com s'esdevé amb algunes adaptacions del Tirant o La Celestina.
- f) *Concisió*. L'abreujament d'un text sense suprimir ninguna part temàticament significativa, però reescrivint-lo amb un estil més concís i produint un text nou.

Segons Postigo (1994: 10), el que sol passar amb les adaptacions, atesa la intenció de l'adaptador de posar a l'abast dels lectors una obra que conserve el major nombre possible de trets de l'original, és que:

Hi ha casos de transformació en què la història i el seu univers o diegesi poden dissociar-se i, per exemple, transportar la primera en un altre univers. Però pot no haver-hi un canvi de lloc, ni d'època, ni de medi, ni de noms, ni d'identitat dels personatges des de l'hipotext a l'hipertext.

En canvi, connectades en part amb la supressió de passatges, hi trobarem algunes digressions, comentaris del narrador sobre algun fet que, si no, potser seria incompreensible. En aquest sentit, durant les últimes dècades, autors com Postigo (2002) o Cerrillo (2010) afirmen que en les adaptacions literàries desapareixen matisos i ambigüitats dels hipotextos; en canvi, hi poden aparèixer noves ambigüitats per supressió d'elements; de vegades, l'estructura general de l'obra pot no quedar gaire clara; i en

general, es tenen com a encerts un to de dignitat apropiat a la rellevància dels hipotextos, la conservació d'escenes o episodis clau per al desenvolupament de les històries respectives, i també la presentació dels personatges principals.

L'adaptació, per tant, suposa també una transformació directa, és a dir, planteja contar el mateix d'una altra manera, però amb una finalitat clara i que es considera necessària: es transforma l'obra literària per facilitar-ne la lectura a un públic determinat. En general, les adaptacions estan dirigides a lectors que tenen un nivell insuficient de coneixements literaris, poc hàbit lector o simplement es troben en fases inicials de la seua educació literària. Es tracta, per tant, de lectors no professionals que presenten, en major o menor mesura, limitada la seua competència literària. Els mecanismes de transformació adaptativa més utilitzats en el propòsit de fer arribar l'obra adaptada a aquest tipus de lectors, són aquells que simplifiquen, redueixen o estimulen la resposta afectiva.

Hem de considerar, per tant, el doble caràcter de l'adaptació com el "començament d'un camí que porta a l'obra original i, alhora, un text amb tots els ets i uts, digne de ser llegit, en principi com qualsevol altra producció literària" (Postigo, 1994: 122). A més a més, caldria tindre en compte una altra observació de la crítica a l'hora de plantejar les modificacions més habituals en una adaptació: el fet de reduir l'extensió del text original suprimint-ne els fragments de comprensió difícil no sempre és fàcil de fer sense deixar llacunes de sentit en el text producte de la transformació. Així, l'eliminació de parts del text original pot justificar-se adduint que s'han suprimit fragments suposadament innecessaris. Tenint tot això en compte, l'única diferència, doncs, entre una versió i una adaptació és, fonamentalment, que un cas i l'altre impliquen uns objectius diferents.

En les adaptacions per a xiquets i xiquetes, a més a més, l'autor d'aquesta mena d'hipertext sol adoptar un to considerat escaient i sol suprimir o endolcir passatges on resulta difícil justificar moralment l'actuació d'un personatge, o bé on apareix un cert grau de violència en l'argument. En aquest sentit, les manipulacions adaptatives a què una obra clàssica pot veure's sotmesa, segons Postigo (1994), consisteixen particularment en una reducció dràstica de l'extensió i la supressió d'elements considerats inoportuns per als xiquets. Inoportuns ho són d'acord amb el codi de valors, el sistema d'idees, d'imatges, de prejudicis i d'estereotips, i la visió del món de cada societat i de la literatura que s'hi produeix. En la civilització occidental es considera apropiada per a xiquets l'obra que instrueix i diverteix, encara que hi ha autors que consideren que la temàtica dels llibres per a xiquets i xiquetes pot ser la mateixa que trobem en les lectures destinades als

adults, només cal adaptar-ne l'exposició als seus nivells de comprensió. En aquest sentit, Laparra (1996: 73-74), proposava unes determinades característiques que permeten que una obra narrativa adaptada siga una lectura possible a les aules:

- a) No ha de sobrepassar una extensió determinada.
- b) Ha de complementar-se amb il·lustracions.
- c) Haver sigut escrita per un autor prestigiós.
- d) Ha de vincular-se d'alguna manera amb el relat d'aventures.
- e) Incloure personatges que estiguen en l'imaginari col·lectiu (si entre ells hi ha algun xiquet d'edat pròxima al lector, millor encara).
- f) Tindre nombrosos diàlegs.
- g) Estar narrada per un dels protagonistes.
- h) Proporcionar plaer al lector com a prioritat.

Per a Sotomayor (2005), també existeixen unes condicions —semblants a les de García Padrino (2000)— per tal que es complisca la funció social educativa de les adaptacions, unes condicions que, per a l'autora, configuren una certa deontologia de les adaptacions:

- a) No han d'alterar el sentit profund de l'obra original (que és el que se pretén divulgar).
- b) Han d'assolir una elaboració literària que permeta avançar en la construcció de la competència lectora.
- c) Han de fer explícita la seua condició d'adaptacions sense pretendre fer-se passar per l'original, indicant els criteris que s'ha seguit, els objectius que es proposa i la referència a l'autor i obra original.
- d) L'autor de l'adaptació ha de conèixer a fons l'obra original per tal de reescriure-la sense alterar-ne el sentit.

Posteriorment, Navarro (2013) detallarà també un seguit de requisits per a les adaptacions literàries, com ara la preservació de l'estructura de l'obra, considerada com a requisit prioritari. L'adaptador ha de saber què és allò que forçosament ha de romandre en l'adaptació per a no destruir la unitat estructural de l'obra, per tal de no incórrer en la traïció de la seua significança original. La mateixa autora defensa que una adaptació no és una versió lliure, “no es una usurpación –un robo– de personajes para inventarles una nueva vida literaria”. Per això, el mínimament mesurat del text, ço és, la seua reducció conservant la proporció i el sentit de la unitat, és la tasca més difícil, i únicament es pot realitzar tenint molt present la relació entre els episodis i observant quins són indispensables i quins altres poden ser suprimits. D'aquesta manera, els criteris que s'han de seguir per a la selecció d'episodis o fragments, després de comprovar que se'n poden ometre alguns sense afectar l'estructura del text, se centren en la significació argumental i la diversió dels lectors als quals va destinada l'adaptació, prioritzant la successió d'accions i no les reflexions pregones que no aporten massa a l'acció narrativa. Respecte a això, Navarro (2013) treu a col·lació el concepte essencial de *funció*, entès com l'acció d'un personatge definida des del punt de vista de la seua significació en el desenrotllament de la intriga. Un concepte que Vladimir Propp (1977) convertí en puntal de la seua anàlisi de la morfologia dels contes populars i que ha de sumar-se a la visió de conjunt de l'obra, de la seua estructura unitària, en el sentit aristotèlic. És precisament el sentit que té en el desenvolupament de la intriga allò que s'ha de considerar com a prioritari per a la inclusió o omissió d'un passatge en una adaptació per a infants o adolescents, amb l'objectiu de preservar el significat unitari (el missatge general o tesi fonamental) de l'obra.

També hi ha raons estètiques i exemplars per a la selecció d'escenes i episodis (Navarro, 2013: 70). La supressió de determinades parts sol anar imposada per la longitud del text i els límits obligats per l'adaptació (en ocasions, com a requisits editorials); en canvi, existeixen alguns fragments que escapen a aquesta reducció a causa de la suggestió, la bellesa estètica del passatge, dels recursos descriptius emprats, etc. En ocasions, aquests usos de la llengua i els adornaments retòrics, com ara les metàfores, poden obrir la via a l'estímul per a la creació literària i constitueixen part de la riquesa dels clàssics que cal conservar en les adaptacions sempre que siga possible. Així, pot destacar-se un fragment que siga especialment significatiu en aquest sentit, encara que ocupe un lloc totalment secundari. El mateix procediment pot aplicar-se a passatges essencials que aporten ensenyances universals i que resulta positiu destacar per tal que els clàssics puguin tindre també un paper educatiu i d'explicació del món.

Lluch i Zayas (2015: 70), per la seu banda, plantegen els criteris següents a l'hora d'editar i presentar una adaptació al públic lector no especialitzat:

- a) Incloure pròlegs o estudis que situen les històries en un context i una època determinada.
- b) Informar sobre els llibres utilitzats com a font de l'adaptació.
- c) Guardar unitat en la qualitat.

Si reorientem aquests estudis de definició, taxonomia i exigències de les reescriptures literàries cap al món de l'educació, trobem que, per a autors com Sotomayor (2005), les adaptacions presenten unes clares funcions socials que s'han de valorar adequadament en contextos formatius:

- a) La intenció de facilitar el gaudi per lectura, promoure l'hàbit lector i establir les bases de l'educació literària dels més menuts.
- b) Divulgar coneixements i valors.
- c) Permetre l'accés al currículum escolar mitjançant un element d'alta importància cultural.
- d) Donar a conèixer els clàssics a lectors no qualificats o no professionals.
- e) Permetre el sentiment de pertinença a una cultura i gaudir el seu patrimoni cultural (lingüístic, literari, artístic).

Així, a partir del plantejament d'aquestes funcions i atenent a tot allò exposat anteriorment, es poden analitzar les opinions més comunes entre els especialistes al voltant de la conveniència de les adaptacions literàries. Primerament, existeix una opinió generalitzada que afirma que les obres clàssiques s'han de respectar en tota la seua integritat, ajornant-ne la lectura fins el moment en què la competència literària del lector ho permeta. Es prioritza, aleshores, la necessitat de transmetre les obres sense modificar-les de cap manera, amb la justificació que solament així es podrà arribar a conèixer la veritable riquesa del seu contingut i el valor del seu discurs. D'acord amb aquesta opinió, si existeix dificultat en la lectura dels clàssics, aquesta s'ha de resoldre preparant el lector

amb una sòlida educació literària recolzada en la lectura d'altres textos: aquells que en cada etapa del procés d'adquisició de la competència literària siguin els més adequats.

Postigo (1994) ja aportava a mitjans dels anys noranta algunes veus en contra de les adaptacions, les quals poden servir encara per a resumir les opinions desfavorables: Medina (1988) les considerava una solució insatisfactòria perquè, segons ell, donen una falsa idea de l'obra ja que l'adaptació mai no és el text autèntic i, llavors, només és tolerable com a primer contacte superficial amb les obres; Carandell (1977) les considerava el producte d'una "operació de cirurgia estètica" que té com a resultat que, de gran, el xiquet que haja llegit una adaptació no en llegirà l'original; Salaberri (1989) apuntava que amb la simplificació formal i la reducció s'eliminen elements referencials que ajuden a comprendre el text i d'aquesta manera es complica la lectura i, a més, el text, massa pobre o massa dens, desmotiva els joves per a una futura lectura de les obres originals.

Lluch (1998), en aquesta línia, coincidint explícitament amb Sánchez Corral, considerava que les adaptacions, en la major part dels casos, són el resultat d'un exercici reduccionista de significats literaris i simplificador del llenguatge infantil, lectures unívokes i simplistes, que priven el lector dels suggeriments connotatius i els matisos polisèmics, la precisió de les descripcions o la caracterització dels personatges que els textos originals sí aporten com a requisits imprescindibles en la comunicació literària.

D'altra banda, existeix una altra opinió, cada vegada més general, que opta per procurar un coneixement més primerenc del contingut, personatges, i mons creats en els clàssics literaris, adaptant el text a la competència del lector. Es prioritza, d'aquesta forma, la transmissió del coneixement d'obres canòniques no en la seua literalitat, sinó en allò essencial del seu contingut i els seus valors, tot afavorint la familiarització dels lectors en etapes inicials de formació, i facilitant així l'adquisició progressiva de la seua competència lectoliterària.

Altrament, també podem comptar amb veus a favor de les adaptacions literàries: Soriano (1975) es mostrava favorable al contacte dels més joves amb les grans obres de la tradició literària mitjançant l'adaptació, entenent que els textos adaptats no són una finalitat en ells mateixos sinó que han de servir per impulsar els lectors a llegir l'obra original. García Padrino (1988), a pesar dels errors comesos en l'elaboració de certs textos, considerava que les adaptacions poden procedir d'un treball filològic rigorós que intenta facilitar la comprensió dels diversos elements que integren una obra literària i, fins i tot, pot resultar respectuós amb l'obra original, de la qual és una recreació particular.

Rovira (1988), en aquest sentit, argumentava com a la Catalunya dels anys vint autors com Carner, Riba, Soldevila, Salvat-Papasseit i C. A. Jordana, s'hi van dedicar. Aurora Díaz-Plaja (1992), des de l'experiència pròpia, també es manifestava favor de llegir primer adaptacions i després clàssics íntegres¹⁶.

Seguint en aquesta línia, pel que fa als avantatges de les adaptacions que García Padrino (2000: 90-91) anomena “respectuoses”, es poden resumir en dos aspectes: primer, el seu caràcter democratitzador, ja que fan accessible a sectors més amplis unes obres que, en la seua forma original, estan reservades a unes minories selectes; segon, el seu caràcter d'iniciació i motivació per a un accés posterior a un coneixement més complet i fidel de la creació literària original. Per tal d'aconseguir els objectius implicats en ambdós aspectes hi ha, segons el mateix autor, uns requisits irrenunciables:

- a) Indicar amb claredat l'autoria, per evitar enganys o confusions. Un autor actual pot narrar amb estil propi i amb el major respecte els moments essencials d'una obra de difícil accessibilitat als lectors actuals, recreant-la i transmetent els aspectes definidors dels seus personatges, circumstàncies, etc.
- b) Que el caràcter d'aquest treball adaptador o vulgaritzador estiga orientat pel propòsit de divulgar un coneixement essencial i estimular un coneixement posterior més ample.
- c) La honradesa de l'edició, que ha de donar la rellevància necessària a l'autoria i a les condicions de la versió oferida.
- d) Unes qualitats literàries en consonància amb la creació original, respectant-ne el calibre literari i intentant recrear de la millor manera el seu caràcter i esperit més definitori.

En l'actualitat, per sort, superant discussions d'aquesta mena —que a hores d'ara resulten més aviat improductives— i adoptant posicionaments no tan extrems, també podem trobar, entre els estudiosos i professionals de l'ensenyament, la defensa deliberada per les adaptacions, més o menys fidels a l'original, com a mitjà idoni per a fer conèixer les obres literàries entre l'alumnat com a mostres representatives d'una tradició d'inventiva, esbargiment i bellesa. En aquest sentit, són de destacar les observacions de Navarro (2013: 63):

¹⁶ Autors citats per Postigo (1994).

...si se educa el gusto estético, frecuentando museos y apreciando la diferencia que hay entre un Tiziano o un Velázquez y otros buenos pintores, pero de segunda fila, también se educará el gusto del lector poniendo a su alcance las grandes creaciones para que pueda advertir el modelo para la belleza, el ingenio, la enseñanza y la diversión.

Pel que fa, doncs, al paper dels clàssics en l'àmbit de l'educació literària el consens acadèmic favorable a les adaptacions parteix d'aquestes dues premisses: no hi ha millor aprenentatge lector que el fet de llegir les millors obres literàries, és a dir, els clàssics; i, d'altra part, no hi ha espai en els plans d'estudi per a dur a terme una gradació contínua que permeta accedir als textos en la seua integritat original. Per tant, hom arriba a la conclusió que resulta indispensable obrir les pàgines d'aquestes obres als xiquets, xiquetes i adolescents; i l'únic camí de fer-ho és adaptar-les a la seua capacitat lingüística. No resulta convenient, doncs, acceptar la condició dels clàssics com a lectures difícils o inaccessibles fins arribar al perfeccionament de la suficient competència literària per part dels lectors. Si s'accepta aquesta situació, contrària a la relativa accessibilitat de les adaptacions, la millor literatura esdevindrà, a poc a poc, inabastable i es convertirà en un reducte tancat per a especialistes i erudits, tresor perdut per sempre per al lector jove o el lector no especialitzat (és a dir, la majoria de lectors). Els clàssics deixarien de ser clàssics, esdevindrien llibres rars o curiosos, sense cap interès ni relació amb el món que ens envolta, restarien dormitant a les prestatgeries de les biblioteques o a les llibreries de vell.

Així les coses, la lectura dels clàssics solament es troba a l'abast dels infants, adolescents i de persones amb poc hàbit de lectura mitjançant una adaptació adequada, i amb certa relació de fidelitat a l'original, segons Navarro (2013: 65). Per a ser fidel al text, com hem vist adés, no es pot afegir-hi ni tampoc modificar res del que l'obra conta, almenys d'allò que resulta essencial per a mantenir el sentit i l'estructura original de l'obra. D'aquesta manera, les dificultats d'una bona adaptació seran majors quan el text haja de simplificar-se més per a fer-lo accessible als més joves; i segons la franja d'edat a la qual vaja destinat, el procediment variarà. A major comprensió lectora i competència literària del destinatari, menor serà la reducció que ha de fer-se del text original i, per tant, més fàcil serà el procés d'adaptació, ja que podrà, simplement, fer desaparèixer les dificultats de comprensió lingüística i aquelles que presenten les referències culturals que

el lector no pot assimilar pel distanciament cronològic. Si parlem d'adaptacions pensades per a les primeres edats, tanmateix, el procés de reescriptura serà major i més complex, ja que haurà de trobar l'equilibri entre el manteniment del sentit original de l'obra i l'adequació del llenguatge i l'argument.

El cas és que les adaptacions de les obres clàssiques, com afirmen autors com Cerrillo (2013), impliquen molta dificultat, atès que el mateix esperit de l'adaptació (ço és, facilitar la lectura a qui no pot realitzar-la en la seua versió original i completa) implica un despulament de continguts en l'obra que terminarà afectant la seua expressió literària. Quasi tots els adaptadors d'obres clàssiques defensen el seu desig de ser fidels a l'original, però el seu treball exigeix una selecció de certes parts en detriment d'altres i açò no sempre és fàcil de realitzar sense "falsejar" d'algun mode la història.

De totes maneres, no es pot menysprear l'estratègia preparatòria d'iniciar l'alumnat en la lectura dels clàssics amb una exercitació prèvia mitjançant textos que, més o menys indirectament, els hi puguen aproximar, com els diferents tipus d'adaptacions literàries o, fins i tot, també mitjançant lectures fragmentades d'alguns clàssics, que tinguen una certa vida independent i que no necessiten la lectura immediata d'uns altres passatges del llibre escollit. Cal propiciar, en aquesta línia, una aproximació dialògica als textos literaris clàssics que contemple exemples de discursos literaris de diverses èpoques, moviments i gèneres. Un procediment pertinent per assolir aquesta aproximació pot ser el de les antologies de textos que oferisquen passatges fàcilment comprensibles i significatius (Cerrillo, 2013: 23).

A més a més, considerant les adaptacions de clàssics literaris en el marc d'actuació que ens ofereix l'educació literària en el segle XXI, existeixen algunes experiències d'investigació-acció educativa, com les dutes a terme per Caro (2002, 2006, 2014) que resulten molt interessants si volem enfocar els clàssics des de la perspectiva de l'apropiació dels textos com a lectures de projecció històrica cap al futur dels més joves; i com a lectures que serveixen de motivació, no solament en la recepció, sinó també en la producció textual vinculada al desenvolupament de les competències bàsiques en contextos de vida real, amb una metodologia en què l'aprenentatge cooperatiu facilita la interacció col·lectiva en les reescriptures literàries i fomenta la vessant socialitzadora de la literatura, atenent la singularitat de l'aprenentatge i la integració de talents múltiples.

Des d'aquest enfocament, es planteja la viabilitat educativa de l'accés als clàssics a través de tallers grupals de creativitat literària on, cooperant entre oralitat i escriptura, es promocionen els aprenentatges dialògics basats en tasques significatives. Així, es

parteix de la consideració de l'educació literària com a "ciència social humanista" capaç d'estimular un aprenentatge creatiu de projecció interdisciplinària entorn als clàssics, amb el qual siga possible realitzar bones pràctiques formatives en competències bàsiques. Aquest plantejament, segons Caro (2014), és aplicable a un problema d'investigació complex que requereix solució des de la perspectiva de les teories semiòtiques de l'hipertext i amb un criteri que la professora de la Universitat de Múrcia considera fonamental: la concepció dels clàssics literaris no sols com a obres que pertanyen a la tradició literària sinó sobretot com a obres *modernes*, perquè a través dels segles persisteix el seu interès social i el seu poder de convocatòria, la qual cosa enllaça amb el que uns altres autors, com Postigo (2002), Sotomayor (2005) o Navarro (2013), apunten sobre la validesa universal dels valors i temàtiques dels clàssics literaris.

D'aquesta manera, es reivindica també que el desenvolupament de totes les competències bàsiques es vinculen de manera explícita i s'incloguen en el procés d'evolució de la competència literària, ja que la capacitat de produir textos poètics per part de l'alumnat, i d'interpretar-los, constitueix un espai educatiu idoni per a practicar la "creativitat abductiva" o l'amor als clàssics (Caro, 2002), i on també es fomenta la interdisciplinarietat des de profitoses relacions intertextuals (Mendoza, 2001; García Carcedo, 2011; Guerrero i Caro, 2011) i també hipertextuals (Mendoza i Romea, 2010; Mendoza, 2012).

En aquestes reconegudes experiències, la lectura dels clàssics en connexió significativa amb la vida pròpia incentiva l'esperit investigador i creador dels aprenents. Tal i com afirma Caro (2014: 37), lluny de la distorsió epistemològica dels discursos conservadors que esgrimeixen els clàssics com a obres d'autoritat històrica que retenen el privilegi de ser models d'una tradició literària lligada a una determinada política nacionalista en la majoria dels casos, l'enteniment modern dels clàssics convida a la seua recanonització des d'instàncies multiculturals que dinamitzen la interacció de diversos gèneres, referents, disciplines i llenguatges, i també a l'enteniment de la innovació a partir del reciclatge poètic no imitatiu, ço és, de recreació i aprenentatge en el procés de recepció literària.

Des d'aquesta perspectiva, el cànon lector prové, aleshores, no de la preservació un tant *sacralitzadora* sinó de la socialització democràtica del text orientat cap a la posteritat. La virtut educativa dels clàssics resideix, doncs, en lectures creatives i apassionades emmarcades en la consideració del coneixement com a interacció. Els clàssics són moderns "perquè no són objecte de domini cultural, sinó una textura viva de

la condició humana”. I en aquest sentit, els grans clàssics són “transculturals”. La seua *classicitat* abraça, així, un horitzó d’expectatives molt ample, precisament, pel seu tresor de veritat humana. A això es suma l’increment de la seua difusió hipermediàtica en formats escrits i orals oberts a la retroalimentació forana d’adaptacions (Zbudilová, 2012; Agost, 2013), comentaris, desdoblaments i sediments culturals (González, 2009; Caro, 2009; Caro i González, 2012).

Caro i González (2013: 91), addueixen, en aquest sentit, que l’aprenentatge basat en projectes i tasques on intervé la imaginació vinculada a la lectura dels clàssics suposa un alliberament de la competència lectora, en mostrar els seus agents en la seua particularitat i incertesa humanes, i no com a peces al servei d’un pla lector controlador destinat a cosificar els discents a través de la descontextualització de la seua activitat receptora. Ben al contrari, els autors plantegen experiències didàctiques que apunten cap a l’essència de la idea de *competència*: ser capaç de fer alguna cosa en contextos vitals, relacionant-ho significativament amb els clàssics literaris.

En definitiva, amb la intenció d’innovar el currículum cap a estudis vinculants entre textos, entre disciplines i entre emissors i receptors retroalimentats per projectes i tasques de creació literària a partir dels clàssics, com plantejà la mateixa Caro (2002), es conrea la formació integral dels discents des de totes les competències bàsiques entorn a aquella que es considera primordial: la competència en comunicació lingüística. S’hi plantegen, en aquestes propostes, tasques autènticament contextualitzades en el món dels estudiants per a resoldre problemes i reptes de convivència social amb actituds democràtiques, la qual cosa respon de manera essencial a la idea de competència bàsica (saber imprescindible per a la vida), tenint en compte el fet que els coneixements literaris i interdisciplinaris s’han integrat amb naturalitat amb els processos cognitius dels estudiants en tots els seus nivells de complexitat, contemplats en el marc d’avaluació de diagnòstic en competències bàsiques¹⁷. Se superen així, diu Caro (2002), aquelles activitats rutinàries i imitatives denominades habilitats, ja que aquestes meres habilitats s’integren en processos d’aprenentatge que culminen en la transformació i recontextualització de coneixement. I tot, al voltant de la lectura dels clàssics.

Per a concloure aquest capítol, cal destacar que els debats i les propostes que hem repassat sobre la vigència dels clàssics en la cultura infantil i juvenil actual i les múltiples

¹⁷ Cal recordar, en aquest sentit, l’aportació de Díez Mediavilla i García Velasco (2015) sobre l’avaluació de la competència lectora.

iniciatives existents que han sorgit des de l'àmbit de la mediació educativa en el passat i el present pel que fa a les adaptacions i versions literàries, són l'expressió d'una necessitat sentida pels professionals de l'ensenyament i confirmen alguns dels reptes actuals de l'educació literària. Com hem apuntat en apartats anteriors, les estratègies necessàries per a llegir qualsevol tipus de text i que s'ajusten als processos de decodificació del significat i del significat del fet literari, s'assoleixen sols mitjançant l'adquisició de l'hàbit de lectura que passa, al seu torn, pel gust i el plaer produït per allò que es llig. D'aquesta manera, en la polèmica sobre la conveniència o no de fer llegir als infants i adolescents —els quals es troben en etapes primeres de la seua formació literària— les obres considerades clàssiques, ha de guanyar, en qualsevol cas, la posició que prioritze, per damunt de la impecabilitat o vulnerabilitat adaptativa de l'anomenat cànon literari, l'adequació al desenvolupament cognitiu i emocional de l'alumnat i a l'atractiu que aquestes obres provoquen en lectors i lectores joves. Sempre tenint en compte que, en primera instància, el gaudi per la lectura és el motor que posa en funcionament l'hàbit lector, sense el qual no és possible un procés d'aprenentatge significatiu de la literatura, amb tot el que això implica, incloent el progressiu desenvolupament de l'alumnat en l'increment de les seues habilitats lectoliteràries (en interacció amb el text, els altres i l'entorn) i en la gradual adquisició d'un cànon literari cada vegada, doncs, més complet —per divers i assequible. L'adquisició i valoració, personal i en col·lectivitat, d'una selecció de textos literaris considerats clàssics, d'aquesta manera, passa per la necessitat d'adaptar els textos al nivell d'educació literària del receptor, sense massa por a incórrer en la reescriptura de textos versionats, si s'escau, tot afavorint la implicació valorativa i l'assimilació comprensiva pròpia del lector.

5.2.4. El cànon i els clàssics en la formació del lector literari: idees bàsiques, exemples i metodologies socialitzadores

Com hem vist, autors com Cerrillo (2013), consideren que el cànon escolar hauria de ser el resultat d'un ampli i detingut debat sobre quines són les obres literàries més adequades, per la seua qualitat literària i significació històrica, a l'itinerari lector, atenent a l'empatia amb el gust dels lectors (entesa com a resposta a les seues expectatives lectores), i la seua capacitat per a la formació del lector competent; en tots els casos seria

un cànon dinàmic, és a dir, amb certa capacitat per a ser modificat parcialment cada cert temps, sobretot per a fer possible la incorporació d'obres noves de qualitat contrastada i acceptació generalitzada (Cerrillo, 2013: 26).

Per vincular aquestes reflexions sobre el cànon literari, que enllacen amb allò explicat en apartats anteriors, i el paper dels clàssics a l'escola i en la formació del lector literari, resulta interessant veure com uns altres autors aporten algunes matisacions sobre la necessitat d'un cànon escolar. En els últims anys hem assistit, en aquesta línia, a múltiples debats de la teoria literària sobre el tema dels clàssics o del cànon literari, com hem explicat, i el centre de reflexió s'ha situat en els criteris per a la decisió sobre quins textos són o no són canònics i, en conseqüència, en quines són les polítiques culturals més adients per garantir aquesta decisió (Colomer, 2010: 99). Aquest enfocament sembla menys prometedor per a l'ensenyament que les reformulacions teòriques de les dècades dels seixanta i setanta. El debat s'havia centrat aleshores en la construcció del sentit entre l'obra i el lector, cosa que vingué molt bé per a recuperar la lectura literària a l'escola.

Segons Colomer (2010), ja que l'escola es proposa objectius tan fonamentals com formar una identitat ciutadana comú, ensenyar a construir un significat i mostrar un mapa interpretatiu de la cultura, no pareix que els plantejaments basats en la deconstrucció total d'allò establert, en l'abolició de jerarquies entre allò que ha passat a denominar-se "alta literatura" i els restants sistemes fictivals o en la multiplicitat dels subjectes amb dret a la interpretació, resulten realment molt adequats. En aquest nou context, l'èmfasi en la lectura lliure d'un corpus absolutament variable i adaptat a les circumstàncies comença a veure's com una relaxació de la funció escolar de crear referents per a construir-se com a ésser cultural. I la proliferació d'obres de consum porta a "trobar a faltar la selecció d'uns títols que, accessibles a la literatura infantil i adolescent, assegurin la construcció d'un horitzó de lectures de qualitat" (Colomer, 2010: 99).

I és que, en qualsevol cas, seguint allò que apuntà anteriorment la mateixa Colomer (2001: 7-13), l'accés als textos en l'etapa infantil implica l'adquisició d'un sistema de símbols, l'ús de la imatge per a la construcció de sentit, l'adquisició de la consciència narrativa (l'adquisició de l'esquema narratiu i el desenvolupament de les expectatives sobre els personatges), i l'ampliació de l'experiència quotidiana a través de nous temes.

Pel que fa a l'ampliació de l'experiència lectora a través de noves temàtiques, Colomer (2007) comentava que els xiquets i xiquetes necessiten també, més enllà de la confirmació del món que coneixen (vida en família, la compra, els jocs, etc.), un tipus de

literatura que faça més ampla la seua imaginació i les seues habilitats perceptives, ampliant els seus límits. D'aquesta forma, els millors llibres són aquells que estableixen un equilibri entre el que els infants poden entendre per ells mateixos i el que poden comprendre a través d'un esforç imaginatiu suficientment compensat. És a dir, aquells textos que, de bestreta, connecten amb els interessos i coneixements previs del lector i, a partir d'ací, suposen un cert repte lectoliterari que, al final de la lectura, esdevé satisfet i satisfactori.

En aquest sentit, l'entesa i la relació entre realisme i els temes fantàstics, des de les històries que funcionen com una representació del món tal com és, els més menuts passen a les històries que són conegudes com a consciència de la ficció i és aleshores quan, tal com explica Colomer (2001), els infants poden utilitzar-les per explorar el món tal com podria ser, un món d'alternatives, d'exploració i descobertes. En aquest sentit, el progrés a través de la fantasia estableix un contínuum des de l'experiència immediata cap al desplaçament en l'espai o en la imaginació. Ja cap als quatre anys, predomina l'excitació i l'interés per allò desconegut i, en general, es produeix una progressiva ampliació des del coneixement de les pautes realistes cap a la fantasia. Els estudis especialitzats ens diuen que hi ha factors de caire psicològic que ho explicarien; també uns altres autors prefereixen destacar l'assimilació cultural que s'hi produeix, ja que els infants de cinc anys es troben familiaritzats amb un món literari d'aventures, vistes com a successos llunyans i característics de les històries narrades. En les seues narracions, doncs, adopten aquestes formes narratives i hi col·loquen l'aventura, la qual cosa pot justificar la inclusió dels clàssics en els cànons escolars, atesa la seua relació amb el gènere d'aventures, com veurem més avant.

Colomer (2001) també apunta que una altra via d'exploració de la realitat present en els llibres infantils és la de l'humor. L'humor en els llibres per a infants es basa en la immersió o transgressió de les normes de funcionament del món que ells i elles ja dominen, de forma que les equivocacions o les exageracions configuren una part important dels recursos utilitzats. El desordre, la inversió de codis culturals o de conducta o la transgressió de normes i tabús apel·la a la seua complaença per la transgressió d'una repressió ja interioritzada. El joc amb l'absurd i el llenguatge fa alhora que els infants prenguen consciència de com les paraules doten de fesomia a la realitat i els ajuda, per transposició, a la verbalització del món, tot apercebut les contradiccions i les imatges de l'absurd com un joc que confirma la norma.

Pel que fa a la tensió entre la idealització i la problematització del món, els xiquets i xiquetes accepten normalment una imatge idealitzada d'ells mateixos i del seu món. Però també necessiten una literatura més dura que es faça ressò de la seua part menys socialitzada i agressiva. La literatura antiautoritària ha optat per reflectir la ira dels més menuts per la seua situació de dependència i manipulació per part dels adults, i molts altres llibres han incorporat nous temes referits als conflictes psicològics propis d'aquestes edats (la por nocturna, la gelosia, etc.). En tots s'ofereixen vies de reconciliació a través del distanciament humorístic i imaginatiu, la qual cosa ha provocat debats sobre la constitució d'un nou didactisme literari o sobre els límits de l'ús terapèutic dels llibres per a infants.

Les obres llegides al llarg de la infància, en fi, suposen l'accés a la formalització de l'experiència humana a través de textos que s'ajusten a les capacitats dels lectors alhora que els ajuden a progressar. La constatació d'aquest procés sosté la idea educativa que la formació lectora ha de dirigir-se des de l'inici al diàleg entre l'individu i la seua cultura, a l'ús de la literatura per a contrastar-se en el seu horitzó de veus i expectatives, a través de l'espai de comunicació que s'estableix entre el receptor i l'obra literària (Mendoza, 2001). Des d'aquesta òptica, el treball escolar s'ha orientat, doncs, a desentranyar el sentit global, l'estructura simbòlica on el lector pot projectar-se, de manera que la literatura oferisca l'ocasió per exercitar-se en l'objectivació de l'experiència i de forma que l'esforç realitzat en la lectura es justifique pel progrés obtingut en la capacitat d'entendre el món.

Pel que fa a la lectura dels clàssics a les aules, aquestes últimes idees sobre els temes i l'humor de les obres resulten del tot interessants. També les observacions de Colomer (2001: 14) continuen sent molt encertades: la lectura guiada dels textos és la pràctica que millor s'ajusta a la autoimatge de l'escola com a lloc de formació i ha sigut la pràctica educativa per antonomàsia al llarg de tota la història de l'ensenyament literari. Durant molt de temps, fins i tot, la facilitat de lectura dels textos ha sigut vista amb suspicàcia a partir de la idea que una lectura sense obstacles impedeix la tasca reflexiva del lector o, almenys, no l'afavoreix. En aquesta línia, fins ben avançat el segle XIX, l'ensenyament de la literatura s'exercia a partir de textos clàssics, escrits en llatí o grec, de manera que la traducció atenta dels textos formava part ineludible de la seua lectura i sustentava una pràctica basada en l'esforç interpretatiu sota la guia estricta del professor.

La focalització en el text i la recerca de fórmules d'anàlisi més *objectives* produïdes en la dècada dels seixanta instituïren una nova pràctica de lectura guiada en les

aules de secundària, que es va reconsiderar com a eina educativa en dècades següents: el comentari de text (Correa i Lázaro, 1974; Cuenca, 1996; Cassany et al., 2000; Sendra i Devís, 2000; Devís, 2001, 2009; López Río, 2009, 2012). Es determina com a objectiu del comentari fixar amb precisió el que el text diu i analitzar la forma en què ho diu. Els passos marcats per aconseguir-ho són els següents (Colomer, 2001):

1. La lectura atenta del text per aclarir el seu vocabulari i establir el seu sentit literal.
2. La localització del text en el context de l'obra de procedència,
3. La determinació del tema a partir de l'abstracció i síntesi de tots els elements argumentals o d'altre tipus presents en el text.
4. La determinació de l'estructura a través de l'anàlisi per apartats de la composició textual.
5. L'anàlisi de la forma, justificant cada tret formal com una exigència derivada del tema.
6. L'enunciació d'una conclusió final que incloga el balanç general de l'observació realitzada, amb l'afegit opcional d'una valoració personal del lector.

Tanmateix, en aquest tipus de pràctiques, ocorre que la dificultat de les operacions implicades (abstracció, síntesi, valoració de la pertinença de la informació, selecció de distints enfocaments d'anàlisi, etc.) fa que sovint la lectura guiada dels clàssics esdevinga realment en una lectura *contemplada*, ja que és realment l'ensenyant qui realitza oralment el comentari i es converteix, així, en una mena d'analista textual, com diu Mendoza (2004). L'alumnat progressa sobretot en erudició, a base d'acumular explicacions proporcionades pel docent, ja que allò que es transmet és el resultat de la lectura i no els procediments interpretatius, de forma que l'aprenentatge realitzat, com no parteix de l'acte de lectura, no es transfereix a uns altres textos.

Sobre això, cal destacar que la programació i la sistematització de l'aprenentatge de les competències interpretatives és sens dubte el repte més difícil de l'ensenyament literari. La competència interpretativa implica la connexió entre els coneixements metalingüístics i metaliteraris necessaris per al progrés en l'ús comunicatiu de la literatura, un problema de relació que afecta tot l'ensenyament lingüístic. Al mateix temps, requereix la delimitació del ventall de sabers que han de ser ensenyats, referents

tant al funcionament intern del text com a les seues relacions amb distints tipus de contextos i sistemes artístics i culturals (Colomer, 2001).

En l'etapa primària, les experiències educatives sobre l'acte de llegir (Cairney, 1990; Meek i Mills, 1988; Benton i Fox, 1985; Milian, 1995; Barrientos, 1996) han anat generalitzant des dels anys noranta del segle passat una sèrie de criteris d'actuació que es basen en la construcció compartida del sentit de la lectura a través de diverses formes de debat i diàleg, en l'expressió i expansió de la resposta del lector, i també en l'experimentació dels límits i variabilitat de la resposta segons els lectors, en la interrelació potenciadora de les activitats de producció i recepció o en l'enllaç amb els coneixements ficticials i literaris presents a l'entorn dels discents.

Més escasses són aquestes pautes d'actuació sobre l'aprenentatge interpretatiu en l'etapa de secundària. L'alternativa educativa es va centrar inicialment en el desenvolupament de la producció de textos a través de les fórmules de tallers literaris. Recentment, una vegada estabilitzada aquesta via i una vegada produït un cert balanç sobre les crítiques al model de transmissió historicista i al model formalista d'anàlisi, han començat a obrir-se camins integradors de la producció i recepció de textos literaris al servei dels nous objectius de formació competencial (Caro, 2006, 2014). Els projectes de treball, la renovació de les pràctiques de traducció o de paràfrasi¹⁸, la utilització de la intertextualitat com a mètode de contrast (Mendoza, 1994, 1996) o alguns intents de renovar l'eix cronològic amb criteris actuals s'han centrat, en les últimes dècades, en noves formes de concebre la recepció dels textos literaris —incloent-hi els clàssics— per a la construcció del sentit a través de la literatura.

La integració dels aprenentatges literaris en itineraris de lectura organitzats al si de projectes de treball ha resultat, en aquest sentit, una metodologia protagonista de nombroses actuacions d'èxit educatiu. Els projectes de treball tenen una llarga tradició pedagògica que ha anat canviant la seua formulació fins entendre els projecte lingüístics com una proposta de producció i/o recepció de textos, incloent-hi els clàssics literaris,

¹⁸ La paràfrasi suposa una reformulació textual molt utilitzada en l'àmbit social i també en l'escolar, a través de la realització de resums, respostes a preguntes de comprensió sobre el text, etc. No obstant això, en els últims cursos de secundària, passa a ser, sobtadament, una activitat desqualificada i prohibida a l'alumnat (Colomer, 2001). Però des dels anys noranta, diversos autors, com ara Daunay (1997), han iniciat una recuperació d'aquesta pràctica a partir de la seua consideració com un moment de transició en l'aprenentatge de la competència interpretativa del comentari de text. D'una banda, la paràfrasi constituïria una activitat que potencia la interrelació entre recepció i verbalització pròpia de l'alumnat i estableix un estadi distanciat respecte del text que afavoreix la seua reflexió comprensiva i, per tant, propicia al plaer lector.

amb una intenció comunicativa que implica la formulació dels seus paràmetres discursius i, alhora, com una proposta d'aprenentatge amb objectius específics que han de ser explícits per a poder utilitzar-se com a criteris d'avaluació de les activitats de producció i recepció de textos (Camps, 1994; Colomer et al., 1997; Zayas, 2011: 19-28).

Els avantatges de l'organització en itineraris de lectura, sobretot per al coneixement i comprensió de tòpics literaris, d'acord amb Escrivà i Ferrer (1994), rau, en primer lloc, en què possibilita l'accés directe de l'alumnat als textos i permet preveure una ampliació progressiva de la capacitat de lectura des de textos més pròxims a l'experiència literària i de vida dels alumnes fins als més llunyans. És una bona manera, doncs, d'aconseguir un dels objectius de l'educació literària: la progressiva ampliació de la capacitat de fruïció de textos literaris cada vegada més complexos per part de les noves generacions. En segon lloc, aquesta organització situa l'obra literària en un context de relacions molt àmplies en el temps i en l'espai, de manera que ajuda a percebre la literatura com una forma cultural en diàleg permanent amb la tradició i entre les distintes literatures nacionals, tot afavorint un enfocament comparatiu de la lectura, com apuntem en el marc metodològic d'aquest treball.

En aquest sentit, l'atenció als aspectes recurrents en diferents obres literàries impulsa l'alumnat a superar les dificultats presents en la lectura de textos poc familiars, tals com els clàssics, medievals o no. La majoria dels clàssics no són fàcils i la seua lectura requereix una certa maduresa de pensament i capacitat d'anàlisi que, en certes edats, encara no es posseeixen ben desenvolupades. La utilització d'una selecció de textos de procedència variada pot exigir un treball contextual plenament justificat per la lectura dels textos o, fins i tot, pot motivar la simple curiositat intel·lectual de l'alumnat per aquesta informació. Recordem que un dels objectius bàsics de la lectura ha de ser el plaer de llegir, ampliant el coneixement sobre el context històric, cultural, literari, etc. Es tracta d'un objectiu que no sempre s'acompleix quan un jove s'enfronta a la lectura d'una obra literària clàssica, perquè es troba amb certes dificultats que impossibiliten o dificulten la seua comprensió, interpretació i valoració del text: el lèxic, els elements del context històric que afecten el fet literari, les causes concretes de la redacció, etc. Per açò és tan important, potser determinant, la bona selecció d'episodis i fragments, de manera que l'acostament als textos clàssics faça possible el desenvolupament del gust per la lectura i el coneixement d'allò succeït en altres èpoques.

Així, els itineraris lectors permeten l'ús de textos molt variats en el seu valor canònic, en el tipus de gènere, en l'ús fragmentat o complet, etc., incidint en la

familiarització amb tot tipus d'obres i en la varietat de les activitats, la qual cosa afavoreix l'interés dels estudiants pel treball proposat, i es troba en consonància amb les recomanacions sobre la necessitat d'un cànon com més ample millor (Ballester i Ibarra, 2009). A més a més, en els itineraris de lectura organitzats dintre de projectes de treball, l'alumnat pot experimentar la literatura com una activitat social comunicativa, al mateix temps que realitza un treball concret d'adquisició de coneixements i apercep el sentit de l'exercitació i sistematització d'aspectes concrets. La realització de projectes en grup afegeix, a més a més, la incidència positiva en el treball cooperatiu que la investigació educativa ha vingut assenyalant repetidament, especialment des del punt de vista de l'aprenentatge de la comprensió lectora i de l'escriptura creativa (Caro, 2006).

Altrament, autors com Cerrillo (2013: 27), reivindiquen el cànon escolar de lectures com a part important del programa lector de cada centre educatiu. Seria convenient, segons Cerrillo, que els programes lectors foren similars en tots els centres, de manera que els escolars, en acabar cada període educatiu, tingueren una formació lectoliterària semblant, per nombre i contingut de les seues lectures. Qualsevol llista de lectures amb pretensió de cànon establert, tanmateix, pot servir de referència cultural —i ideològica— en moltes instàncies i en diverses situacions, la qual cosa pot provocar el seu ús des de posicions de poder dominants. Així, l'elaboració d'un cànon literari, també d'un cànon escolar de lectures, obliga a usar uns criteris en detriment d'uns altres, resultant molt difícil esquivar gustos i consideracions personals i, a vegades, criteris de tipus comercial. Per açò, és molt important que els criteris de selecció siguin didàcticament sòlids i objectius; entre eixos criteris, almenys, haurien d'estar sempre la rellevància literària dels textos i l'adequació de les obres als interessos i capacitats dels lectors.

Seguint amb això, uns altres estudis destaquen, precisament, la necessitat d'un pla de lectura literària en cada centre que articule la funció de conèixer les obres en un itinerari formatiu, atenent a les possibles relacions, per al foment de la lectura i les possibles intervencions educatives, amb la biblioteca escolar concebuda com a eix dels aprenentatges lectors (Colomer, 2010: 101). Així doncs, s'haurà de considerar el Pla de Lectura de Centre concebut com a desenvolupament transversal de la competència lectora i que abraça totes les activitats entorn a l'acte lector i el fet literari, concretades en tres àmbits fonamentals: *aprendre a llegir*, entès com una progressió ascendent en la capacitat de comprensió lectora i com una ampliació en la aprehensió de nous gèneres i nous plantejaments lectors, amb la progressiva incorporació de temàtiques, estils, etc., per a la

formació d'un intertext lector cada vegada més complex i ric (Mendoza, 1999, 2001); *llegir per aprendre*, entès com una recerca de documentació històrica i temàtica que tota lectura literària ofereix com a pou de sabers enciclopèdics i aprenentatges paral·lels, a més de la seua dimensió formal, estètica o textual; i *el gust per la lectura*, entès com el desenvolupament dels hàbits personals de lectura lliure, sense coaccions de tipus escolar ni obligacions acadèmiques. A més a més, hui en dia cal tindre en compte la *competència informacional*, que no sols inclou les habilitats de recerca, valoració i utilització d'informació en Internet, sinó que també capacita per a noves modalitats de lectura (Díaz-Plaja i Prats, 2013: 26).

En aquest sentit, Lluch (2012: 137-141), per la seua banda, compendiava un total de trenta-cinc propostes didàctiques orientatives a l'hora de definir el marc operatiu del Pla de Lectura de Centre, les quals constitueixen una sèrie de pràctiques habituals de lectura, de lectura i escriptura, i de lectura, escriptura i imatge, respectivament, plantejades per a totes les edats i nivells educatius, i que poden adaptar-se a qualsevol context lector:

| PRÀCTICA | QUINA ACTIVITAT? | ESPAI DE REALITZACIÓ | NIVELL ACONSELLABLE |
|---|--|--|------------------------------|
| 1. Atrapallibres | Lectura | Aula, biblioteca escolar | EP |
| 2. Bibliopati, bibliomenjador, bibliopiscina | Lectura | Centre | Tots els nivells |
| 3. <i>Book tràiler</i> | Lectura, escriptura, música i imatge | Plataforma virtual, aula, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |
| 4. Caçallibres | Lectura | Aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells Famílies |
| 5. Carrers de lectures | Lectura, escriptura, imatge, Google Maps | Aula, centre, plataforma virtual | Tots els nivells |
| 6. Club de lectura | Lectura | Biblioteca escolar, plataforma virtual | EP ESO Batxillerat |
| 7. Contacontes | Lectura | Aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells Famílies |
| 8. Dia del llibre | Lectura, escriptura, música i imatge | Aula, centre, biblioteca escolar, plataforma virtual | Tots els nivells Famílies |
| 9. Escripura audiovisual creativa | Lectura, escriptura, música i imatge | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |
| 10. Esmorzar, dinar o berenar a la biblioteca | Lectura | Biblioteca escolar | Tots els nivells Famílies |
| 11. Espais escrits | Lectura, escriptura, música i imatge | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |

| | | | |
|---|---|--|--|
| 12. <i>Fanfic</i> | Lectura, escriptura, música i audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells |
| 13. Formació d'usuaris | Formació | Biblioteca escolar | Tots els nivells |
| 14. Hora del conte | Lectura | Aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells |
| 15. Lectura compartida a Twitter | Lectura, escriptura | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |
| 16. Lectura dramatitzada | Lectura | Aula, centre, biblioteca escolar, plataforma virtual | Tots els nivells |
| 17. Llegir a l'Educació Infantil | Lectura | Aula | EI |
| 18. Llegir amb els pares, els avis i la família | Lectura | Aula | EI EP Famílies |
| 19. Llegir els clàssics | Lectura | Aula, centre, biblioteca escolar, plataforma virtual | Tots els nivells |
| 20. Lectura en veu alta | Lectura | Aula, centre, biblioteca escolar, plataforma virtual | Tots els nivells |
| 21. Lectura pública | Lectura | Centre, biblioteca escolar, plataforma virtual | Tots els nivells Famílies Societat |
| 22. Línia del temps | Lectura, escriptura, música i imatge | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |
| 23. Padrí de lectura | Lectura | Centre, biblioteca escolar | Tots els nivells |
| 24. Premsa: lectura obligada | Lectura, escriptura, imatge | Centre, biblioteca escolar, plataforma virtual | Tots els nivells |
| 25. Presentació d'un llibre | Lectura, escriptura, audiovisual | Centre, biblioteca escolar, plataforma virtual | Tots els nivells |
| 26. Protagonista jove | Lectura | Centre, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |
| 27. Recitals poètics | Lectura, escriptura, audiovisual | Centre, biblioteca escolar, plataforma virtual | Tots els nivells |
| 28. Relats digitals | Lectura, escriptura, audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |
| 29. Ressenyes virtuals de les lectures | Lectura, escriptura, audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |
| 30. Rutes lectores i literàries | Lectura, escriptura, audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells |
| 31. Setmana del llibre | Lectura, escriptura, audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells Família |
| 32. Suplements de lectura | Lectura, escriptura, audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | ESO Batxillerat |

| | | | |
|----------------------------|--|--|------------------|
| 33. Taller del llibre | Lectura, escriptura, audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells |
| 34. Tertúlia dialògica | Lectura, oralitat, escriptura, audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells |
| 35. Trobada amb els autors | Lectura, oralitat, escriptura, audiovisual | Plataforma virtual, aula, centre, biblioteca escolar | Tots els nivells |

Encara que la lectura dels clàssics hi apareix, com a tal, com una de les propostes orientatives per a l'elaboració del Pla de Lectura de Centre, d'acord amb la mateixa Lluch (2012: 166), qualsevol de les altres pràctiques descrites anteriorment pot centrar-se en la lectura de textos clàssics, la qual cosa implica un ventall ben ampli de possibilitats didàctiques, més enllà de la lectura comprensiva dels textos a l'aula.

Unes altres experiències que Lluch (2012: 166-168) posa com a exemple de bones pràctiques per a treballar els clàssics a l'escola són, d'una banda, el blog d'Enric Iborra *La serp blanca*; i de l'altra, l'experiència "d'immersió literària" que proposa Cristina Marqués i Ferre. En el primer cas, Iborra perfà un comentari dels huit primers cants de l'*Infern* de la *Divina Comèdia* de Dant per guiar i animar el seu alumnat de Batxillerat de l'IES Lluís Vives de València, un comentari *ampliat* que inclou:

- a) Comentaris sobre l'obra que puguen ajudar els estudiants a la seua lectura amb reproducció de fragments que en descriuen les característiques.
- b) Contestació a les curiositats dels estudiants a mesura que van llegint.
- c) Comentaris d'altres textos on s'analitza aquesta obra, com ara Mimesis d'Erich Auerbach o Cartes d'Itàlia de Josep Pla. Això fa que la lectura s'allunye de molts llibres de text i aporta als estudiants les múltiples veus de lectors i investigadors que donen punts de vista que enriqueixen l'obra.
- d) Reproduccions de les obres de Salvador Dalí, Gustave Doré, William Blake, Domenico di Michelino, Botticelli, etc., relacionades amb el *Paradís* o l'*Infern*.
- e) Fotografies de llocs lligats a Dant, com ara la seua tomba.
- f) Reproduccions de diferents edicions de l'obra, com la d'Anttilio Momigliano.
- g) Diferents enllaços a l'obra de Dant com *The Dartmouth Dante Project*, una base de dades amb el text íntegre i comentaris ver a vers de l'obra; o *The World*

of Dante amb mapes, diagrames, reproduccions de les il·lustracions de la Comèdia des de Botticelli fins a Dalí, música, etc.

h) Recitacions de Vittorio Gassman i Roberto Benigni que es poden trobar a Youtube.

D'altra banda, Cristina Marqués Ferre realitzà una experiència de foment de la lectura i d'immersió en l'obra de Joanot Martorell i Ausiàs March, la qual consta d'una eixida de tres dies durant els quals, estudiants de l'IES d'Almenara i la professora, protagonitzaren una sèrie de lectures, tallers i escenificacions, passejades, jocs, danses i recitacions de les obres dels autors valencians, atenent a la motivació implícita en les dinàmiques grupals, en ritmes de treball diferents als establerts pels horaris lectius i en la diversificació dels espais d'aprenentatge¹⁹.

Les experiències revifadores, esmentades anteriorment, que Caro (2012, 2014) ha dut a terme en Primària, Secundària i Batxillerat sobre el *Quixot* o l'obra de Calderón de la Barca, entre altres clàssics de la literatura espanyola, persegueixen l'objectiu principal de sistematitzar el plantejament metodològic de l'educació literària dels clàssics en el seu llegat *rediviu* amb projecció interdisciplinària, incident en tasques col·lectives de creació hipertextual on, per l'acoblament semiòtic de diversos llenguatges, es promocionen experiències didàctiques humanistes i democràtiques a partir de la literatura com a eix transversal de la formació integral de l'alumnat. Per a tal finalitat, es persegueixen uns altres propòsits: conrear la funció cultural de la literatura a causa de la seua transversalitat en el procés global de l'ensenyament; i promoure l'aprenentatge significatiu, heurístic i constructivista. Es combina així l'aprenentatge basat en projectes d'innovació amb aquell que es basa en tasques de lectura significativa i transmodalització creativa dels clàssics en altres tipologies literàries. D'aquesta manera, xiquets, xiquetes i adolescents es converteixen en creadors d'hipertexts que han sigut reunits en llibres-homenatge, els quals, a més de la difusió en la comunitat educativa, són analitzats qualitativament.

L'educació literària dels clàssics en la formació del lector implica, així, la seua projecció interdisciplinària per a l'aprenentatge basat en competències, gustos i capacitats de l'alumnat, que ha de saber actuar i comunicar-se en tasques cooperatives; desenvolupar la comprensió i interpretació lectores de textos complets en diverses tipologies a través

¹⁹ Aquesta experiència, "Ausiàs March i Martorell a la motxilla, Descobrim els clàssics al batxillerat", va ser guanyadora del IV Premi d'Experiències de Foment de la Lectura Ciutat d'Alzira 2009, i és pot consultar en:

[http://www.fundaciobromera.org/downloads/premis/2009.%20Ausias i Martorell %20premi 2009.pdf](http://www.fundaciobromera.org/downloads/premis/2009.%20Ausias%20i%20Martorell%20premi%202009.pdf)

de la seua pràctica grupal oral i comentada, amb guia analítica i orientació cap a la invenció i l'opinió lliure, des de l'animació cap a la creativitat escrita en un diàleg obert entre literatura i vida (Caro, 2014).

Els passos metodològics d'aquest model d'educació literària, procuradora dels usos comunicatius, on poden desplegar-se oportunament la interdisciplinarietat i la integració coral de les competències bàsiques, segons Caro (2014), són els següents:

- 1) A partir de les decisions inicials sobre l'alumnat participant i el tipus de creativitat literària que es pretén desenvolupar, es programen les tasques en objectius, continguts, instruments (organitzadors previs i models textuais), considerant la seqüenciació d'estratègies processuals d'intervenció en l'aula i pla d'avaluació formativa. L'aplicació didàctica en l'aula de les activitats de creació comença amb l'exploració de les idees prèvies dels alumnes sobre el tema en qüestió. A partir del context de l'enunciació, els estudiants entren en contacte amb el text clàssic a través de la lectura significativa que suscita el seu propi reconeixement en el text com un espill de les seues inquietuds vitals.
- 2) El docent aporta al discent els marcs conceptuals en els quals es recolzarà, com a organitzadors previs, el coneixement pràctic dels alumnes; uns marcs necessaris per a la lectura hermenèutica del text clàssic, la qual cosa no eximeix de possibilitats de retroalimentació discent, on es dóna opció a l'activació del seu intertext lector i a la realització de xicotetes tasques investigadores.
- 3) Es considera el comentari intertextual com afavoridor de la interpretació plurilògica amb la qual s'obri el circuit reflexiu dels usos humans de la cultura.
- 4) Es fomenta la lectura creativa i recontextualitzadora que afavoreix les implicacions semàntiques lliures que defineixen a la producció d'hipertextos per part de l'alumnat i que projecten la lectura cap a una escriptura inventiva, no mimètica.
- 5) La tasca de recrear els hipotextos clàssics és, així, esperonadora de la imaginació i la creativitat, i recorre no solament a organitzadors previs interdisciplinaris sinó també a models textuais per a orientar la redacció d'hipertexts d'intenció literària amb la planificació adequada (models de tipologia literària) i l'alliberament provinent de la inspiració en xarxa (models literaris i d'altres arts i oficis que reforcen la intertextualitat de l'obra original).

- 6) L'escriptura creativa es treballa com a procés a través d'esborranys on, amb mediació docent, els alumnes construeixen, revisen i perfeccionen la coherència, la cohesió i l'adequació dels textos fruit del seu enginy inventiu.

En aquest model metodològic té una gran importància que l'alumnat adquireixi consciència social de la seua pròpia obra, tant per estar inclosa en llibres col·lectius de creació literària com a resultat d'aprenentatge, com per ser difosa en el seu entorn comunitari a través de l'organització i celebració del Dia del Llibre (23 d'abril), per exemple, on els discents promocionen i difonen els exemplars en una fira local, les rendes de la qual serveixen per a subvencionar un viatge literari per la ruta del clàssic homenatjat, atenent que la proposta de rutes literàries serveix per a fomentar la convivència significativa que justifica el sentiment de pertinença a la col·lectivitat social.

En aquesta línia, durant els últims anys, per la seua complexitat i l'èxit formatiu que han demostrat en la pràctica a través de múltiples intervencions, les rutes, i també les tertúlies literàries basades en l'aprenentatge dialògic, malgrat la llarga tradició històrica d'algunes d'aquestes pràctiques, han renovat un interès considerable en tots els nivells educatius, incloent-hi l'universitari i, més concretament, la formació de futurs i futures docents (Aguilar, 2008, 2013; Chocarro, 2013; Aguilera et al., 2015).

Tenint en compte, doncs, que la competència literària abasta no solament la capacitat de llegir i comprendre, sinó també la de produir textos; i que l'adquisició de la competència literària està determinada per factors sociològics, històrics i estètics, si pretenem acostar els textos literaris a l'aula, hem de proporcionar oportunitats d'aprenentatge en les quals l'alumnat s'enfronte amb experiències comunicatives reals i integrades en contextos d'aprenentatge que connecten amb els seus interessos i amb les seues necessitats. En aquesta línia, cobra especial importància la dimensió geogràfica dels textos literaris i, en conseqüència, cal destacar les aportacions de la geocrítica, que es basa en la interacció entre els espais urbans i el fet literari, una interacció que dóna com a resultat l'anomenat *lloc literari* (Soldevila, 2014). Per això, cal atendre també a les dimensions reals del fet literari, als contextos no solament acadèmics sinó reals i propers a l'entorn de l'estudiant, i també a la diversitat dels espais d'aprenentatge. En el cas de les rutes literàries en la formació de futurs mestres, es tracta d'una diversitat que implica una literaturització dels espais urbans amb finalitats didàctiques.

Igualment, les rutes literàries suposen un instrument molt interessant per convertir la literatura en eix vertebrador d'altres aprenentatges, ja que permeten treballar diverses matèries en un sol projecte didàctic i contempen de forma significativa la dimensió geogràfica dels textos literaris, per donar importància a la interacció entre els espais urbans i la recepció i producció textuals. Les rutes o itineraris didàctics són, així, un recurs transversal que resulta cada vegada més habitual en els diferents àmbits educatius, i s'ha demostrat interessant i útil també en un marc universitari (Bataller, 2010, 2011, 2014, 2016a; Bataller i Gassó, 2014). En aquest sentit, Soldevila (Soldevila, 2005) ha estat un dels pioners en el treball d'unir llengua, literatura i geografia. Com apunta Bataller (2010: 7), la llengua i la literatura, associades a uns llocs i a uns paisatges, serveixen com a font de gaudi estètic i literari, la qual cosa permet d'articular un punt d'inflexió, una presa de consciència respecte a la llengua pròpia, agraint com a reals tot un seguit de contextos favorables a l'ús, amb el reforçament d'una sèrie d'actituds lingüístiques:

- a) La capacitat d'intercomunicació entre totes les varietats del català.
- b) La llengua i la literatura catalanes com un patrimoni cultural propi.
- c) El reconeixement del valor de prestigi de la llengua.
- d) El descobriment d'altres situacions sociolingüístiques diferents a la nostra.
- e) El models lingüístics positius que serveixen de referència engrescadora cap a l'ús social de la llengua.
- f) La reflexió sobre la necessitat d'usar la llengua i el compromís social i cívic cap a alguna mena de forma de canvi en les normes d'ús.

A més a més, les rutes ajuden a la mobilització de sabers, impliquen la realització de tasques des d'un enfocament comunicatiu i contribueixen a desenvolupar les dimensions social i cultural de la literatura; d'aquesta manera, augmenten la motivació dels estudiants i contribueixen a un aprenentatge significatiu de les obres literàries, tant les considerades clàssiques com les contemporànies.

Per això, cal potenciar encara més el valor educatiu de la literatura i la seua capacitat de convertir-se en un eix transversal capaç d'afavorir la globalització i la integració de continguts d'altres disciplines; i com a eix vertebrador de propostes didàctiques o projectes de treball per a realitzar aprenentatges sobre qualsevol àrea: llengua, ciència, esport, història, geografia, etc.; i també per interrogar-nos sobre els

nostres principis i actituds envers el món que ens rodeja. En aquest sentit, cal contemplar les rutes literàries com a propostes didàctiques que tenen, segons Bordons (2011), els avantatges següents: es produeix cohesió en el grup que hi participa; es practica la llengua de manera natural; es viu la cultura “en directe”; es coneixen els costums culturals de la ciutat; es relaciona la llengua amb la història i amb les diferents branques de la cultura; es produeixen més fàcilment textos orals o escrits (creixen els estímuls per a la creativitat); augmenta, doncs, la competència lingüística i, especialment, el lèxic i la comprensió lectora.

Per la seua banda, Romero i Trigo (2012: 66) plantegen també un quadre amb les aportacions de les tasques desenvolupades dins de les rutes literàries i la seua relació amb l’adquisició de competències bàsiques educatives:

| CONCEPTUALS | PROCEDIMENTALS | ACTITUDINALS |
|---|--|--|
| Història de l’època literària: context, característiques, etapes, autors... Gèneres literaris: característiques i estructura. Recursos literaris: tècniques i figures retòriques. | Desenvolupament de les destreses comunicatives: llegir, escriure, escoltar i parlar. Analitzar i interpretar textos. Comparar i relacionar les intencions dels missatges de textos verbals i no verbals. Examinar la funció estètica de diverses formes textuais. | Creativitat i desenvolupament de la sensibilitat davant diferents formes d’expressió. Judici crític. Foment de la participació activa mitjançant l’actualització dels temes treballats. Idea de pertinença al grup i interrelació amb les generacions anteriors. |

En aquestes activitats, el docent —que manté el paper de guia o conductor del procés d’aprenentatge— li deixa el protagonisme a l’aprenent, ja que ha d’aconseguir que s’implique en els textos vinculats a l’espai, li ha de proporcionar estímuls que susciten l’opinió i la reflexió a través de la vivència en primera persona del patrimoni cultural que l’envolta, li ha de fer buscar la informació necessària per què aquesta experiència siga realment satisfactòria, etc. En definitiva, a través de les rutes, cal suscitar el gaudi intel·lectual i emocional, doble requisit indispensable per tal que els alumnes esdevinguen ciutadans i ciutadanes crítics i sensibles davant la societat que els ha tocat viure.

Com a proposta interdisciplinària, les rutes literàries es vinculen directament amb la didàctica de les ciències socials, on s’aposta per traspasar els murs de l’escola i apropar-se a l’entorn urbà de l’alumnat amb la finalitat d’abandonar la tradicional concepció de

ciutat fragmentada que apareix als llibres de text i presentar propostes problematitzades de ciutat viscuda. Aquesta subjectivització de l'espai condueix a estudiar la ciutat com a projecte i com a experiència didàctica. Una experiència que ha de partir d'un entorn interdisciplinari d'aprenentatge i d'una experiència col·lectiva. Així, la incorporació del fet literari permet redefinir o incorporar nous significats a la ciutat; per això, des de l'experiència literària, es pot construir una mena de mapa comunitari a partir de la imaginació i la creativitat literària, amb l'objectiu de desenvolupar una consciència crítica i dotar d'una nova mirada l'espai que habitem (Estrela i Martínez, 2012).

Aquestes experiències permeten superar els plantejaments tradicionals que, des les Ciències Socials, i sobretot des de la didàctica de la Història, s'ha promogut amb un sentit històric monumentalista i col·leccionista del passat per tal de construir, legitimar i perpetuar determinades identitats (Cuesta, 2007). Per tant, els objectius de les rutes literàries, des del punt de vista de les ciències socials, no seria solament promoure el respecte pel patrimoni i la seua valoració, no seria solament visitar-lo per presenciar-lo de manera acrítica, sinó utilitzar l'espai per problematitzar-lo, discutir-lo i assumir-lo a través d'experiències lectores de recepció i producció textual, en les quals es fa de manera cooperativa i participativa la construcció del sentit. És a dir, cal que aquest patrimoni històric i artístic no siga vist com a petrificat ni com a base d'una memòria dogmàtica, sinó com a element més per a la interacció educativa (Parra i Segarra, 2011; Ávila, 2003). A més a més, si ens fixem en la didàctica de la geografia, també ha estat tradicionalment limitada a inculcar la reproducció memorística de coneixements geogràfics convencionals i a acceptar acríticament les seues representacions. Els mapes han imposat un imaginari del món en termes de relacions de poder i de pràctiques culturals hegemòniques. Aquestes són les raons per les quals la realització de rutes literàries, atenent al context sociohistòric de la ciutat, trenquen amb aquestes praxis tradicionals, ja que possibiliten una nova educació geogràfica que qüestiona la construcció tradicional de l'espai i permet, finalment, construir espais i cartografies que parteixen de la subjectivitat i la interacció profitosa entre diferents disciplines o discursos artístics. A través de *revisitar* espais es busca fer una nova territorialització urbana que comporte una vinculació amb la història de la pròpia ciutat alhora que es pugua recuperar diferents llocs comuns emprant-los com a espais didàctics, rescatant-los de l'oblit i la desmemòria o redefinint-los amb nous significats.

Així doncs, es poden fer servir les rutes per tal de fomentar entre els estudiants de magisteri un aprenentatge crític vinculat alhora al fet literari i als edificis i espais de tot

tipus (com ara, places, monuments i carrers emblemàtics). El fet que l'alumnat reinterpreti aquests espais de manera educativa conforma un pas endavant, no només en la utilització i reinterpretació de l'espai públic, sinó també en la nova mirada que cal donar al nostre patrimoni cultural per tal de reconsiderar l'espai com a context d'aprenentatge més enllà de les aules.

El treball de les competències bàsiques educatives i l'enfocament interdisciplinari de molts continguts són un clar exponent metodològic de les rutes, on s'integren l'aprenentatge de continguts conceptuals i procedimentals i, al mateix temps, es desenvolupen valors i actituds relacionats amb la cooperació i l'educació afectiva de l'alumnat. En aquesta línia, per aconseguir la implicació de l'alumnat en la construcció del coneixement, cal emprar una metodologia activa i participativa. Els avantatges d'un principi metodològic com la diversificació dels espais d'aprenentatge en educació infantil i primària resulten, a hores d'ara, ben reconeguts. Si aquesta diversificació de l'espai es contempla des del criteri de la significació i atén a un plantejament globalitzador que vincule les diferents àrees curriculars amb el coneixement del context sociocultural que envolta i enriqueix l'escola, com a conseqüència, trobem que les rutes didàctiques esdevenen un recurs utilíssim per acostar l'alumnat al nostre patrimoni cultural, i són també una eina valuosa per establir les bases de l'educació literària vinculada al territori des de primeres edats (Chumillas i Giramé, 2014).

L'enfocament en la funció socialitzadora de la literatura i la necessitat educativa de basar les primeres passes del procés lectoescriptor en experiències d'aprenentatge significatives, tant a nivell cognitiu com a nivell emocional, són característiques de les rutes literàries. Aquestes impliquen la vinculació dels espais i relacions que s'estableixen a l'aula amb contextos extraescolars que, d'acord amb una bona planificació didàctica, permeten el tractament integrat de continguts curriculars, estratègies i processos d'aprenentatge integral, l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua, el coneixement de diversos gèneres literaris i tipologies textuais, i també les vivències de l'alumnat com a integrant actiu d'una comunitat cultural, a la qual pertany i s'hi identifica a través de referents i models nostrats. Cal destacar també que la introducció en aquestes rutes d'adaptacions i versions de clàssics literaris pot completar les possibilitats d'aprenentatge amb la inclusió de l'educació en valors i temàtiques universals.

Valors i temàtiques que, una vegada vinculats a una geografia determinada, quan l'alumnat ix de l'aula i es reapropia del context (Vilarrasa, 2003), doten de sentit al vincle que s'estableix entre la lectura individual de les pàgines d'un llibre o un àlbum il·lustrat

llegit en assemblea, o discutit mitjançant una tertúlia literària —posem per cas—, i l'experiència real que implica la visita dels espais vinculats d'alguna manera amb el text literari (per relació amb l'autor, l'argument o la temàtica de l'obra). A més, l'alumnat pot complementar i actualitzar la lectura dels clàssics amb diverses manifestacions artístiques vinculades a l'entorn urbà, com ara la pintura, l'arquitectura, la música, el teatre o el cinema.

D'altra banda, pel que fa a les tertúlies literàries, practicades des de fa segles i replantejades al si de les comunitats d'aprenentatge (Elboj et al., 2002; Flecha i Puigvert, 2002; Flecha, 2009), han despertat un gran interès entre els docents i els formadors de docents (García Pérez et al., 2012). Cal dir que aquest plantejament dialògic constitueix una pràctica pedagògica alternativa o complementària al comentari de text tradicional o l'estudi historicista de les obres, i es basen en la lectura directa dels textos acompanyada per la realització d'observacions interpretatives en un marc de discussió col·lectiva, on interactuen oralitat i lectura, i s'incideix en l'anàlisi reflexiva i la correlació amb els intertextos dels participants. S'hi fa especial èmfasi en la recerca i anàlisi de la formulació d'hipòtesis per a tractar els problemes de comprensió i interpretació implicats en la lectura de les obres, alhora que es fomenta el sentiment de pertinença a la col·lectivitat social i la igualtat en la participació, ja que s'accepten les diferents interpretacions proposades per tots els participants per igual.

Segons la concepció dialògica de l'aprenentatge, el més important és la interacció que es produeix entre les persones, per sobre de l'escolta, la lectura o l'escriptura com a estil d'aprenentatge, encara que no se'n prescindeix. L'aprenentatge dialògic es recolza en les contribucions de diverses perspectives i disciplines, com ara la teoria de l'acció dialògica de Freire, el concepte d'indagació dialògica de Wells i la teoria de l'acció comunicativa de Habermas (Flecha, 1997; Elboj, 2001; Duque et al., 2009). Totes les intervencions que es basen en l'aprenentatge dialògic han d'estar guiades per set principis (Álvarez et al. 2013):

- 1) Diàleg igualitari. En les tertúlies es respecten totes les aportacions realitzades pels participants, sense que cap persona pugui imposar la seua com a únicament vàlida, independentment del temps que porte participant-hi o encara que siga l'adult moderador. Es valoren, per tant, tots els punts de vista

sobre una mateixa lectura, afavorint l'aprenentatge col·lectiu i el gust per la lectura compartida amb els altres.

- 2) Intel·ligència cultural. Es parteix de la base que totes les persones posseeixen intel·ligència cultural, ja que han experimentat aprenentatges diversos i, encara més, tothom pot continuar aprenent al llarg de la vida. Així, qualsevol és capaç de participar d'un diàleg igualitari.
- 3) Dimensió instrumental de l'educació. El diàleg fa possible que s'apreguen també coneixements acadèmics i instrumentals, ja que en la lectura i posterior comentari de les obres, es desperten interessos sobre l'època, moviments literaris, característiques textuais, etc., que els participants investiguen i exposen després en el grup de lectura.
- 4) Creació de sentit. A través de l'aprenentatge dialògic, el sentit es construeix socialment, a través de la relació amb les lectures, les persones i l'entorn. Allò que s'aprèn a través dels llibres i la manera de fer-ho forma part de la decisió dels participants.
- 5) Solidaritat. Les tertúlies literàries estan obertes a tots els membres de la comunitat educativa (alumnat de totes les etapes, professorat, famílies, col·laboradors externs...); i no existeix cap obstacle acadèmic, social o econòmic per a participar-hi, sempre a favor de l'aprenentatge conjunt i igualitari.
- 6) Igualtat de diferències. Tots els participants de les tertúlies tenen els mateixos drets i les mateixes obligacions respecte a les lectures i comentaris que s'hi plantegen.
- 7) Transformació. Aquesta manera d'aprendre dialogant i valorant tot allò que s'ha après al llarg de la vida, implica una transformació en els lectors. Hom canvia el concepte que té d'un mateix, les relacions que té amb els altres i l'entorn a partir de la lectura. Llegint, dialogant i reflexionant se superen, així, les barreres d'exclusió social i es fomenta la participació.

El paper de l'individu moderador, normalment el docent si estem en contextos escolars, és coordinar el grup, moderar les intervencions i gestionar el torn de paraula. Però, en aquest context de col·loqui, el moderador és un més durant la tertúlia, aprèn igualment de la interacció oral i no pot imposar la seua opinió o reflexió sobre les lectures,

encara que la seua educació literària siga major que la resta de participants. D'aquesta manera, deixa que tots els membres de la tertúlia aporten els seus arguments per a fomentar la reflexió en diàleg i debatre fins que s'arriba a un consens sobre quin argument es valora entre tots com a provisionalment vàlid, ja que no es pot donar per conclosa la interpretació del text fins al final de la lectura. Tanmateix, no és del tot necessari arribar a aquest consens general com a meta interpretativa, sinó que cada persona individualment, o en petits grups, pot considerar igualment vàlids arguments i interpretacions diferents. A més a més, la persona moderadora ha d'animar i donar prioritat als participants que menys intervenen en la tertúlia, afavorint així una implicació més igualitària.

L'altre aspecte essencial que cal tindre en compte és que hom parteix de la idea que tots els participants de la tertúlia tenen la capacitat d'aprendre i, d'aquesta manera, cap aportació, pregunta o formulació és qüestionada a priori, sinó que es discuteix i se'n fa col·loqui amb ajuda del moderador, qui guia i orienta el debat a través de preguntes, no de respostes. Els participants, amb el suport del docent, es posen d'acord en la quantitat de fragments, pàgines o capítols que han de llegir i posteriorment es reuneixen amb l'objectiu de comentar en assemblea allò que han llegit. Sol ser recomanable que cada participant aporte algun paràgraf o fragment seleccionat o subratllat que li haja agradat especialment o que haja cridat la seua atenció d'alguna manera, i explicarà als demés els motius pels quals ha elegit eixe paràgraf i no cap altre. D'aquest mode, s'hi aporten i debaten les reflexions, dubtes, temes o centres d'interés que sorgeixen a partir de la lectura.

Per a facilitar aquesta participació és important tenir en compte aspectes com treballar prèviament amb l'alumnat les competències i aprenentatges relacionats amb el que posteriorment es desenvoluparà en els grups de debat. Es tracta de proporcionar una ajuda o reforç *preventiu*. És molt important conèixer l'alumnat, les seues necessitats, nivell de competència real, etc. És important que amb alumnat en etapes inicials de formació literària, o amb alumnat que presenta algun tipus de dificultat, els debats siguen prou oberts i tinguen almenys una part a l'abast de tots els participants, sense oblidar incloure diferents nivells de complexitat, tenint en compte els diferents estils d'aprenentatge. Esdevé essencial potenciar els aspectes positius del xiquet o xiqueta amb dificultats: encomanar-li aquelles xicotetes tasques interpretatives en les quals és més competent, preguntar-li quan el docent sap que respondrà adequadament, etc. A més, resulta indispensable avaluar, després de la tertúlia, si l'alumnat ha sigut capaç d'interactuar amb

les preguntes i intervencions proposades, quines dificultats ha tingut, si ha sabut superar-les, en quins aspectes ha millorat, quines competències ha desenvolupat, etc. També cal valorar si ha millorat el seu nivell d'implicació en la tertúlia i si això li ha repercutit en un increment favorable de l'autoestima i l'autoconfiança (Álvarez et al., 2013).

En principi, les tertúlies literàries són susceptibles d'acceptar tota mena de lectures però des de fa uns anys existeix una certa delimitació didàctica d'un corpus de treball i, en la selecció de les lectures, hi tenen cabuda sobretot els clàssics anomenats universals. D'aquesta manera, les tertúlies literàries basades en l'aprenentatge dialògic, esdevenen una aposta educativa pensada, de bestreta, perquè qualsevol persona pugui gaudir dels clàssics de la literatura sense tenir en compte la procedència, la ideologia, la situació social o la formació acadèmica. El que es tracta en aquestes tertúlies no és de memoritzar la vida d'un autor o conèixer fil per randa el context històric de l'obra, sinó d'impulsar una reflexió conjunta al voltant dels personatges, les seues actuacions i motivacions o principis morals, sobre temes literaris, ètics i estètics, aspectes lingüístics... per arribar, finalment, a conclusions ben raonades, posant els participants en situacions diferents de les que experimenten habitualment. La lectura es pot anar fent per capítols o per paràgrafs, com hem apuntat adés, segons la dinàmica que haja escollit el grup. Però el més important és iniciar un diàleg posterior amb el propòsit d'enriquir col·lectivament, amb reflexions, aclariments i matisacions, la lectura individual de cada participant.

Les tertúlies literàries, per tant, són una experiència cultural i didàctica que es basa en la idea que totes les persones són capaces d'entendre determinats continguts i reflexionar-hi. Això pot comportar algun perill en el context educatiu, si no s'atén a les característiques de l'alumnat participant, ja que hom pot incórrer en la lectura de textos no adequats per la seua complexitat a l'edat dels participants (a nivell lingüístic o temàtic), la qual cosa impossibilitaria el diàleg i la construcció col·lectiva de sentit; i la tertúlia, doncs, resultaria un procediment nefast i contrari a allò que es pretén: en la voluntat d'organitzar tertúlies literàries sense atendre aquest punt essencial, la dificultat lectora o interpretativa dels textos faria que els clàssics no foren un estímul per a l'aprenentatge i el canvi social, sinó que acabarien amb la motivació dels lectors, no serien propiciatoris del plaer de la lectura compartida i, al capdavall, resultarien un entrebanc per al desenvolupament de l'educació lectoliterària. El docent, així, ha de saber triar els textos que es llegiran, seleccionant les adaptacions o versions més adients a l'edat dels participants; i plantejar les preguntes adequades al llarg de la tertúlia, atenent a factors

relacionats amb el context d'aprenentatge, els interessos i el desenvolupament psicocognitiu i emocional dels discents. Els criteris de selecció dels textos han de complir, en major o menor mesura, un requisit triple: la possibilitat de tria lliure a partir dels interessos espontanis de l'alumnat; la tria vinculada a la temàtica o període històric treballada en classe; la tria d'acord amb les característiques de l'alumnat (context social, cultural, lingüístic). D'aquesta manera, la lectura i el col·loqui sobre els clàssics, a més d'igualitaris i potencialment transformadors, s'asseguren com a efectivament plaents i significatius.

D'acord amb aquest requisit indispensable, alguns beneficis de les tertúlies literàries són:

- a) Foment de la lectura basat en la participació activa, la qual cosa produeix alta motivació en l'alumnat.
- b) Adquisició de lèxic i desenvolupament de l'expressió oral.
- c) Familiarització amb altres contextos històrics en cada lectura.
- d) Millores relacionades amb la convivència: respecte de l'ordre d'intervencions, recursos per a demanar torn de paraula, respecte per l'opinió dels demés alhora que s'hi aporten opinions pròpies a favor o en contra.
- e) Generació d'una actitud d'escolta activa en els participants.
- f) Foment de l'ús de textos argumentatius orals per fornir i defensar opinions sobre la lectura.
- g) Desenvolupament del sentit crític amb valoracions sobre les aportacions de la resta de tertulians.
- h) Acceleració del procés lectoescriptor, millora de la comprensió lectora.
- i) Coneixement d'obres i autors de la literatura clàssica universal.
- j) Construcció col·lectiva i interactiva del sentit de la lectura.
- k) Potenciació d'hàbits individuals i socials de lectura.
- l) Augment de l'autoestima.
- m) Estimulació i millora de la competència escrita.

En definitiva, les tertúlies literàries permeten donar sentit i funcionalitat als aprenentatges relacionats amb la comunicació oral, en la seua doble vessant d'expressió i comprensió, alhora que possibiliten exercitar el dret a la igualtat de diferències induint

a aprendre a respectar i compartir punts de vista diferents, entorn a la lectura dels clàssics literaris. A l'hora d'interactuar amb els altres des d'una base d'igualtat, s'aprén discutint i compartint dubtes i experiències. Les opinions es valoren sense etiquetar, independentment de la formació literària o experiència de vida de cada individu. Aquesta manera de fomentar l'educació i l'experiència literària trenca amb el prejudici que la literatura pertany a una elit cultural, recollint i validant les veus de tots els participants. Se superen por i inseguretats; tot el món hi participa; sorgeixen valors com la solidaritat, el respecte, etc., s'hi aprén tant individualment com col·lectiva; es pot treballar per temes; també es poden incloure a les tertúlies uns altres tipus de textos associats, com ara el clàssics de la pintura o del cinema; i, en conclusió, aquesta manera de plantejar la lectura literària serveix per augmentar la motivació de l'alumnat cap a l'aprenentatge en societat, tot afavorint el diàleg tant per a comprendre qüestions acadèmiques o relacionades amb els textos com per a la resolució de conflictes de forma positiva.

Per una altra part, els grups de discussió (en anglés, *focus group* o *group interview*) constitueixen una tècnica de recollida de dades de naturalesa qualitativa que ha sigut utilitzada amplament en diferents camps de la investigació sociològica i les possibilitats de la qual començaren a considerar-se en l'àmbit educatiu la passada dècada dels noranta. En l'àmbit de la investigació sobre l'educació en particular, la discussió en grup s'ha emprat com a tècnica d'ensenyament-aprenentatge, com a procediment per a la formació de líders o per a la formació del professorat, i també com tècnica d'orientació a alumnat i famílies. En principi, els grups de discussió podrien definir-se com a tècnica no directiva que té per finalitat la producció controlada d'un discurs per part d'un grup de subjectes que són reunits, durant un temps determinat, amb l'objectiu de debatre en un clima permissiu sobre un tòpic determinat proposat per l'investigador (Gil Flores, 1992; Cervantes, 2002; Fàbregues i Paré, 2010; Barbour, 2013).

El tipus de dades recollides mitjançant aquest procediment té relació amb informacions sobre preocupacions, sentiments i actituds dels participants no limitats per concepcions prèvies de l'investigador, com ocorre en els qüestionaris o entrevistes estructurades. El context grupal afavoreix l'expressió lliure de pensaments, emocions i conductes, i fa possible la interpretació construïda col·lectivament en el cas d'aplicació d'aquesta tècnica com a metodologia socialitzadora de la pràctica lectora, afavorint la discussió oral oberta i una comprensió dels textos construïda a partir de discursos inicialment diferents.

El context grupal és el que afavoreix que els subjectes participants facen explícita la informació i les opinions que posseeixen sobre un tema o una obra literària, de manera que puguem traduir en paraules els seus pensaments, creences, sentiments i actuacions, constatant la metodologia dels grups de discussió com a oportunitat per a l'investigador d'escoltar el debat del grup després de limitar-se a plantejar el tema de discussió. En una línia més conductista, d'estil més anglosaxó, el moderador formula preguntes que funcionen com a estímul davant de les quals obté la resposta del grup, la qual connota com és apercibut el tema plantejat, què se'n pensa i què senten els participants.

Les aplicacions d'aquesta tècnica en la investigació sobre la realitat educativa s'han realitzat en camps com l'avaluació de programes curriculars, la valoració de necessitats, l'exploració de valors o l'apreciació de l'eficàcia educativa, però el seu ús en l'àmbit de la investigació educativa no ha assolit els nivells d'uns altres procediments encara hui en dia, tot i que diverses experiències n'han demostrat ja l'interès i els beneficis, fins i tot en l'àmbit de la formació de mestres (Rodríguez, 2005).

Inicialment, en la investigació sociològica, la idea bàsica era la d'incloure tants grups de discussió com segments de la població hi ha afectats sobre un tema en concret, de manera que puguem accedir als distints discursos existents sobre aquest tema. Aquests grups es consideren idonis amb un total d'entre sis i deu subjectes participants, dotze com a màxim, atenent que siguin grups ubicats en espais escaients i de manera propícia al diàleg, evitant distribucions o espais on s'ha de cridar o alçar massa la veu per a debatre. Pel que fa a l'homogeneïtat o heterogeneïtat dels grups, existeixen opinions diverses. En els grups homogenis, trobem que els participants se senten com a pertanyents a la mateixa classe o grup social i, per tant, més còmodes, la qual cosa afavoreix un context en què es dona la llibertat per discutir obertament i expressar idees i interpretacions socialment impopulars o provocadores (Gil Flores, 1993: 204). No obstant això, hi ha uns altres treballs que prefereixen grups heterogenis, ja que es tracta de grups en els quals augmenta l'amplitud d'experiències, percepcions i opinions, malgrat el possible risc de creació de conflictes entre membres del grup, amb la conseqüència d'una menor productivitat i diversitat de la informació, i en definitiva amb dificultats per arribar al consens col·lectiu. L'investigador hauria d'establir un equilibri entre la uniformitat i la diversitat dels components, atenent a l'oportunitat en la semblança o diversitat dels perfils participants, segons el tema que s'hi tracte, amb perspectiva estratègica.

El paper del moderador depèn de l'enfocament adoptat, la qüestió d'investigació i la naturalesa de les dades que es volen obtenir, factors que determinaran una major o

menor estructuració de la discussió. En general, el moderador no hi intervé massa, es limita a plantejar el tema, promoure el desig de discutir-lo, i a catalitzar la producció del discurs desfent possibles bloquejos i controlant-ne el desenvolupament amb l'objectiu que els participants no se'n desvien en excés. Uns altres autors no limiten la seua intervenció a proposar el tema i moderar, sinó que li assignen el paper de formular diverses qüestions obertes, pensades prèviament, que guiaran la discussió. En ocasions el moderador compta amb un llistat de tòpics que interessa abordar, més que amb un guió rígidament estructurat. En qualsevol cas, el moderador és el responsable de crear l'ambient relaxat necessari per tal que els participants parlen i opinen amb llibertat al llarg d'una o dues hores de debat.

En aquest sentit, podríem resumir les funcions del moderador d'un grup de discussió en els punt següents:

- a) Ha d'introduir el tema de discussió de forma clara i comprensible.
- b) És recomanable que mantinga el sentit de l'humor i es mostre empàtic, amb actitud d'escolta i respectuosa.
- c) Ha d'anar dirigint el grup d'acord amb els objectius plantejats.
- d) Ha de tenir clar que no hi ha respostes bones o errònies (el que interessa és el punt de vista de l'altre i com se consensuen aquests discursos).
- e) Ha de saber reaccionar neutralment davant d'opinions controvertides.
- f) Ha de tractar que hi intervinga tothom i evitar fer preguntes a aquells que corroboren les pròpies hipòtesis de treball.
- g) Ha de controlar el ritme de la discussió i mesurar (subtilment) el temps dedicat a cada pregunta, si se'n fan, i l'extensió de les intervencions de cada participant.
- h) Ha de moderar el to de veu i mantenir el contacte visual.
- i) Ha d'estar atent als tempos i a aquelles conductes i respostes que mostren que s'ha arribat a la saturació.

D'altra banda, el problema que pot trobar l'investigador educatiu quan tracta d'obtindre dades interpretatives dels subjectes que participen en un grup de discussió no rau solament en la dificultat per aconseguir una informació no filtrada per les reticències del mateix informador, sinó també que els subjectes, de vegades, no han madurat

suficientment les seues opinions o no han format idees o actituds sòlides respecte a determinats temes o lectures.

Tenint en compte aquestes idees bàsiques, en conclusió, podem utilitzar la metodologia dels grups de discussió, inicialment concebuda com a tècnica d'investigació qualitativa en l'àmbit de les ciències socials, com a metodologia no directiva per analitzar el discurs dels estudiants universitaris sobre els clàssics literaris i la seua lectura.

De manera semblant a les tertúlies literàries i els grups de discussió, però amb una clara orientació i control del debat, la discussió dirigida en grups pot constituir una altra modalitat d'interpretació col·lectiva dels textos des d'una vessant socialitzadora de la lectura. Consisteix, bàsicament, en un intercanvi d'idees i opinions entre els integrants d'un grup relativament reduït, sobre un tema específic al voltant d'un text literari, amb un mètode i una estructura en la qual es barregen la comunicació formal i les expressions espontànies dels participants. En principi, per tal d'organitzar una discussió grupal d'aquest tipus, es formen petits grups de persones amb la finalitat d'intercanviar experiències, idees, impressions, opinions i coneixements amb l'objecte de resoldre un problema o situació conflictiva, prendre decisions, cercar dades o simplement adquirir coneixements aprofitant les aportacions dels participants. Amb l'ajuda d'una persona o instructor que orienta el debat, el procediment a seguir pot plantejar-se en els següents punts:

- a) L'instructor planteja al problema o pregunta a discutir.
- b) Divideix el grup en xicotets subgrups.
- c) Cada subgrup nomena un secretari.
- d) L'instructor especifica el producte al qual ha d'arribar cada subgrup.
- e) L'instructor proposa el procediment a seguir, o deixa als participants que el determinen ells mateixos.
- f) Cada subgrup s'aboca a la tasca específica de discussió.
- g) Cada subgrup, a través del secretari, exposa les seues conclusions al grup general.
- h) S'obtenen conclusions grupals en una discussió que abraça tots els subgrups.

A més a més, existeixen una sèrie de recomanacions que ha d'assumir la persona instructora que fa de guia de la discussió: és necessari que posseïska una certa habilitat

per a moderar la discussió, estimular-la i no permetre que es desvie del tema investigat; verificar que el tema a discutir siga d'interès per als participants; procurar l'anàlisi de tots els aspectes del tema plantejat; evitar que un participant monopolitze la discussió; tenir tacte i paciència per a comprendre i encausar les opinions dels participants; no permetre que la discussió s'estenga massa temps sobre el mateix tòpic; i orientar cap a l'assoliment d'objectius relacionats amb una interpretació consensuada sobre la lectura.

Aquesta metodologia de lectura i comprensió literària compartida també fomenta —com hem dit en el cas dels grups de discussió—, una pràctica socialitzadora de la literatura, ja que serveix per a propiciar la interacció entre els participants; per a estimular la participació a través d'una tasca cooperativa d'interpretació; per a ajudar a les persones a expressar les seues idees i sentiments davant els altres; per a facilitar la comunicació interpersonal i grupal en forma ordenada; i per a propiciar la discussió, anàlisi i síntesi a partir de l'experiència lectora del grup.

En conclusió, llegir i treballar els clàssics dins i fora de les aules, individualment o col·lectiva, permet apreciar la riquesa del nostre patrimoni literari, i això serveix com a experiència lectora que fomenta la competència comunicativa associada a la tradició cultural d'un poble o una comunitat. Colomer (2010: 100), en aquest sentit, apunta alguns dels continguts concrets que els textos clàssics ofereixen a l'aprenentatge infantil per tal de garantir l'accés a la tradició literària:

- a) Conèixer els textos millor elaborats. Si els recursos literaris es reutilitzen és perquè han tingut èxit, diu l'autora, i constitueixen un imaginari compartit al qual tant els autors, com els lectors, volen tornar una i altra vegada.
- b) Obtindre el plaer de reconèixer elements literaris en el joc intertextual, un plaer augmentat per la consciència d'assolir un mena de secret compartit col·lectivament, un tipus de gratificació que se sosté sobre els textos tradicionals i que serveix per ser conscients del traspàs del llibre a les pantalles del cinema, els videojocs o la televisió i viceversa.
- c) Entendre el perquè d'eixe joc amb les obres literàries anteriors, és a dir, entendre noves versions de les obres conegudes que poden plantejar noves perspectives ideològiques o artístiques. D'eixa lectura dual es desprèn una plusvàlua de sentit que permet als xiquets i xiquetes entendre la multiplicitat de mirades sobre la tradició que regeix l'esdevenir d'una cultura.

- d) Entrar en el joc imaginatiu de la humanitat. Els autors poden partir dels buits i incitacions dels textos anteriors per a teixir noves narracions. Remuntar-se a històries prèvies, allargar-se en continuacions, aproximar-se a la història de personatges secundaris, etc., suposa una altra forma de diàleg cultural amb la tradició compartida; i també és un mecanisme de funcionament molt suggeridor per a l'escriptura creativa a l'escola.

Al capdavall, ensenyar a llegir i estimar els clàssics a les aules a través de cert pluralisme metodològic, com a punt de partida; trobar les adaptacions o versions més adequades de les obres per a la formació del lector literari; discutir els textos col·lectivament i realitzar exercicis de comprensió i producció lectora afavorint la creativitat vinculada a la vida quotidiana de l'alumnat (amb els seus interessos, inquietuds i pors), esdevé, tot plegat, una bona forma d'ajustar les obres clàssiques —i com a tals, molts textos d'origen medieval— al marc paradigmàtic de mediació docent que conviden a realitzar des de la pràctica les formulacions teòriques de l'educació literària.

Tot i que hui en dia, en la segona dècada del segle XXI, ja no queden massa opinions contràries a l'acostament dels clàssics als infants i joves, la didàctica aplicada encara resulta en ocasions millorable en aquest sentit: la necessitat de bones adaptacions adequades a l'edat i el ritme d'aprenentatge de l'alumnat és un requisit inicial i fonamental per tal de familiaritzar l'alumnat amb personatges, arguments, temàtiques i valors que afavorisquen el gaudi lector no solament en etapes primeres de formació literària des d'un enfocament merament lúdic, sinó com a garantia del desenvolupament d'un hàbit lector que durà al plaer de la lectura al llarg de tota la vida.

5.2.5. Els clàssics medievals com a categoria

De manera freqüent, l'Edat Mitjana resulta un període poc tractat en els ensenyaments d'infantil, primària i de secundària; i encara a la facultat de Magisteri, atés que la literatura medieval massa sovint té un tractament de classe magistral dins la més rànica tradició escolàstica i amb poc treball concretat sobre la lectura dels textos (Martines, 2003). Tanmateix, cal tindre en compte que diversos dels nostres clàssics

medievals formen part de les nòmines de clàssics universals: Ramon Llull, Bernat Metge, Joanot Martorell, Ausiàs March, Joan Roís de Corella... La nostra Edat Mitjana significa un període ric i efervescent en molts sentits, també el literari. La corona catalanoaragonesa era una veritable potència europea i els nostres autors tenien manifestes connexions intertextuals ben intricades amb els clàssics d'altres llengües romàniques.

Com hem observat en apartats anteriors, tanmateix, la reivindicació dels clàssics literaris per al delit i la formació ha estat una constant durant les últimes dues dècades des de les aportacions de l'educació literària, i encara hui en dia han continuat les justificacions teòriques i les propostes didàctiques per llegir-los, rellegir-los i adaptar-los per a aquells lectors que es troben en fases primerenques de la seua formació literària o que disposen d'una competència lectora que no els permet enfrontar-se als textos originals. Arribats en aquest punt, doncs, caldria observar quin paper i possibilitats tenen els clàssics medievals en aquest marc, tenint en compte el que hem explicat adés.

Així, si recordem les observacions que fa, en terminologia genettiana, Sotomayor (2005), podem observar que la crítica sol considerar quatre tipus de clàssics literaris que, a manera d'hipotextos, han esdevingut certament productius al llarg de la història de la literatura, pel que fa a les adaptacions i versions consegüents:

- 1) Contes populars. Els clàssics populars, de tradició oral (la qual cosa afecta al mode de producció, transmissió i recepció) manquen d'una forma única que funcione com a hipotext. Allò invariable en aquests relats no és més que el seu esquelet, la seua estructura elemental, que adopta formes diferents en cada lloc i cada cultura. La influència que ha tingut en la literatura occidental la recopilació que els germans Grimm realitzaren en el segle XIX ha estat de tal magnitud, segons Sotomayor, que els seus contes han esdevingut hipotextos per a la majoria de les edicions i adaptacions posteriors, superant la del seu antecessor, Charles Perrault.
- 2) Clàssics de la literatura universal. Es tracta d'obres que han esdevingut referents de les cultures nacionals i que es mantenen vives pels seus valors simbòlics, literaris i culturals. Les reescriptures per a acostar els clàssics a adults poc instruïts tenen un clar propòsit de divulgació cultural. Les reescriptures dels clàssics per a xiquets i joves solen estar marcades per un propòsit educatiu que duu sempre a transformacions simplificadores per a

reduir l'extensió dels hipotextos (de vegades, acompanyada per la prosificació dels textos), com ja hem vist.

- 3) Clàssics del gènere d'aventures. L'adaptació de clàssics del gènere d'aventures tracta d'augmentar el plaer que ja proporcionen aquestes històries alleugerint el text, reduint-lo a la mera aventura i suprimint les digressions que puguen alentir el progrés de l'acció narrativa. Hi ha un altíssim nombre d'adaptacions d'autors com Verne, Salgari, Stevenson, Scott, Dumas, Cooper o Dickens, i d'obres com *Ben Hur*, *Robinson Crusoe*, *Ivanhoe*, *Robin Hood*, *Bufalo Bill*, *Oliver Twist*, *Gulliver*...
- 4) Clàssics de la literatura infantil i juvenil. Aquestes obres són reescrites per a un destinatari específic: l'infantil o adolescent. Es justifiquen, així, aquestes adaptacions per la necessitat d'ajustar el text al nivell de competència literària d'uns receptors d'edat i circumstàncies distintes d'aquells a qui, en un principi, anava dirigit el text original.

No obstant això, si volguérem considerar alguns textos medievals com a categoria específica de clàssics igualment adaptables, trobaríem que no existeixen tantes adaptacions al llarg de la història, si els comparem amb la resta d'aquests quatre grups que Sotomayor (2005) planteja. Aquesta circumstància pot explicar-se, segurament, per la necessitat d'un lector professional que se n'ocupe amb un interès divulgatiu, ço és, un lector especialitzat amb la competència lectoliterària necessària per llegir i adaptar el text original i que tinguera en compte els principis bàsics de l'educació literària. En conseqüència, el desconeixement entre els lectors d'adaptacions, ja siguin infants i adolescents o adults, a hores d'ara és major quan parlem d'obres medievals que quan ho fem, per exemple, dels contes populars o dels clàssics del gènere d'aventures.

En qualsevol cas, cal destacar que hi ha clàssics medievals —potser, els grans ignorats— que es relacionen intertextualment, gràcies a les seues característiques narratives, amb els quatre grups d'hipotextos que hem comentat. El fet és que, efectivament, alguns es troben clarament a l'origen remot de molts contes populars o s'hi vinculen a través de l'element meravellós (*La bella dorment del bosc*, per exemple, presenta una primera versió de principis del segle XIV, redactada en un provençal catalanitzat: *Frare de joi e sor de plaser*²⁰; i el motiu de la donzella adormida apareix també en el *Perceforest* o el *Blandín de Cornualla*); en ocasions, formen part dels clàssics

²⁰ Es pot consultar l'edició de Pacheco (1983).

considerats universals i molts han estat inclosos en el cànon literari de diferents cultures nacionals (*Tirant lo Blanch*, *La Celestina*, la *Divina Comèdia*, els *Contes de Canterbury*, *El llibre de la rosa...*); presenten sovint característiques del gènere d'aventures (*Els viatges de Marco Polo*, *La qüesta del Sant Grasal*, *Curial i Güelfa*); i cal tindre en compte que han inspirat, en més d'una ocasió, diversos clàssics infantils i juvenils, com *Robin Hood*, *El senyor dels anells*, les *Cròniques de Nàrnia* i etcètera.

La complexitat considerable de moltes d'aquestes lectures en versió original és conseqüència ineludible del llenguatge poètic en què estan escrites, que és el que les diferencia d'altres textos, i de la evident distància cronològica que impliquen respecte al lector actual. Malgrat això, els clàssics suposen l'accés dels joves a models de qualitat literària que han perviscut al pas dels segles, obres escrites per autors del passat reconeguts universalment; un patrimoni cultural que és, per tant, propietat de tots i totes. Aleshores, ja que és responsabilitat de la institució educativa orientar la disposició dels alumnes a llegir els clàssics, cal atendre als diversos factors d'adequació lectora per tal que els clàssics medievals esdevinguen lectures significatives i plaents (Cerrillo, 2013).

D'acord amb això, usualment, apareixen una sèrie de problemàtiques o dificultats en l'empresa de voler orientar l'educació literària cap als clàssics literaris i, més concretament, cap als textos narratius que pertanyen al complex i ample context històric i cultural de l'Edat Mitjana:

- a) Consideració de textos arcaics: atenent al fet que es tracta de textos escrits originalment fa almenys sis segles, el lector actual troba dificultat lingüística per a la lectura comprensiva. En l'adaptació, per tant, és necessària una conscient actualització del llenguatge per fer intel·ligibles els arguments, personatges i temàtiques.
- b) El concepte d'adaptació d'un clàssic medieval, doncs, requereix un treball filològic, crític i metodològic per situar-lo com a objecte d'estudi en el camp de la didàctica de la llengua i la literatura.
- c) Existència de certes idees preconcebudes o prejudicis, a manera de tòpics estesos entre els lectors actuals sobre el període i els textos medievals. Es tracta de clixés de caràcter negatiu, moltes vegades reforçats pels mitjans de comunicació i el cinema o els formats audiovisuals, que fan concebre l'Edat Mitjana com un període inequívocament tenebrós i gens divers, en què les guerres, les epidèmies,

les injustícies socials, les intrigues polítiques i el domini de l'Església configuren una idea errònia i simplista sobre els deu segles medievals.²¹

- d) Resulta necessari diferenciar entre una adaptació per al públic adult, una adaptació per al públic infantil i juvenil, una adaptació amb fins específicament didàctics (com ara els textos amb vocabulari limitat segons els nivells per a l'ensenyament de llengües) i les adaptacions literàriament creatives (Zbudilová, 2012: 63)²².

A pesar d'aquestes problemàtiques inicials i prejudicis, trobem una sèrie de beneficis inequívocs que són el resultat de recuperar els clàssics medievals a les aules i fomentar-ne la lectura, sempre que —cal recordar-ho— es faça servir una adaptació adequada a l'edat dels discents i s'hi aplique la metodologia didàctica més pertinent:

- a) Riquesa lingüística: les obres medievals faciliten, sobretot, l'adquisició de lèxic i afavoreixen la consciència de la diacronia lingüística.
- b) Enfocament lúdic de la lectura: el lèxic desconegut i alguns recursos retòrics, les possibles paraules malsonants o els insults d'altres èpoques, els girs del llenguatge que resulten estranys i divertits a l'alumnat, possibiliten l'exercici lector com a joc i descobriment.

²¹ Com és sabut, es tracta d'una generalització gens precisa que beu, en veritat, d'alguns llocs comuns sorgits al segle XVI i recuperats i difosos per alguns autors romàntics del XIX. És un debat inexistent en l'àmbit acadèmic de la Història i la Filologia, però que persisteix en l'opinió pública com a conjunt de falsos mites i apreciacions equivocades sobre l'Edat Mitjana que especialistes i estudiosos com Pernoud (1977) s'han encarregat de desmentir en diverses obres divulgatives.

²² En aquest sentit, podríem parlar d'obres com *Jo Tirant, tu Carmesina*, d'Enric Lluch (2006), on s'aposta pel coneixement i difusió de personatges, arguments i temàtiques dels clàssics a través d'una narració on diverses estratègies metatextuals perfan un acostament significatiu al lector infantil. Un altre cas seria el de la novel·la històrica o historicista, i el de les biografies novel·lades, que juguen amb episodis i personatges medievals en una recreació narrativa contemporània (Martos i Garcia, 2009). Pense en autors com Joan Perucho, Lluís Racionero, Josep Piera o Silvestre Vilaplana, entre altres, i en obres diverses com *Les aventures del cavaller Kosmas*, *Llibre de cavalleries*, *Cercamón*, *Jo sóc aquest que em dic Ausiàs March*, *L'estany de foc* o *Les cendres del cavaller*, amb una rica xarxa intertextual i, per tant, utilíssimes en la consecució d'un coneixement progressivament més ampli de l'Edat Mitjana i dels nostres autors medievals. Un altre gènere prolífic que ha afavorit una percepció errònia de l'Edat Mitjana vinculada originàriament a la matèria artúrica i les figures del cavaller, la princesa, el drac i la màgia és el de l'actual fantasia èpica, on els segles medievals constitueixen una època en què les referències històriques es barregen amb les fictivals per a constituir un tipus especial d'imaginari en el marc d'una narrativa de gran incidència en l'educació literària dels lectors adolescents (Martín, 2008), com s'ha vingut demostrant els últims anys amb fenòmens literaris com *Els senyor dels anells*, *Joc de Trons* o les obres de Laura Gallego.

- c) Foment de la producció textual partint d'exemples de la tradició literària: els clàssics medievals són models per escriure amb sensibilitat i vehemència sobre temàtiques universals com l'amor, la mort, l'humor, l'amistat, el poder, l'aventura, la guerra, la traïció, els rols de gènere, el bé i el mal, etc.
- d) Possibilitat de reflexionar sobre el destí, l'oportunitat, la sort, la sorpresa o el caos com a elements de l'existència, ço és, apreciar com les circumstàncies, els valors i les emocions defineixen la condició humana.
- e) Possibilitat de debatre sobre els personatges, la seua complexitat o simplicitat, les seues motivacions, desigs, pors, etc., des d'enfocaments diversos, tant si es tracta de personatges seriosos com, encara més, de personatges humorístics.
- f) Opció d'escometre la resolució dels conflictes plantejats en les narracions, atenent a factors contextuals com els diferents esdeveniments històrics, la multiculturalitat, el paper de la dona, etc.
- g) Consciència de la condició perdurable de la literatura com a font de plaer i d'aprenentatge.

En l'actualitat, per tant, esdevé una necessitat, per garantir el coneixement d'obres i autors—i facilitar-ne el plaer—, actualitzar els nostres clàssics medievals. En aquest sentit, autors com Martines (2003), han plantejat els relats de cavalleria com una bona opció per on començar. A més de l'interés i valor literari d'aquestes obres, es podria justificar aquesta proposta per la vinculació de la narrativa cavalleresca amb el relat o novel·la d'aventures. Allò que s'ha identificat en els clàssics contemporanis com Stevenson, Verne, Salgari, London o Kipling és, precisament, l'aventura articulada a través del viatge, una característica que també trobem en els llibres de cavalleria i les novel·les cavalleresques. De fet, el viatge com a estructura narrativa i recurs explicatiu és la manera didàctica més freqüent de presentar l'obra de Joanot Martorell, per exemple, a un públic juvenil.

Recordem que en el pas d'Infantil a Primària es produeix en els xiquets i xiquetes un progressiu afebliment de l'interés per les fantasies dels contes de fades i, d'acord amb les característiques psicològiques pròpies d'aquesta edat, s'hi esdevé un augment de l'interés pel gènere narratiu que convencionalment es defineix com a relat d'aventures i que, en realitat, és una mescla d'elements fantàstics, científics, policíacs, històrics, amorosos, etc. Aquest canvi dels interessos narratius correspon, des del punt de vista

psicològic, al pas de l'estadi d'identificació secundària al d'identificació terciària o extraparental, amb la consegüent recerca de models de vida i de conducta entre els personatges de les novel·les, les pel·lícules i els còmics (Nobile, 1992: 63).

Per tant, aquesta fascinació de l'aventura obeeix al desig d'enriquiment de les experiències pròpies; i a la necessitat d'explorar realitats pròximes i llunyanes, de satisfer la set d'informació i coneixements, d'aplaudir les causes justes i de participar en el triomf de les forces del bé i de la justícia. Es tracta, per tant, de certa preferència pel desenvolupament dels fets narratius dins del pla de la realitat, d'allò possible o versemblant, amb la presència d'un heroi, apuntava Nobile (1992: 64-65), més madur i creïble que el del conte de fades, la vivència del qual s'ubica en el pla de la valentia i les dotes personals, i els seus èxits ja no s'assoleixen tant amb l'ajuda de forces màgiques o extraordinàries.²³

La voluntat d'actualitzar els clàssics medievals, d'altra banda, es veu sovint necessàriament associada a la tasca de traducció, ja que, per a la lectura realment comprensiva de determinades obres, períodes i corrents, haurem d'adreçar-nos a la literatura italiana, a la francesa, a l'occitana o a qualsevol altra de l'àmbit romànic o, encara, anglosaxó. Poder disposar de traduccions rigoroses (*ad sensum i ad litteram*) de les obres europees a les quals acarem les nostres, ens permetrà salvar la distància lingüística, i també la cronològica i la cultural. Així, la Traducció i la Traductologia cobraran una gran utilitat com a veritables mitjanceres en el procés d'ensenyament-aprenentatge; no caldrà traduir completament tota una obra: només aquells passatges necessaris. En la nostra tradició cultural, calibrarem millor l'aportació dels clàssics medievals si els acarem amb obres franceses o italianes; així passa, per exemple, amb Jordi de Sant Jordi, *Tirant lo Blanch*, Ausiàs March o Ramon Llull, entre altres (Martines, 1997, 2003, 2005).

Pel que fa, doncs, a la intenció de renovellament adaptatiu dels textos medievals, hem de tindre també molta cura en la tria dels autors, de les obres i, més específicament, dels fragments. Cal que siguin, per tant, talls representatius i profitosos. Val a dir que les limitacions de temps que impliquen sovint les classes de literatura no deixen, normalment, molt de marge per a la lectura íntegra de les obres que, altrament, potser no seria tampoc

²³ Resulta interessant observar com aquest canvi de preferència per la realitat, el món referencial i la versemblança, bandejant a segon lloc tot allò fantàstic, pel que fa a la nostra narrativa medieval, és possible de constatar, en les darreries del segle XIII i principis del XIV, en obres com el *Blandín de Cornualla*; un canvi de preeminències que es mantindrà al llarg del segle XV (Tiñena, 1987; Martínez, 1988).

prudent de plantejar en certs contextos educatius. Els textos, fragments o microtextos que el docent trie en la seua tasca de mediador, per tant, han de ser ben exemplars d'allò que volem treballar a l'aula quant a l'època literària, l'autor, els trets literaris de l'obra mateixa, la temàtica, etc. (Martines, 2003: 10).

A casa nostra, normalment, els intents d'adaptació de clàssics medievals en llengua catalana, des de la perspectiva educativa o divulgadora, s'han centrat en les obres dels grans autors de l'anomenat Segle d'Or valencià (Joanot Martorell, Joan Roís de Corella, Jaume Roig); els clàssics moralitzadors (Ramon Llull, Francesc Eiximenis, Isabel de Villena); o han optat, altrament, per la literatura medieval europea, normalment vinculada d'alguna forma amb el gènere d'aventures o l'actualitat cinematogràfica (Marco Polo, l'anomenada matèria de Bretanya, *Beowulf* i les sagues nòrdiques, etc.)²⁴.

A més a més, existeix un nombre reduït d'adaptacions de textos medievals per al públic infantil; tot i que sí que podem trobar un degoteig apreciable de publicacions durant les últimes dues dècades, pensades sobretot per a les etapes de primària i secundària. No és un dels objectius d'aquest treball fer-ne un llistat exhaustiu, però podríem citar les nombroses adaptacions i versions del *Tirant lo Blanch* (Franco, 1990; Capmany, 1990; Machirant, 1990; Grifoll, 1990; Tiñena, 1994; Navarro, 2005; Alapont, 2006; Torres, 2008; Palomero, 2014; Labrado, 2015; Miralles i Bonet, 2016); la versió teatral de *Els viatges de Marco Polo* (Alapont, 1996), l'adaptació realitzada a partir de la traducció catalana del segle XIV (Vendrell i Capellino, 1997) i també el títol *Llibre de les meravelles del món* (Torreño, 1997); una versió de *El collar de la coloma* d'Ibn Hazm de Còrdova (Torreño, 1994); certa reescriptura teatral de la matèria artúrica amb el títol de *Merlí i el jove Artús* (Pons, 1997); l'adaptació del *Blandín de Cornualla* (Tiñena, 1987); la de *El cavaller de la carreta* (Machirant, 1988); la versió de *El llibre de Fra Bernat* (Vinyes, 1989); l'adaptació juvenil del *Llibre de les bèsties* de Ramon Llull (Machirant, 1991), la destinada a un lector infantil (Broseta, 2015) o la recent edició del *Blanquerna* (Carbonell i Rubio, 2016); el *Curial e Güelfa* (Vendrell, 1993); la versió de la *Història de Jacob Xalabín* (Machirant, 1995); l'adaptació de *Leandre i Hero* i la *Història de Josep de Corella* (Lozano i Añón, 1998); la traducció al català dels *Contes de Canterbury* per a

²⁴ Com veurem més avant, existeixen algunes narracions més breus, tant aquells textos independents com els que s'insereixen en una història marc a l'estil del *Decameró* de Boccaccio o els *Contes de Canterbury* de Chaucer, que suposen una sèrie d'avantatges específics per a l'educació literària en determinats contextos.

un públic juvenil (Jaumà i Curbet, 2000); o l'encertada versió teatral de l'*Espill* de Jaume Roig (Marí, 2014).²⁵

D'acord amb el que hem indicat en paràgrafs anteriors, cal destacar també la importància de les antologies i les seleccions de fragments, que permeten acostar els lectors i lectores no especialitzats a episodis significatius d'extenses obres medievals, triats segons determinades temàtiques d'interés general (l'amor, l'erotisme, l'humor, l'aventura...), la seua qualitat literària o la seua rellevància històrica. El *Tirant lo Blanch* i el *Curial e Güelfa* han sigut probablement les obres medievals escrites en català que, per la seua extensió i possibilitats narratives, més s'han vist sotmeses a aquest tipus d'adaptacions fragmentàries. Podríem citar, a mode d'exemple, la selecció d'episodis amorosos del *Tirant* a càrrec Bellveser i Hauf (2010) o la del *Curial* a cura de Casals i Soldevila (2002). També existeix una selecció de capítols de la *Vita Christi* d'Isabel de Villena, a càrrec d'Escartí i Estrela (2011); una altra del *Regiment de la cosa pública* de Francesc Eiximenis, a càrrec de Brines i Palomero (2009); i també de les cròniques medievals: la de Ramon Muntaner, a cura d'Escrivà (1991) i el *Llibre dels fets* de Jaume I, adaptada per Machirant (2008).²⁶

Així doncs, atenent a la mutabilitat del cànon i a la necessitat d'amplitud màxima que suposa la selecció d'un corpus textual per a l'educació literària, la conclusió més escaient, pel que fa als clàssics medievals, és la seua inclusió en el cànon de literatura infantil i juvenil. Aquesta idea hauria de ser, a hores d'ara, una idea assumida per tots els agents (docents, famílies, editorials, universitats) que participen, en major o menor mesura, en l'educació literària de lectors infantils o dels joves estudiants en formació. Mendoza

²⁵ Podríem afegir-hi, pel que fa al gènere del còmic, les diferents versions del *Tirant lo Blanch* aparegudes al llarg de les darreres dècades: la de Capmany, Martin i Marzal-Canós (1982); la de Bulbena (1990), publicada inicialment entre 1972 i 1973; les de Fuster i Sento (1991, 1992-1993); la d'Huguet i Bayarri (2007); i la de Porto (2008) (aquesta última, en castellà); o també, pel que fa a altres literatures, la meritòria versió de l'*Amadís de Gaula* (Gómez i Ríos, 2009), la de *Beowulf* (García i Rubín, 2010) o la versió *manga* de la *Divina Comèdia* (Alighieri, 2011). També són destacables els còmics publicats per l'Acadèmia Valenciana de la Llengua que intenten acostar el lector infantil a les figures de Jaume I, Francesc Eiximenis o a la festivitat del Misteri d'Elx (Huguet, 2008, 2009, 2011).

²⁶ A més a més, potser animades per les noves metodologies que afavoreixen l'educació literària dels més menuts, com són les tertúlies literàries i les rutes didàctiques —que ja hem explicat anteriorment—, actualment, comencen a aparèixer en l'àmbit valencià i català apostes editorials més decidides pels clàssics, i més orientades a un públic infantil i juvenil: col·leccions d'adaptacions com la Col·lecció Exprés (Tàndem), els MiniClàssics (Bromera), o Tast de Clàssics (Barcino) estan posant a l'abast dels infants i del lector no especialitzat els textos i autors més significatius de la nostra Edat Mitjana, com les obres de Joanot Martorell, les obres de Joan Roís de Corella, Isabel de Villena, Anselm Turmeda, Bernat Metge, Ausiàs March, Jordi de Sant Jordi, Ramon Llull, Ramon Muntaner, Bernat Desclot, etc.

(2002), en aquest sentit, destaca que el lector format a partir d'un representatiu cànion de literatura infantil i juvenil serà capaç d'establir el necessari "pacte poètic" per a la recepció d'obres literàries, i sabrà reconèixer i inferir peculiaritats del discurs literari a través de les activitats cognitives essencials. Entre aquestes activitats, cal destacar quatre blocs que podrien ser perfectament aplicables als clàssics medievals:

- a) seguir les pautes de recepció o de lectura que li mostra el text per a inferir significats, és a dir arribar a la comprensió i interpretació;
- b) reconèixer alguns convencionalismes estètics i culturals en l'àmbit literari, interpretar recursos estilístics i inferir usos i valoracions estètiques i literàries pertinents a partir de l'assimilació lectora de textos de creació;
- c) atendre a l'activitat interpretativa pròpia del receptor, que es recolza en la comprensió i es construeix en el marc d'una semiòtica integral i en relació amb la pragmàtica literària;
- d) especialment, participar en l'activitat constructiva d'acumular experiències de recepció com a sabers operatius que passen a integrar-se en la seua competència literària.

En definitiva, la clau de l'eficàcia del cànion escolar en la formació de la competència literària rau en la diversificada exemplaritat de les mostres literàries que ho integren, així com en les activitats d'observació de les convencions estètiques i, de manera més genèrica, de la formació cultural diversificada que poden aportar. Quan el cànion s'estableix amb criteris formatius, doncs, s'hi recopilen els diversos tipus de textos que poden ser desenvolupats en les seqüències didàctiques d'un determinat currículum, d'acord amb els interessos i el nivell de formació dels aprenents (Mendoza, 2002). Com hem vist en apartats anteriors, atès que tot cànion pot ser adaptat i actualitzat segons els canvis de sensibilitat estètica, l'evolució dels estudis teòrics i crítics, i la valoració pragmàtica de les obres, hi ha la possibilitat que els nous enfocaments dels estudis literaris i de les teories de l'aprenentatge, juntament amb el renovat concepte de l'educació literària o del tractament didàctic de la literatura, acaben per proposar uns cànions renovats, on els nostres clàssics medievals —juntament amb els clàssics de tradició oral, els de la literatura infantil i juvenil, els clàssics del gènere d'aventures i els anomenats universals— apareguen lícitament i significativa com a categoria.

5.3. LA NARRATIVA BREU MEDIEVAL

En el present capítol no ens endinsarem en un estudi cultural detallat de l'humor en l'Edat Mitjana ni farem una exposició exhaustiva sobre la comicitat en la història de la literatura medieval, plantejaments de recerca que resulten fascinants però que, altrament, ja han estat realitzats per diferents especialistes (Bouché i Charpentier, 1990; Bremmer i Roodenburg, 1997; Minois, 2000; Theros, 2004; Crouzet-Pavan i Verger, 2007)²⁷, entre moltes altres aportacions variades i més específiques que han anat ampliant i matisant durant les últimes dècades, a través d'obres col·lectives i treballs individuals, els coneixements que tenim a hores d'ara al voltant de l'art, la literatura i la *mentalité* medievals (de fet, la persona interessada pot consultar l'amplíssima bibliografia que existeix al respecte). Ara i ací, simplement destacarem aquelles idees recurrents, fites històriques, tipologies textuais o gèneres literaris que presenten una certa rellevància pel que fa al nostre objectiu prioritari: concretar els avantatges de la narrativa breu medieval, sobretot la de temàtica còmica, en l'educació literària de futurs i futures docents. Resulta necessària, en qualsevol cas, una contextualització cultural mínima i un acostament succint a la història literària que resulte significatiu i done compte del sentit diacrònic del corpus de lectures que presentem en aquest treball.

5.3.1. Idees medievals sobre l'humor

Bouché i Charpentier (1990), en la seua introducció a un dels volums miscel·lanis més coneguts sobre el riure medieval, ja destacaven que, malgrat les nombroses teories sobre la natura del riure i l'humor, ningú no ha pogut donar-ne una definició última. El que sí podem dir és que la natura del riure, com qualsevol manifestació cultural, canvia a través dels segles. La rialla i les seues causes s'insereixen així dins d'un context cultural concret del qual formen part integrant. Allò còmic medieval, s'elabora, com diuen Horowitz i Menache (1994: 15), a partir d'un marc cronològic, d'un aparell de creences i

²⁷ Ens basarem en part d'aquests estudis per a la redacció dels paràgrafs següents.

d'un seguit de conviccions dictades per coordenades d'espai i temps ben específiques. D'altra banda, Ménard (1983: 218), parlant de la idea de comicitat que podem trobar en el gènere narratiu dels *fabliaux*, feu una afirmació que aprofundeix en una concepció més psicològica de la rialla medieval: “*Le rire le plus profond est peut-être ceui qui dévoile et détaille les inquiétudes, les angoisses, les désirs, les rêves, en un mot, les sentiments troubles cachés au coeur des êtres*”. En qualsevol cas, atenent a aquest condicionament històric, cal destacar que l'humor medieval s'entén en clau paròdica i satírica; i presenta, pel que fa a les seues manifestacions textuais, una rica xarxa intertextual de tòpics literaris i referents de tota mena: religiosos, científics i socioculturals.

Tanmateix, el riure desenfrenat existia en l'Antiguitat associat als rituals de dissolució i restauració, vinculats a la regeneració de la natura i els cicles de fertilitat i abundància, com eren les festes *Cronia*, dedicades a l'antic déu Cronos, que se celebraven a la ciutat d'Atenes. També cal tindre en compte les saturnals romanes, festes durant les quals es promovia la inversió dels rols socials amb la preponderància durant uns dies dels més humils, quan s'acceptava temporalment quasi qualsevol transgressió de la conducta en societat, atenent al criteri subjacent que el desordre efímer garanteix l'ordre permanent. El dia dèsset de desembre començaven els festeigs de les saturnals i es deslligava l'estàtua del déu Saturn que romania lligada durant la resta de l'any; s'hi produïa aleshores una inversió dels codis habituals de conducta, en típics rituals d'inversió, els quals recordaven a l'home antic la mítica indefinició i caòtica situació anterior a la fixació de les lleis socials i les formes de capteniment vigents. En aquest sentit, les saturnals es consideren l'antecedent romà del Carnestoltes medieval. A més a més, unes altres festivitats medievals en seran també les hereves (Massip, 2008).

Es tracta de pràctiques antigues que al llarg de l'Edat Mitjana, a poc a poc, es cristianitzen. Així, trobem les anomenades *libertates Decembris*, les *Calendas Ianuarii* (Cap d'Any) i la festa dels dotze dies (de la Nit de Nadal a la nit de Reis); celebracions que, juntament amb la Setmana dels Barbutos (sant Maure, sant Antoni abat i sant Pau ermità), s'allargaven fins a Carnestoltes. Es tractava de jornades extraordinàries basades en dos missatges bíblics: el *omnia tempus habent* de l'*Eclesiastès* (3, 1-8), d'una banda, que promulga que per a tot hi ha el seu moment i justifica, doncs, l'excepcionalitat de la transgressió festiva; i el verset del *Magnificat* que diu “*Deposuit potentes de sede et exaltavit humiles*” (Lluc 1, 52), que serveix per a legitimar la inversió de valors socials i l'exaltació lúdica dels més febles i innocents: els xiquets, els folls i les bèsties de càrrega (com ara l'ase, icona de gran tradició bíblica) es convertien, llavors, en els protagonistes

de la festa. Aquestes celebracions implicaven una compensació alliberadora als més desfavorits, però això no deixava exemptes de mofa i escarniment aquestes figures que, en moltes ocasions, servien de boc expiatori, ja que eren l'objecte de la burla catàrtica que podien suposar certes pressions o tensions socials per a la resta de la població.

Però també des de l'Antiguitat existiren veus contràries a aquest tipus de celebracions orgiàstiques i rialleres. Contra el riure bufonesc i intempestiu, alhora ritual i festiu, s'expressaren filòsofs com Heràclit, que menyspreava les masses populars per no adonar-se que aquells obscens rituals dionisiacs anaven adreçats, en veritat, al déu dels morts Hades; o com Plató, qui reservava aquest tipus de riure per als esclaus i els estrangers assalariats; o l'Estagirita, qui tant en la *Política* com en la *Retòrica* considerava la rialla festiva indigna de l'home lliure, el qual ha de bandejar els escarnis, les obscenitats, l'*escrologia escomàtica* o els insults obscens i, també, havia d'evitar les borratxeres que celebraven certs ritus i festeigs en honor a determinats déus, emparats per un calendari concret durant el qual s'esdevenien aquestes festivitats específiques. En la literatura llatina de l'Antiguitat tardana, abans fins i tot dels primers tractadistes, exegetes i comentaristes bíblics dels segles IV i V, podem trobar també teòrics i poetes, com ara Tertulià (s. II) i Ciprià (s. III), que atacaren els espectacles seculars, especialment el riure mímic. Ciprià plantejà un argument que influenciaria considerablement en els pensadors medievals: considerava que el riure i les burles no provenen de Déu, sinó que són emanació del diable i, de fet, condemnà els arrianistes per haver incorporat a l'ofici religiós el cant, la gesticulació i el somriure.

Tanmateix, serà l'Estagirita un dels pensadors antics que més influència tindrà en les idees medievals. El riure és, segons Aristòtil, un tret exclusiu de l'ésser humà (definit com a *homo risibilis* de natura), ja que entre tots els animals és l'únic que pot riure (tal i com apunta en el llibre tercer, capítol X, del seu *De partibus animalium*); a causa precisament de l'excitable pell humana, que és susceptible de ser fàcilment estimulada mitjançant cosquerelles, la qual cosa explica que un home pugui esclatar a riure contra la seua voluntat. En aquest sentit, sembla que no hi havia res que fóra tan enutjós a Aristòtil com el descontrol de la bufoneria o *bomolokhia*, la desmesura de goig en el riure, una modalitat de conducta oposada per excés a l'*agroikia* o rusticitat, la tosquetat o mancança de sentit de l'humor. Segons el Filòsof, amb la *bomolokhia*, s'hi excedeix en la diversió. Aquesta mena de bufoneria no admet traves ètiques ni barreres morals de cap tipus, sinó

que es llança desmesuradament per les vies de l'escarni, l'obscuritat, la paròdia, la sàtira, la borratxera i la luxúria.

Aquest riure compartit i esgarriant de la invectiva paròdica i l'escatologia brolla, sobretot i primerament, en els ritus màgics propiciatoris de la fecunditat com a símbol contrari de l'esterilitat i de la fam. Les burles grosseres típiques de la *bomolokhia*, i que esdevenen obscenitats dites i escenificades en insults, acompanyats de versos iàmbics i comèdies, i també d'escarnis (*tothasmós*), tot això enmig dels excessos etílics i la disbauxa, solament poden ser tolerats —prescriu Aristòtil en la seua *Política*— quan la llei ho permet, ja que van adreçades exclusivament a uns determinats déus que legitimen específicament aquests rituals (López Eire, 2004: 159). Aristòtil, en definitiva, condemna totes les modalitats de la rialla excessiva, atés que el seu ideal és el riure moderat i cívic que, a mig camí entre la riallada intempestiva i la parquedat, anomena *eutrapelia* o vivesa d'enginy, un concepte aristotèlic entès com la facultat de saber divertir-se i saber divertir el proïsme de forma honesta i ordenada, una mena de *jocositat* continguda o alegria civilitzada, oposada a la desmesura del joc i del riure espontani (Renedo, 2007: 8-9).

Així, darrere de la condemna del riure i l'espectacle per part de la primera Església, a favor de la *gravitas* més sacra i el rictus impenetrable dels pantocràtors, s'amaga, juntament amb les autoritats de filòsofs com Heràclit i Aristòtil, la lectura exegètica de la Bíblia, la constant memòria de l'escarni de Crist durant la Passió i el record dels primers cristians, perseguits i escarnits per Neró a partir de l'any 64, i altres emperadors com Marc Aureli, Deci, Valerià i Dioclecià, qui no dubtaren a instituir en diversió pública la humiliació i la burla dels qui serien els primers màrtirs de la cristiandat, torturats fins a la mort i donats *ad bestias* en el circ romà.

El testimoni bíblic, font primera per a tota reflexió i praxi religiosa en l'Occident cristià, ens deixa alguns passatges que normalment s'al·ludeixen com a referents veterotestamentaris a l'hora de tractar els inicis de la consideració del riure en el cristianisme medieval. En el llibre del Gènesi (18, 13) podem trobar un exemple en el qual el riure humà suposa incredulitat davant els dissenys de Déu i, per tant, esdevé un riure no del tot legítim, ja que suposa una expressió del dubte davant la voluntat divina: és quan Sara, amb noranta anys, no pot evitar riure quan Déu li anuncia que ella i Abraham, de cent anys d'edat, tindran un fill. També en el Gènesi (21, 6), quan Abraham i Sara ja han concebut el fill promès, aquesta exclama, plena de felicitat: “Déu ha fet que jo riga. Tot aquell qui ho sàpiga, riurà amb mi”, en un passatge en el qual el riure es troba ara associat a l'alegria del miracle com a conseqüència dels actes de Déu i expressa la

felicitat davant una concessió divina. D'altra banda, en Psalms (2, 4), davant les nacions i sobirans que conspiren contra Déu, podem llegir com “es riu d'ells Aquell que habita al cel, el Senyor els veu i es burla d'ells”.

En el Nou Testament podem apreciar com el riure, practicat per aquells que duen a Crist a la creu, es converteix, però, en un instrument per a l'escarni del Fill de Déu, com anuncia l'evangeli de Marc (10, 33-34). Açò no ocorre sols durant la seua estada en el pretori i durant el *via crucis*, com relaten Mateu (27, 29-31) i Lluc (22, 63-65), sinó també una vegada crucificat com a ridícul *rex iudeorum* davant els ulls dels soldats romans i dels acusadors jueus, quan “Els qui passaven li injuriaven (...) I igualment els prínceps dels sacerdots, amb els escrivans i ancians, se'n burlaven” (Mateu 27, 39-41); “els transeünts li injuriaven” i “els prínceps dels sacerdots se'n mofaven entre sí amb els escrivans” (Marc 15, 29-32). A més, trobem en l'Eclesiastés (7, 3) una sentència que pareixerà guiar la vida monacal en l'Alta Edat Mitja: “Millor és la tristesa que el riure, perquè la tristesa del rostre és bona per al cor”, sense oblidar que el riure catòlic medieval està reservat exclusivament per al goig extraterrenal i etern: “*et ridebit in die novissimo*”, tal i com llegim en Proverbis (31, 25).

Davant aquests testimoniats bíblics i allò succeït als màrtirs de la primera cristiandat a Roma, no és d'estranyar que per als Pares de l'Església i els teòlegs immediatament posteriors, el riure es concebia com una arma amb la qual s'injuria al Fill de Déu, qui, d'altra banda, d'acord amb els escrits de Joan Crisòstom, bisbe de Constantinoble a finals del segle IV, no havia rigut mai. Una idea, la del Crist eternament seriós, que parteix de la *Vulgata*, es mantindrà més o menys vigent al llarg dels segles medievals i aplegarà fins a autors i predicadors nostrats, com ara sant Vicent Ferrer, qui hi insistia: “*en tota la Scriptura no trobam que Jesuchrist jamás se rigués, mas plorà moltes vegades*” (Sanchis i Schib, 1975, III: 38). Sant Jeroni, en la seua *Epistola ad Demetriadem*, afirma que fomentar el riure o ser pàbul de bromes que exciten la hilaritat és propi de persones mundanes. En la mateixa línia, sant Atanasi, en la seua *Vita Antonii*, presentarà la figura de sant Antoni com a model a seguir perquè posseïa una perfecta equanimitat, no era ni morós, ni relaxat en l'expressió de l'alegria i tanmateix mai no hagué de lluitar contra la temptació del riure.

En les ordres monacals regulars la riulla acabarà demonitzada i, en conseqüència, prohibida per complet, relacionada amb un estat alterat de la cara i del cos i, per tant, de l'ànima; considerat enemic de la reflexió i la *humilitas* cristiana, el riure indueix a la supèrbia i comporta les penes de l'infern. La mofa del *Crist patidor* en la Bíblia conduirà

a definir el riure en un sentit ampli com a instrument del diable, el gran burlador. Es tractava, així, d'una preceptiva present en les regles de convivència dels monestirs, que es guiaven per un principi clar: el riure suposa un desordre i, per tant, riure és pecat, un pecat de la llengua. I és que, sense menyscar dels *joca monachorum*, un tipus de broma escrita de caire culte, que es podia incorporar a la formació dels novicis des de certa perspectiva lúdica (Grégoire, 2005); i sense oblit de certs tractats paròdics existents, redactats per monjos i clergues, el riure en els monestirs serà antònim del silenci propici al recolliment i l'oració. De fet, la *Regula monachorum* de sant Benet de Núrsia, d'enorme influència en l'Occident cristià fins almenys el segle XII, per la seua concisió i breuetat, condemnava no solament el *risus monasticus* sinó qualsevol manifestació verbal que trencara la quietud i el silenci monacals i la gravetat requerida per a qualsevol intervenció oral entre els murs, la qual havia de ser sempre assossegada, concisa i oportuna. En el capítol VI de l'aquesta *regula* benedictina, intitulat *De taciturnitate*, hi podem llegir certes requisitòries a favor del silenci: "*Faciamus quod ait propheta: Dixi: Custodiam vias meas, ut non delinquam in lingua mea. Posui ori meo custodiam. Obmutui et humiliatus sum et silui a bonis*" (VI, 1); també hi trobem expressada la consciència dels pecats de la llengua: "*Mors et vita in manibus linguae*" (VI, 5); i una sentència final que esdevindrà definitòria: "*Scurrilitates vero vel verba otiosa et risum moventia aeterna clausura in omnibus locis damnamus et ad talia eloquia discipulum aperire os non permittimus*" (VI, 8) (Fossas et al., 1997).

La condició animalesca del riure dins d'aquesta perspectiva, la qual nodrirà el pensament religiós d'Occident al llarg dels segles, es troba íntimament lligada a l'origen festiu de la rialla en la seua vessant social i, així, a la condemna i la demonització de les celebracions populars relacionades amb la fertilitat, d'origen pagà i de caràcter totèmic, encara ben arrelades en la primera cristiandat, com per exemple el *cervulum facere*, en què el jovent es disfressava de bèstia salvatge o cérvol i circulava pels carrers en una mena de processó riallera denunciada per sant Pacià, bisbe de Barcelona, en el segle IV. La serietat i la impertorbabilitat de Crist, sobretot durant la Passió, visible en el hieratisme de totes les representacions de l'art cristià medieval, quedava per sobre de tot allò que suposava una mínima ganyota; des d'aquesta perspectiva, tot allò sacre i, per tant, tràgic i solemne, es considerava jeràrquicament superior a tot allò còmic, trivial i profà.

No obstant això, en obres com la *Legenda Aurea*, de Iacopo da Varazze, font de la majoria de relats hagiogràfics medievals, on s'inclouen els textos que parlen del martiri de sant Erasme (impassiblement burleta i gaudint d'un bany de pega ardent, on els seus exasperats botxins van acabar amb la seua vida) o sant Llorenç (qui, cremat viu en una graella, va demanar jocós que li donaren la volta perquè es rostira també de l'altre costat), resulta evident l'existència d'un cert humorisme martiro lògic en el qual el riure, el somriure o allò còmic implicava l'enginy verbal i suposava una resposta digna de fe, intel·ligent i desafiadora en la seua vehemència davant la crueltat sense pietat dels pagans, enemics de la paraula de Déu.

Malgrat les connotacions diabòliques i pecaminoses que adquireix el riure des de l'òptica monàstica, partidària de la tristor silenciosa i l'*aflliccionem corporis* en record constant del sofriment de Crist, redemptor de la Humanitat, l'Edat Mitjana és un període llarg i en evolució, que contempla cronològicament diverses centúries i, per tant, alberga transformacions de caire social i cultural que s'han de tindre en compte per tal de no incórrer en generalitzacions que, si bé poden resultar útils en determinats contextos divulgatius o educatius, no fan justícia a la realitat històrica i cultural. A partir del segle XII, així doncs, l'Església mateixa es proposa distingir el bon riure de la rialla perniciosa; una distinció que, de fet, ja establia l'Antic Testament amb els vocables hebreus *sâkhaq* ('riure feliç') i *lâag* ('rialla burleta, denigrant') (Minois, 2000). Amb l'aparició de les ordres mendicants (dominics i franciscans, sobretot), més vinculades a la vida extramurs per la seua activitat proselitista entre la població, les quals no solament no temien el riure sinó que el van saber utilitzar amb finalitats doctrinàries, l'Església escomet una codificació cada vegada major dels usos de l'humor i la riallada. Hi aparegueren tractats que pretenien una regularització del fenomen del riure, restringint-lo en usos i contextos. Un dels primers fou el d'Alexandre d'Halès, el primer gran doctor franciscà, *maître* a la Universitat de París des del 1220 fins el 1240. D'altra banda, sant Tomàs d'Aquino, en la segona part de la seua *Summa Teologica*, encara que afirma que en la diversió i el riure extrems no hi ha virtut, no nega que la gràcia, el bon humor i la jovialitat són virtuoses i fan la convivència més agradable, replantejant i cristianitzant el concepte aristotèlic de l'eutrapèlia.

Així les coses, la revalorització del riure té un punt d'inflexió amb la irrupció de l'escolàstica com a mètode de raonament i la lectura de l'*Ètica* d'Aristòtil (coneguda a partir de les traduccions llatines de l'àrab). En la formació universitària de les *artes liberales* s'organitzaven debats en els quals el riure constituïa el tema principal de la

discussió; i autors com Hug de Sant Víctor, Gualteri de Châtillon, Albert Magne o el mateix Tomàs d'Aquino recuperaran el concepte de l'eutrapèlia com a pràctica ben acceptada del riure (Renedo 2007: 8). L'Església acaba admetent, d'aquesta forma, un reconeixement implícit del riure i acaba assumint allò còmic i fins i tot la paròdia —no el riure radicalment grotesc— com a recurs doctrinari. A casa nostra, un segle després, Francesc Eiximenis donarà la següent definició de l'eutrapèlia en el capítol 67 del *Dotzè del Crestià*:

La setena [virtut] s'apella eutrepèlia, e és quan algú sap ben jugar, ço és alegrar si mateix e ls altres, e girar ço que veu e hou cant hora és en fets de joch alegre, e sap bé jugar parlant, no fahent-ne ofici axí com juglar (Renedo et al., 2005: 146).

Podem detectar fàcilment aquesta nova concepció utilitària de l'humor en l'activitat homilètica. El predicador i arquebisbe francès Jacques de Vitry no negava que la introducció d'entretinguts *exempla*, breus narracions que en ocasions incloïen expressions populars i arribaven a ser molt divertides, en els sermons resultava ben lícita “*non solum ad edificationem sed ad recreationem*”, sobretot quan el tedi i la fatiga incitaven al públic a dormir, fent així referència a la durada considerable de les prèdiques. Ara bé, la introducció d'elements humorístics en els sermons havia de fer-se sempre amb criteri didàctic, evitant l'excés i l'obsenitat de les paraules malsonants o improcedents: “*Scurrilia tamen aut obscena verba vel turpis sermo ex ore predicatoris non procedant*” (citada per Ysern, 2004, I: 33).

Per la seua banda, el sant predicador per excel·lència a casa nostra, el dominic Vicent Ferrer, sempre tan apocalíptic, no obstant això, emprava en els seus sermons un ventall de recursos, comparacions i exemples, que cercaven la rialla —sempre justificada— del seu auditori. És una mostra la comparació que sant Vicent utilitza per a referir-se a l'acte de l'engany per part del clergat: “*Així està bé mentida en boqua de capellà, com hi estarie fempta de ca*” (Sanchis i Schib, 1975, I: 84). L'humor homilètic, encara que escatològic a voltes, era sempre un instrument per al proselitisme.

És en aquest sentit que hem d'entendre també les paraules de Boccaccio en la conclusió final del *Decameró*, justificant alguns dels passatges més obscens de la seua obra, quan diu:

...e considerato che le prediche fatte da' frati, per rimorder delle lor colpe gli uomini, il piú oggi piene di motti e di ciance e di scede, estimai che quegli medesimi non stesser male nelle mie novelle, scritte per cacciar la malinconia delle femine (Branca, 1992).

Però l'expressió de la rialla medieval —no la comicitat o la paròdia doctrinària— desborda aquesta idea de l'humorisme piadós i persuasiu de l'activitat sermonària: on hi ha burla i jocositat extrema, qualsevol tipus d'autoritat es veu —almenys, temporalment— deslegitimada. I és que en la cultura popular i el món laic medieval, el riure s'expressa sense massa llasts de caràcter religiós, i la riallada esclata, bàsicament, quan es refereix a l'exaltació de les necessitats fisiològiques: menjar, beure, defecar i fornicar són motius, d'aquesta manera, que serveixen per a expressar la sàtira més directa i la paròdia més jocosa. Aquest discurs, basat en la baixesa d'allò corporal per a un ús satíric o burlesc, cercant sempre la rialla més intempestiva, i abrigallat per contextos i connotacions evidentment festius, Mikhaïl Bakhtín —com detallarem més avant— el va anomenar *realisme grotesc*. Segons aquest estudiós soviètic, el riure medieval es manifestava com a oposat a la cultura dogmàtica oficial, i estava relacionada sempre amb el festeig públic del Carnestoltes i altres festivitats populars, de ressons antics, com la festa dels bojos o festa dels babaus (*festa stultorum*), la festa de l'ase (*asinaria festa*) o el riure pasqual (*risus paschalis*), que parodiaven la litúrgia cristiana fins i tot dins dels temples, i convertien les autoritats eclesiàstiques i els sants en objectes de burla i blasfèmia. L'*asinaria festa* o *festum asinorum*, per exemple, celebrada a França i alguns territoris peninsulars, es produïa en un ambient de sarau general, amb música d'òrgan i flautins i, entre càntics, s'arribava a introduir un ase dins l'església, atiat com a bisbe, i s'hi realitzava una missa en la qual els parroquians bramaven i reien. Altrament, el famós *sermó del bisbetó* o l'*abató*, que se celebrava el dia de sant Nicolau a ciutats com Montserrat, Girona, Vic, Lleida o Mallorca, implicava la tria d'un bisbe de mentida entre els escolans de la parròquia i una processó fins al temple, en què el xiquet era passejat damunt d'un ase fins a l'església, on feia un sermó paròdic que ridiculitzava, en un ambient de sarau i comicitat explícita, les diferents classes socials (sobretot, els religiosos) basant-se en els tòpics satírics que es poden trobar també en la literatura romànica de la Baixa Edat Mitjana (Massip, 2008)²⁸.

²⁸ S'han conservat dos textos en català d'aquesta mena de sermó paròdic. Un està redactat en *noves rimades* i l'altre en *codolades*, més extens i divertit. Hi podem llegir sobre els capellans que “*se mostren*

Així doncs, el riure popular de l'Edat Mitjana, espontani i festiu, presentava una manca de respecte absoluta per l'autoritat i, embullada en els festejos nadalencs i carnavalescos, suposava l'abolició de les relacions socials jeràrquiques, tan evidents en la cultura medieval, en una concepció que es pot definir com un *món a l'inrevés*. L'alegria i la joia es barregen, així, amb la burla i el sarcasme. Les paròdies, les inversions, les degradacions són constants. Però la llibertat per a riure i burlar de tot, típica del carnestoltes i aquestes festes medievals, era, en realitat, un alliberament transitori, ja que després de la celebració, que era puntual i establida en una data concreta del calendari litúrgic, tot retornava al seu lloc. El desordre del riure i la festa suposava, així, una catarsi que tot ho canviava per què tot, paradoxalment, continués igual, dins d'una concepció cíclica del temps (basada, en origen, en la temporalitat dels rituals antics que comentàvem al principi). D'aquesta manera, el Carnestoltes donava pas, en fi, a la Quaresma.

En qualsevol cas, si ens aproximem a aquest riure laic a través de certs gèneres narratius, trobarem que el realisme grotesc es concreta en situacions i personatges on la sàtira i la paròdia presenten ingredients que hui en dia podríem considerar, potser, obscens i d'un gust qüestionable: escatologia, metàfores sexuals d'allò més jocoses i explícites, anticlericalisme barrejat amb una misogínia riallera, animalització de personatges, burla de tares físiques i mentals i, en definitiva, la transgressió conductual de tota mena de pecats, sobretot, la gola i la luxúria (estretament entrelligades, segons la teologia moral). L'esfera de la rialla més burlesca, que brollava intempestiva enfocant la materialitat d'allò mundà i els plaers ineludibles de la carn, s'entremescla, d'aquesta forma, amb l'esfera literària (amb tòpics satírics i llocs comuns sobre la dona i el clergat) i la del folklore (en històries transmises oralment que acabaven plasmades en els textos).

Fora de la literatura, altres contextos medievals tampoc es troben exempts del riure. La noblesa amb els seus jocs de cort, els cavallers amb les seues jactàncies bèl·liques o amoroses i, fins i tot, el monarca, també reien. La figura del *rex facetus* és la que explica aquest riure del rei en l'Edat Mitjana. Bromejar amb els nobles de la cort o en un context cavalleresc o militar (no oblidem que el rei i els grans nobles eren, sobretot, militars) era una manera de mostrar alegria, magnanimitat i dots per a l'ocurrència per

bons i honests" però en fets de diners "*giren-se tots de l'envers/ e es mostren d'altres*" i, per això, el bisbetó els anomena "*los del coll tort*". Dels frares podem llegir que "*fan rendes jaquir/ en testaments, quan moren los pacients/ que ells confessen*" i "*fora els murs [del monestir] són fins bergants/ e mundanals*" que no dubten a acabar amb bons matrimonis si en trauen algun profit (de part de la dama) i, a pesar del vot de pobresa i ascetisme de la *regula*, "*ells veureu sovent rostir/ de grans perdius*" i gaudint a la taverna de "*bon grec*" (Pacheco, 1983).

part de la figura reial; suposava una imatge bonhomiosa i temperada del poder monàrquic. Reis com sant Lluís de França, bromista però que no reia els divendres, o el nostre Jaume I, reien i bromejaven, com podem observar en els testimoniatges escrits i cròniques corresponents (Pujol, 2003).

No podem oblidar, no obstant açò, que la barreja d'allò sacre i allò profà, d'allò seriós i allò còmic era, en veritat, ben característica en els segles medievals. No hem de pensar en una divisió absoluta entre els espais d'allò sagrat i els llocs i moments del riure. Malgrat un corpus ideològic molt estricte, la societat medieval riu més i més obertament que la nostra. I hem de tenir en compte, a més a més, l'evolució del riure cap a l'*humor*. A la fi del segle XV el riure es va transformant en una altra cosa, i ja no es concep des d'una concepció moral pecaminosa per certs sectors socials i en determinats contextos culturals; però tampoc té la força irreductible de la riallada popular, joglaresca o carnavalesca, sinó que, acceptat en determinades esferes literàries i culturals, es concep més aviat com un simple tema d'etiqueta burgesa, un mera qüestió d'oportunitat i de formes en el discurs de la modernitat esdevenidora, un oci tertulià, un passatemps refinat i elitista. Ho podem constatar en uns versos inicials de l'obra valenciana que Bernat Fenollar i els seus companys de tertúlia van titular *Lo procés de les olives* (1497): "*Puix és, donchs, prudència ab tempre y mesura,/ en son cas y loch, lo riure y burlar*" (Biblioteca Virtual Joan Lluís Vives).

Just en aquest sentit, el renaixentista Baldassare Castiglione, en *Il libro del cortegiano*, publicat el 1528 i traduït al castellà pel poeta valencià Joan Boscà sis anys després, apuntava les línies següents, de ressonàncies clarament aristotèliques:

Lasciate voi adesso il farci ridere con l'operar le facezie ed a noi insegnate come l'abbiamo ad usare e donde si cavino, e tutto quello che sopra questa materia voi conscete (...) Dirò quanto più brevement mi sarà possibile ciò che mi occorre circa le cose che movono il riso; il qual tanto a noi è proprio, che per descriver l'omo si vuol dir che egli è un animal risibile; perché questo riso solamente negli omini si vede ed è quasi sempre testimonio d'una certa ilarità che dentro si sente nell'animo, il qual da natura è tirato al piacere ed appetisce il riposo e'l recrearsi (Barberis, 1998).

Així, la prudència i una actitud moderada en l'oportunitat del riure i la burla, concebran la rialla com una mica més propera a l'ocurrència i la perspicàcia verbal, un recurs de tertúlia que s'aprén i resulta ben rebut a les corts del Renaixement, allunyant-la

de la concepció catàrtica, popular i satírica típicament medieval per a codificar-la socialment d'acord amb una certa concepció *eutrapèlica* del bon humor. El camp sembla estar així adobat per als canvis que es produiran en la concepció del riure a partir del concili de Trento el 1545 i la consegüent Contrareforma.

5.3.2. *Narratio brevis* medieval: una panoràmica

Tenint en compte les idees i fites culturals que hem sintetitzat en l'apartat anterior, un acostament a la literatura breu medieval no pot deslligar-se d'un coneixement mínim de les transformacions progressives que pateix la narrativa romànica entre els segles XII-XIII al XV; uns canvis que autors com Cirlot (1995), Carmona (1984, 1991a, 1998, 2010), Martínez (1988) o Ribera (1990, 1998), entre altres, apuntaven ja fa uns anys i que, en tot cas, el docent investigador ha de conèixer mínimament com a origen d'algunes característiques generals que determinen els textos i el tractament de la comicitat literària.

Al costat dels gèneres èpics i populars, narrats oralment per joglars itinerants i goliards en places i castells; i bandejant la narrativa de caràcter religiós, com l'*exemplum* sermonari, els miracles o els textos hagiogràfics; les corts provençals, quant a la lírica, i les bretones, pel que fa als gèneres narratius, proveïren de models literaris a Europa, d'acord amb l'ideal de la vida cortesana, amorosa i cavalleresca. Aquests models es concreten en textos que pertanyen, d'una banda, a la poesia dels trobadors, escrita en la barreja dialectal que era l'anomenada *llengua d'oc* o en provençal, centrada en la *fin'amors*²⁹, amb tota una sèrie de subgèneres de temàtica sentimental i eròtica; i de l'altra, al *roman courtois*, escrit en vers francès, de matèria clàssica, més o menys històrica, i de matèria de Bretanya. Pel que fa a la matèria de Bretanya, el *roman breton* implica un corpus narratiu, escrit en vers, nascut a l'empara de les corts del nord de França durant el segle XII, que gira al voltant de la figura mítica del rei Artús i les aventures dels cavallers de la Taula Rodona³⁰. Aquests relats bretons tingueren una gran influència arreu

²⁹ L'anomenat *amour courtois*, un terme popularitzat per Gaston Paris el 1883 en un estudi sobre *El cavaller de la carreta* de Chretien de Troyes.

³⁰ Les llegendes i tradicions del País de Gal·les, a les quals pertany el rei Artús com a figura mítica, foren recollides en un cojunt de relats anomenat *Mabinogion*, i recollides i tractades com a fets històrics en la *Historia regum Britanniae* de Godofred de Monmouth, de gran difusió a l'Europa medieval (García Gual, 1983 [2003]).

de la Romània i es tracta d'un dels gèneres narratius medievals que, a través de diverses reescriptures i nous formats com el cinematogràfic, és dels més coneguts als nostres dies. En paraules de Tiñena (1987: 11):

Hereus de les cançons de gesta, dels relats mítics i llegendaris, i de l'ideal cavalleresc i amorós de la poesia trobadoresca, incorporada a França per Elionor d'Aquitània, els relats bretons constitueixen, pel seu valor intrínsec i per l'extraordinària influència que tingueren, i potser encara tenen indirectament, una de les peces més importants, si no la més important, de la literatura medieval.

Cal destacar, tanmateix, que aquest *roman courtois* en vers dels segles XII-XIII es veurà modificat amb les diferències en la concepció literària de l'*amor* (que pot ajustar-se o no a les convencions trobadoresques de la *fin'amors*) i la idea de *poder* (que ateny a les prescripcions que regien el codi estamental) i les seues respectives implicacions en el destí dels personatges de ficció: un fat que serà harmònic en el cas de l'ajustament final entre amor i context social; o tràgic, com a contrapunt, representat per amants desgraciats com ara Píram i Tisbe, Paris i Helena o, sobretot, Tristany i Isolda, que representen una fusió dramàtica i penalitzadora de la idea de *llibertat* emocional individual i *destí* vital. D'altra banda, Carmona (1998) analitzava les particularitats del *roman tragique*, d'una banda, caracteritzat per un desenllaç fatal ocasionat per la violació de la norma cortesa del secret amorós, que pren com a referència la llegenda tristaniana i presenta elements que caracteritzaran la novel·la sentimental del segle XV; i el *roman chrétien*, on trobem una representació d'uns nous valors espirituals, diferents dels del codi amorós cortesà.

El que pot resultar interessant de cara a estudiar la narrativa *humorística* de l'Edat Mitjana, és el fet que la *narrativa tràgica* de què parlava Carmona (1998: 36) es caracteritza per les contradiccions que sofreix el codi cortés en contacte amb l'element *realista*. Una de les conseqüències d'això és la revalorització positiva d'elements que no pertanyien a la narració cortesa tradicional, com ara el desplaçament espacial i temporal de les corts mítiques com la del rei Artús i els cavallers de la Taula Rodona (característiques de la matèria de Bretanya en les obres d'un autor tan emblemàtic com Chrétien de Troyes³¹) a corts geogràficament concretes, a ciutats conegudes i a moments

³¹ La producció literària de Chrétien de Troyes, com a iniciador i màxim representant del *roman breton* de matèria de Bretanya, està composta per cinc obres ben conegudes, de gran repercussió intertextual i sotmeses a una infinitud de reescriptures en contextos educatius: *Erec i Enid*, *Cligés*, *Lancelot o El cavaller*

històrics determinats, la qual cosa afectarà la configuració dels personatges a favor també de certa versemblança històrica en l'acció narrativa, en detriment del component mític o idealitzat.

En definitiva, Carmona destaca els inicis d'una sèrie de característiques que trobarem també en fase de gestació en la narrativa catalana en vers dels segles XIV. De fet, Pacheco (1983), Riquer (1984) i Martínez (1988) parlaren en el seu moment sobre aquestes innovacions en el *Blandín de Cornualla* i altres textos, on trobem com els elements de la realitat quotidiana i un capteniment de personatges que s'acosta més a l'actitud i l'interés personal que a l'ajustament als codis tradicionals de cavallers i enamorats, es barregen amb elements de caire mític i fantàstic. Unes característiques posteriorment desenvolupades, ja en major mesura, en la novel·la del XV, que serà ja en prosa, considerada com el format textual d'allò verídic, per ser més digne de recordació. La prosa, així, destacava un seguit de trets narratius del que es considerava veracitat històrica i, per tant, els *dicta e facta memorabilia* havien d'estar escrits en prosa, una concepció de l'autenticitat històrica que va associada amb el prestigi de les cròniques llatines³².

A més de la introducció de l'element didàctic i dels valors morals cristians en la ficció narrativa, tanmateix, el canvi històric del segle XIII dóna lloc al conflicte literari entre el codi feudal i cortés tradicional, d'una banda, i el nou, monàrquic, cristià i burgès, de l'altra. Un canvi literari que implica també la transformació de l'estructura narrativa pel que fa als seus elements constitutius: temps, espai, heroi i aventura. Aquesta nova manera de fer literatura implica una certa desvinculació de personatges i acció argumental de l'ordre social considerat acceptable, que és previ a la ficció (i establert per un codi determinat de comportament, perpetuat, per cert, a través dels textos literaris en un procés cultural de lluç que es mossega la cua). Si parlem dels textos en què apareixen elements còmics, una desvinculació de l'ordre social a partir del desengany de la impossibilitat de representar una ideologia harmonitzada, però en clau satírica, és el que trobem més tard en les obres narratives del XIV i XV des d'una perspectiva humorística (que assumeix el

de la carreta, Ivain o El cavaller del lleó i Perceval o el Conte del Graal (inacabada); totes en vers i centrades en la figura dels diferents cavallers de la Taula Rodona, amb el personatge del rei Artús com a lligaçó narratiu.

³² Com hem vist en l'apartat anterior, la recepció de la *Poètica* aristotèlica a l'Europa medieval va ser determinant en la concepció del riure i allò còmic a casa nostra. Aristòtil considerava que els gèneres poètics tals com la poesia iàmbica i la comèdia eren imitacions dutes a terme per homes moralment més vils que aquells que elaboraven composicions dels gèneres considerats seriosos, com ara l'èpica heroica i la tragèdia.

canvi històric i la inadequació a determinades convencions socials o literàries, i les satiritza o parodia).

D'altra banda, el *lai* bretó com a gènere narratiu té la seua màxima representació en les narracions de Maria de França, escriptora del segle XII que va estar a la cort d'Enric II d'Anglaterra i Elionor d'Aquitània, i va traduir del llatí les faules d'Isop i *El purgatori de Sant Patrici* (*Tractatus de Purgatorio Sancti Patricii*) d'Henry de Saltrey. Els seus *lais*, potser influenciats per la matèria clàssica del *Roman d'Enéas* o el *Roman de Thèbes*, constitueixen dotze relats curts escrits en octosíl·labs apariats, il·lustratius de l'amor cortés literari, que adaptaven llegendes bretones i que, junt a l'èpica cortesana i certa temàtica celta, presentaven també algun element meravellós, com ara l'aventura que transporta el cavaller a un altre món o els encanteris (en el *Lai du Bisclavret*, per exemple, hi apareix una primera versió del licantrop). En paraules de Krömer (1979: 62), el *lai*:

... no queda determinado desde un principio por la intención didáctica, que, las más de las veces, es un estorbo para el desarrollo de la narración en el *ejemplo*; no tiene un contenido dogmático, extraño hoy a nosotros, como el *milagro*; es más perfecto y cultivado que el *fabliau*. El aspecto fantástico de sus temas tiene, aún hoy, elementos inteligibles y, al mismo tiempo, revestidos del encanto de lo extraño.

Per la seua banda, Carmona (1998a) afirmava que, de la mateixa manera que el públic medieval necessitava de l'explicació narrativa sobre la biografia dels trobadors que suposaven les *vidas* i *razós* que acompanyaven els poemes provençals, els autors dels *lai* els entenien també en funció de quelcom que prèviament tingué una expressió musical, dramàtica o poètica i que els autors cultes, com Maria de França, ens conten després per escrit. Aquesta concepció medieval del *lai* ajudaria a explicar el seu caràcter híbrid, és a dir, de *narració lírica*, influenciada per la codificació de la *fin'amors* trobadoresca.

En qualsevol recorregut per les formes narratives breus, cal ressaltar la prolífica tradició francesa dels *fabliaux*, relats curts versificats la majoria en octosíl·labs apariats, farcits de dialectalismes i frases fetes, escrits al llarg dels segles XII i XIII (i popularitzats durant el XIV a Anglaterra). En aquests "*contes à rire en vers*", com els va definir Bédier (1893: 30), podem trobar nombrosos casos d'històries en les quals l'engany, l'adulteri femení, la luxúria dels clergues, el tema dels diners, els moments escatològics, els marits cornuts, o fins i tot l'humor negre, sovint en enginyoses trames argumentals, eren motius

habituals per al riure del receptor que escoltava aquestes narracions (o que, en segles posteriors, les llegia). A manera d'exemple, en donarem només un títol, ben significatiu: el de *La burgesa d'Orleans*. En aquest *fabliau* trobem un jove clergue errant, una mena de goliard, que freqüenta massa la casa d'aquesta burgesa, el marit de la qual, un camperol ric i usurer, se n'apercep i decideix investigar, ja que l'assumpte li sembla sospitós. Així s'assabenta de com la seua dona pretén enganyar-li amb el clergue, quedant a les portes del seu hort de nit, quan la foscor permet la unió dels amants. D'aquesta manera, ell es prepara per a emprendre un viatge de negocis però, en realitat, el que fa és tornar aqueixa mateixa nit disfressat de clergue a l'hort, punt de trobada dels dos adúlter, amb la intenció d'enxampar *in fraganti* la seua dona. Però aquesta, sibil·lina, s'adona que, sota l'hàbit i la caputxa, qui s'amaga és el seu marit. Així és que, amb llagoterries, el fa passar al graner, on el deixa a soles i promet tornar-hi a complir el seu desig, quan tots els de la casa estiguen adormits. No obstant això, torna a l'hort a trobar-se amb el clergue, el condueix al dormitori i gaudeix amb ell "sota el cobertor". Després, la burgesa reuneix a la seua gent i els explica com un clergue ha vingut requerint-la trenta vegades i trenta vegades s'hi ha negat; afirma que ara es troba al graner (on es troba esperant el marit) i promet un galó del millor vi per a qui la revenge d'aquell ultratge. Així és com l'enganyador acaba enganyat: el marit, que passa, com pretenia, per clergue, rep tal pallissa que li cruixen tots els ossos i acaba tirat en un pestilent femer. La maquinació de la burgesa ha sigut reeixida: el seu marit, banyut i apallissat, la creu fidel i no torna a dubtar d'ella, mentre que l'astuta senyora "tampoc dubtà a estimar al seu amic cada dia".

De totes maneres, el corpus conservat de *fabliaux* és divers³³, encara que se solen considerar algunes generalitzacions a nivell temàtic per a la seua definició, tot i que no siguin aplicables a la totalitat dels textos coneguts: el triangle eròtic entre marit, dona i clergue, amb variacions, sol ser un lloc comú, en el qual el clergat és sovint maltractat per concubinari, avar, cobejós i oportunista, el marit sol ser ingenu o malfeiner, i la dona apareix com a enginyosa i conscient de la seua sexualitat, motor de la història moltes vegades. L'autor de *fabliaux*, en qualsevol cas, sol abstindre's de tot judici moral durant l'acció narrativa i s'hi afavoreix la blasfèmia, la burla i la comicitat mitjançant un

³³ El corpus del gènere va quedar establert en un total de 150 textos amb la publicació del *Recueil général* de Montaiglon i Raynaud (1872-1890), a partir del qual Bédier (1893) plantejà el seu famós estudi. Jodogne (1975) va qüestionar i reduir el corpus als 60 que són així anomenats explícitament pels seus autors. Ménard (1983) va fer-ne una classificació de 130 *fabliaux*, de la qual se'n van servir estudiosos posteriors, com ara Ottaiano (1993). Ménard considera que un trenta per cent són històries d'adulteri i un vint-i-cinc per cent tenen una temàtica eròtica; la resta es pot dividir en petits grups d'històries de furts, d'enganyifes, mentides, disfresses, humiliacions morals o corporals, i de baralles i pallisses.

llenguatge popularitzant farcit d'exclamacions, metàfores eròtiques, hipèrboles, expressions col·loquials i frases fetes.

A França, doncs, són molts els autors que conreen la narració breu amb la composició de *lais* i *fabliaux*, gèneres aparentment molt distints però que formaran part d'una xarxa intertextual de tòpics i temàtiques compartits que culminaran en la *novella* del segle XV. Tanmateix, abans de la *novella* quatrecentista, cal destacar els precedents significatius per a la narrativa posterior —almenys, en un context italià que influenciarà tanmateix en la Península Ibèrica i en Europa— que suposa el *trecento* italià, amb obres com el *Novellino*, precursor del *Decameró* de Boccaccio.

El *Novellino*, redactat en toscà per un autor anònim entre 1280 i 1300 —encara que no es va imprimir fins el 1525— conté una col·lecció de cent relats breus en prosa, d'estil característicament planer i procedència diversa, els quals suposen, d'una banda, la síntesi de la tradició narrativa del segle XIII i, de l'altra, noves formes de contar en llengua vulgar, dins d'un context urbà i laic, que trobaran la seua culminació amb Boccaccio. La col·lecció inclou versions de la tradició dels *exempla virtutis*, *fabliaux*, *vidas* i *razós* trobadoresques, facècies de la tradició oral florentina o, fins i tot, episodis abreujats d'obres més extenses pertanyents a la matèria clàssica i la matèria de Bretanya, com el *Roman de Troie*, *El cavaller de la carreta* de Chretien de Troyes o *La mort del rei Artús* (Riquer, 2000).

Giovanni Boccaccio, per la seua banda, com és sabut, dotarà d'un marc narratiu i un estil prosístic més elaborat, amb nombroses fonts i referències cultes, als relats breus que posarà en boca dels personatges del *Decameró* (1350-1353). Recollirà, sovint a partir de contes italians, i reelaborarà temes, motius i arguments de la tradició europea anterior, sobretot exemples, *fabliaux* i *vidas* de trobadors. I a més, utilitzarà el vocable “*novella*” com a sinònim establert d'*història* i, de fet, amb la difusió de la seua obra, s'imposarà aquesta paraula en tota Europa per a les narracions breus escrites en prosa (Krömer, 1979: 20, 93-130).

També en un context italià, el conegut com a *Facietiarum liber* o *Llibre de facècies*, de l'erudit florentí Gianfrancesco Poggio Bracciolini, fou redactat en llatí cap al segon quart del segle XV i obtingué una gran difusió tant per la brevetat com per la temàtica eròtica, satírica, deliberadament anticlerical i escatològica de moltes de les històries que s'hi compilen. Moltes d'aquestes facècies són arreplegades per Poggio d'anècdotes i converses viscudes pel mateix autor; unes altres semblen més tost atribuïbles al llegat de la tradició oral o escrita de la Itàlia del seu temps; unes altres tenen procedència francesa,

alemanya, hongaresa o fins i tot espanyola. En aquesta col·lecció de breus narracions medievals, a mig camí entre la narrativa literària i el simple anecdotari o quadern de notes, com De Borja Moll (1978: 10) apuntava, hi ha coincidències temàtiques amb les rondalles de tradició oral catalana o balear i cal dir que el *Llibre de facècies* tingué una gran circulació en els cercles il·lustrats del seu temps, tant en versió original com en posteriors impressions en italià. A més a més, en el mateix segle XV era una obra que circulava en traduccions parcials al català i fou coneguda entre els intel·lectuals valencians com Jaume Roig.

Relacionat amb tot el que hem resumit en paràgrafs anteriors, cal dedicar indefugiblement unes línies al gènere literàriament fecund de l'*exemplum*, originat en principi en el context sermonari. Definit per Bremond, Le Goff i Schmitt (1982: 36-38) com “*un récit bref donné comme véridique et destiné à être inséré dans un discours — en général un sermon — pour convaincre un auditoire par une leçon salutaire*”, va tindre una gran difusió arreu d'Europa sobretot a partir del segle XII (quan sembla desempallegar-se del seu context homilètic), sense el qual no s'expliquen algunes de les compilacions de narracions breus més importants de l'Edat Mitjana, ni l'abast de certs tòpics temàtics i referents associats posteriorment a la narrativa en llengua vulgar de temàtica satírica. El gènere semblà arrelar-se, de fet, al territori hispànic, on Pere Alfons recopila la *Disciplina clericalis*, amb un contingut divers que pertany al repertori intercultural de relats breus, i l'*exemplum* es fon aleshores amb la rica tradició de la contística oriental, donant lloc a la traducció de diverses col·leccions: el *Sendebâr*, *Calila e Dimna* i *Barlaam i Josafat*, on els exemples s'emmarquen en un enquadrament narratiu (Lacarra, 1989; 1999). Una obra com *El conde Lucanor* (1330-1335) de Don Juan Manuel en serà hereva i es configurarà com un representant literari d'aquest format narratiu en llengua castellana en els segles XIV i XV. També la narració de miracles donà com a fruit dos dels millors exponents en castellà del gènere breu: les *Cantigas de Santa Maria* d'Alfons X el Savi i els *Milagros de Nuestra Señora* de Berceo.

A casa nostra, pel que fa a la narrativa breu, resulta imprescindible, en primer lloc, fer referència al cas especial de Ramon Llull, inventor de la prosa en català i conscient de pràcticament totes les possibilitats que podia oferir el gènere exemplar (Ysern, 1999), sempre sota l'objectiu doctrinari que animava el mètode filosòfic de l'*art lul·liana* (Rubio, 1997). També cal destacar Francesc Eiximenis, amb els contes i faules, de procedència diversa, inserits en *Lo Crestià* (Hauf, 1983: 20-24; Miró, 1984); i el traductor català quatrecentista d'un dels exemplaris més difosos durant els segles XIV i XV: el *Recull*

d'exemples i miracles ordenat per alfabet, d'Arnau de Lieja, amb més de set-cents *exempla* de gran diversitat de temes i personatges (alcavotes, mercaders, usurers, jueus, monjos o advocats, entre d'altres) (Ysern, 2004).

Existiren també unes altres prosas breus de caire sentimental i moral, com ara les anomenades “novel·letes exemplars” (Aramon i Serra, 1934 [1988]), algunes de les quals són traduccions de narracions franceses: *Història de la filla del rei d'Hongria* (segle XIV), *Història de la filla de l'emperador Contastí* (mitjan segle XV), *La Comtessa fidel* (s. XIV-XV), amb una versió inclosa en el *Recull d'exemples i miracles*; *Història d'Amiche Melis* (s. XV), inclosa en el *Llibre de les nobleses dels reis* i amb una versió també en el *Recull d'exemples i miracles*; i *Lo fill del senescal d'Egipte* (s. XV). També hi podem destacar les narracions amoroses com la *Història de l'amat Frondino e de Brisona* (ss. XIV-XV); la *Faula dels amors de Neptuno i Diana* (s. XV); *Lo despropriament d'Amor*, de Romeu Lull (s. XV); o les prosas llatinitzants de Roís de Corella, com la *Tragèdia de Caldesa*, el *Plant dolorós de la reina Hècuba*, la *Història de Leànder i Hero* o el *Triümf de les dones*. Menció a part mereix la *Història de Valter i Griselda*, darrera novel·la inclosa en el *Decameró* de Boccaccio, traduïda al llatí per Petrarca i, d'aquesta versió llatina, al català per Bernat Metge a finals del XIV (Pacheco i Bover, 1982).

Per altra part, un altre autor tan peculiar com Anselm Turmeda, frare mallorquí primer i apòstata exiliat voluntàriament a Tunis després, fou considerat per Montoliu (1959: 91) un precursor català de Rabelais. No sé si ens afegiríem a aquesta afirmació, però el que hom no pot dubtar, en llegir les contarelles anticlericals que, a manera d'exemples, Turmeda va incloure en la seua *Disputa de l'ase* (1418), és que aquesta autor era capaç d'executar una prosa en què la ironia de collita pròpia i l'assumpció de certs tòpics literaris (heretats de la tradició narrativa precedent i amb unes implicacions en la teologia moral de què Turmeda, com a religiós, era ben conscient) s'entrelligaven en un estil satíric que, amb bona dosi d'enginy, malicció eclesiàstica, erotisme misogin i un toc d'escatologia, resulta semblant al d'algun dels relats anticlericals de Boccaccio³⁴.

³⁴ Riquer (1975, 1978) i Ribera (2001) ja parlaren de la influència de Boccaccio i el *Decameró* en la literatura catalana medieval. No esmentaren, tanmateix, l'obra de Turmeda. La *Disputa de l'ase* és ben coneguda a hores d'ara. Des que Asín (1914) va descobrir que l'obra *plagiava* en certa mesura l'enciclopèdia dels Germans de la Puresa de Bàssora, després que en parlaren estudiosos com Pou (1914) o Montoliu (1960), i que Riquer (1964 [1984]) dedicara a Turmeda 43 pàgines en la *Història de la literatura catalana*, la producció acadèmica ha rajat molta tinta per a concretar les vinculacions tant aràbiga com occidental del text i s'han publicat diversos estudis al llarg de les últimes dècades que en constaten l'interès i la tradició crítica, com ara els diversos treballs d'Alemanya (1989, 1994, 2003), Epalza (1993), Garcia Sempere (1995), Garcia i Martín (1996), Martos (1998) o Redondo (2000), entre altres, els quals tracten aspectes diversos: el perspectivisme escèptic i teleològic de l'autor, les innovacions respecte al gènere del *conflictus*, la instrumentalització enginyosa del fet literari turmedià, la influència de la narrativa oral

Atenent als textos que hem adaptat amb finalitat didàctica en aquest treball cal apuntar, a més a més, un determinat marc de contextualització literària que cal tindre en compte i que es vincula a la producció narrativa catalana en *noves rimades* (octosíl·labs apariats), i *codolades* (octosíl·labs i tetrasíl·labs apariats), durant els segles XIV i XV, a mig camí entre el *roman*, el *fabliau* i la *novella*, segons els estudis al voltant d'aquests tipus de textos (Pacheco, 1982, 1983, 2007, 2009; Riquer, 1984; Riquer, 1992; Ottaiano, 1993; Martínez, 2004; Tavani, 2007). Pacheco (1983: 8) ja apuntà que tant les *noves rimades* com les *codolades* “són un pont entre la literatura aristocràtica de les corts i les *facècies i contes tradicionals de les classes populars*”. Aquest vincle temàtic es troba potser relacionat amb la representació literària d'una crisi històrica de certs valors (codificada en el tòpic tan recurrent del *mundus senescit*), i també amb altres aspectes de la vida dels últims segles medievals. Així, el desenvolupament i desenllaç de l'acció narrativa en aquestes obres no dependrà de l'adequació del capteniment dels protagonistes a un codi moral o social legitimat o tradicionalment virtuós sinó, més aviat, tot el contrari: els personatges es mouen entre l'originalitat literària, els interessos particulars i el seu ajustament a certs tòpics literaris volgudament paròdics i, per tant, transgressors de les normes socials des de la ficció narrativa.

La relació de la tradició dels *fabliaux* amb la narrativa catalana ha sigut, en aquest sentit, freqüent des de les observacions d'Amadeu Pagès (1929). Si bé Pagès solament va tindre en compte la *Disputació d'en Buch ab son cavall*, els *Planys del cavaller Mataró* i el fragmentari *El sagristà i la burgesa* com a autèntics *fabliaux catalans* i no va incloure el *Llibre de fra Bernat* per considerar-lo, juntament amb el *Testament de Bernat Serradell*, més aviat d'influència italiana (del *Decamerone* i del *Corbaccio*), la crítica posterior no ha dubtat a emparentar, almenys temàticament, l'obra de Francesc de la Via de manera més o menys justificada amb els *fabliaux* (des de Riquer (1964 [1984]: II, 284) fins a Ysern (2006), passant per autors com Martínez, (2004)).

És evident que, a nivell temàtic, el *Llibre de fra Bernat* —per parlar d'un exemple significatiu— connecta amb els *fabliaux* de to més procaç i amb aquells en els quals la sexualitat il·lícita (sobretot, centrada en l'activitat sexual de frares i clergues) apareix de manera més explícita i jocosa. A nivell formal, també és pròxim als *fabliaux*, doncs està

islàmica en les narracions autobiogràfiques del nostre Abdal·là, les possibles fonts enciclopèdiques i doctrinals de la *Disputa*, els ressons en la literatura europea medieval pel que fa a l'animalística i el relativisme detectable en la conclusió de l'obra, les possibles fonts gregues, etc.

escrit en codolada, una variant formal de les noves rimades catalanes relacionada tradicionalment amb un contingut satíric, com és el cas. Però, si s'escomet una anàlisi de l'obra que tinga en compte els recursos narratius, les fonts i els mecanismes generadors de la paròdia que De la Via utilitza, es podrà observar que aquests difereixen en complexitat i agudeses dels utilitzats pels autors de *fabliaux*, com observen Ottaiano (1993), Pacheco (1997: 46), Ysern (2006) i Méndez (2015).

Aquests relats francesos es troben replets, com hem apuntat adés, de situacions on abunden les enganyifes (normalment, vinculades a l'adulteri), divertits girs argumentals, pallisses i càstigs anticlericals, culs, i tota mena d'imatges obscenes i sexuals (com ara còmiques escenes amb homes coberts de penis o vulves parlants); unes situacions que produïen, sens dubte, la riallada i que, molt sovint, contemplaven la fusió de diferents temàtiques i gèneres. Si bé és cert que, temàticament, enllacen, de fet, amb algunes de les narracions catalanes, escrites en vers, com el *Testament de Bernat Serradell*, *El sagristà i la burgesa* o el divertit *Llibre de fra Bernat*, on trobem personatges i circumstàncies semblants (en qualsevol cas, no tan explícitament obscens), no resulta del tot pertinent parlar de *fabliaux catalans*, ateses la distància cronològica i cultural, les evidents diferències formals i la diversitat temàtica de les obres catalanes (que sí que comparteixen, tanmateix, llocs comuns de la literatura còmica medieval).

De fet, autors com Marfany (1991) ja qüestionaren aquesta filiació com a simple etiqueta exigida per unes certes necessitats didàctiques. Marfany es plantejava si realment els *Planys del cavaller Mataró*, per exemple, pot ser classificat com a *fabliau*, ja que es tracta d'un text que, si bé pot compartir amb la tradició francesa algun tòpic temàtic (com el del confessor malvat), presenta una certa complexitat diegètica i dialògica que no permet de classificar-lo com un *fabliau* més.

El treball d'Ottaiano (1993), per la seua banda, constitueix el primer estudi monogràfic sobre els dits *fabliaux* catalans i, en paraules de Pacheco (2009: 7), en fa per primera vegada una anàlisi coherent i comprensiva. Les seues observacions sobre la relació entre la producció catalana i els *fabliaux* encara resulten ben pertinents: “més que una operació, activa o passiva, d'importació d'una consolidada pràctica productiva, pensem, per aquest grup d'obres, en la reelaboració d'un model narratiu en un quadre literari menys especialitzat i més tardà” (Ottaiano, 1993:6). Tinguem en compte que, de *fabliaux*, se n'han conservat uns 150, dels quals 60 fan explícita la seua pertinença al gènere. Bédier (1893) els data entre 1160 i 1340. Els cinc suposats *fabliaux* catalans són posteriors: La *Disputació d'en Buch ab son cavall*, els *Planys del cavaller Mataró* i el

fragmentari *El sagristà i la burgesa* són del darrer quart del segle XIV; el *Testament de Bernat Serradell* de cap al 1420, i podem datar el *Llibre de fra Bernat* entre 1430 i 1435. Per tant, la qualitat literària i el context social de les obres catalanes fan d'aquests textos unes obres que, més que *fabliaux*, es troben “a cavall entre el segle XIV i el XV, un decisiu pas endavant cap al canvi de perspectiva de l'objecte literari, que constituiria un dels factors determinants en la gènesi de la novel·la” (Ottaiano, 1993: 37-38).

Cingolani (1990) ja digué que existien molt poques obres franceses en les biblioteques catalanes dels segles XIV i XV, i va suggerir que aquests “contes plaents” —com els anomenà Riquer (1984: II, 256)— tenen potser llurs fonts i models en els *exempla* descontextualitzadament més divertits i els *novellini* italians³⁵. En aquest sentit, el darrer treball de Pacheco (2009) resulta definitiu pel que fa a la classificació literària de les narracions catalanes i la seua distància evident amb els *fabliaux* francesos que, si ens centrem en la riquesa temàtica i l'anàlisi formal dels textos, esdevé en veritat un aspecte secundari.

En qualsevol cas, cal tindre en compte que qualsevol temptativa de fer un panorama de la *narratio brevis* medieval és intentar recompondre una tessella complexa i riquíssima de relacions temàtiques (Roig, 2007) a través de diferents tipologies textuais i formes narratives; un mosaic en què no podem parlar d'una taxonomia clara sinó més aviat de textos que podem anar agrupant d'acord amb una sèrie de feixos de trets específics combinats (Paredes i Gracia, 1998); la qual cosa implica alhora endinsar-se en els orígens intricats de la novel·la europea (Menéndez Pelayo, 1905-1910 [2008]; García Gual, 1974).

Des d'una perspectiva de la historicitat de la poètica dels gèneres literaris i la temporalització de la noció de *forma*, ja proposada per Jauss (1970), quan parlem de narrativa breu medieval resulta més interessant parlar d'un procés canviant, més que no d'uns formats concrets i totalment tancats. En paraules de Paredes i Gracia (1998: 11):

Reemplazando el concepto substancialista de género por el historicista de continuidad, estas formas breves se incardian en la serie que constituye el género como un proceso de creación y modificación que determina su propia dinámica evolutiva.

³⁵ Annicchiarico (2003: 41-52) adopta la terminologia de Riquer i els inclou en el capítol dedicat als “contes plaents *e dintorni*”, on hi recull també els dubtes d'una part de la crítica sobre si aquestes narracions en vers són o no *fabliaux*.

La forma d'un gènere pot sorgir, d'aquesta manera, de les modificacions estructurals de formes literàries més primitives sotmeses al pas del temps, de manera que no estariem parlant de diferències clares entre uns gèneres i uns altres, sinó de l'acumulació de característiques que evolucionen d'acord amb condicionaments de tipus històric. Paredes i Gracia (1998) parlaven també, en aquest sentit, d'una "estètica de la brevetat", de què els autors medievals tingueren consciència i prengueren, doncs, partit per les formes narratives breus, sobretot a partir del segle XII, quan l'*exemplum*, com hem dit, cobra una rellevància especial en el context sermonari i la seua influència traspasa el marc restringit dels monestirs i la mera finalitat doctrinària.

5.3.3. El realisme grotesc en la narrativa breu medieval

Des que el 1965 Mikhaïl Bakhtín publicà el seu estudi sobre Rabelais i la cultura popular medieval, ha passat molt de temps i diversos autors, tenint en compte o no les seues aportacions, i inclús matisant-les des d'una perspectiva crítica, han volgut contribuir a l'estudi de la comicitat en l'Edat Mitjana. Autors com Moser (1990), Bayless (1996: 182), Le Goff (1997: 51) o Gurevich (1997), entre uns altres, han volgut discutir les idees de Bakhtín referides, sobretot, a l'assumpte que les imatges d'allò còmic popular en l'Edat Mitjana (en la seua major expressió, concebudes en origen dins d'un context festiu, englobades en certa cosmovisió carnavalesca) constitueixen un element declaradament subversiu emmarcat en una cultura popular oposada *de facto* a una cultura oficial seriosa i de caràcter erudit.

Gurevich (1997: 54-58), per exemple, posà en dubte que existira una cultura del riure realment allunyada del sentiment religiós de la por medieval, i considerà contradictòria la idea de cultura popular definida per l'estudiós soviètic, defensant la tesi que la cultura eclesiàstica oficial no es trobava desvinculada de la cultura popular i viceversa, basant-se sobretot en les idees de Horowitz i Menache (1994). Crítica, a més, la concepció quasi filosòfica que té Bakhtín del carnestoltes com a celebració d'orígens immemorials i optà per l'estudi històric de les concrecions d'aquesta festivitat i unes altres de semblants d'una manera contextualitzada, atenent a unes coordenades de temps i espai determinades, a partir dels estudis de Ladurie (1979) i Bercé (1976). Gurevich (1997: 58-

60) també desmuntà la lògica del món a l'inrevés com a concepció exclusiva del carnestoltes: “*the tendency to turn the universe upside down was not only inherent in carnival but a real feature of everyday popular religiosity*”; i prefereix no parlar de la cultura popular com una forma *pura*, sinó que la seua reflexió al voltant d'aquesta idea el fa concloure que l'oposició entre cultura popular i cultura docta no és més que un problema de nivells de cultura com a propietats de la mentalitat medieval “*which is able to combine different approaches to the same religious truth*”. No cal oblidar, en aquest sentit, que tota la informació que podem reunir sobre la cultura popular prové, en realitat, de textos escrits per autors que eren integrants dels estrats més doctes de la societat i, en conseqüència, la cultura popular ens arriba sempre transformada i reinterpretada *sui generis* des de les convencions textuais de la cultura erudita, a través de diferents formats i gèneres literaris; i en conseqüència, quan parlem de la cultura còmica reflectida als textos hauríem de parlar no tant de cultura còmica popular sinó, més aviat, de cultura erudita popularitzant.

De totes maneres, d'acord amb les idees generals de l'obra de Bakhtín, cal considerar que alguns dels textos que pertanyen a la *narratio brevis* medieval poden ser reconeguts com a casos literaris en què es concreten molts dels aspectes que l'estudiós soviètic va saber definir com a característics del conjunt d'imatges que nodreixen la cultura d'allò còmic en època medieval; atenent, així, a les possibilitats que aquestes obres de temàtica humorística presenten per a l'estudi de la sàtira anticlerical i la paròdia a nivell europeu, i també les seues potencialitats didàctiques si les incloem en un corpus de lectures per a la formació de futurs i futures mestres. D'aquesta manera, considerem que l'assaig de Bakhtín, amb les matisacions i revisions que siguen necessàries, va llegar a la medievalística un marc explicatiu de referència apte encara en l'actualitat per als estudis literaris que vulguen abordar alguna de les manifestacions de la cultura còmica de la Baixa Edat Mitjana i, alhora, en el camp de la didàctica de la literatura, proporciona claus interpretatives de temes i tòpics literaris que afavoreixen la lectura comprensiva dels textos.

El realisme grotesc, tal com ho va definir Bakhtín, no és més que el sistema d'imatges de la cultura còmica popular. Aquestes imatges còmiques es regeixen per un principi bàsic de referència que defuig tant el codi cavalleresc com el codi amorós de les corts provençals: és un principi que al·ludeix a la vida material i corporal, el qual, entès des de la concepció jeràrquica del món medieval i des d'una perspectiva que no deixa de

ser festiva i folgosa en l'origen, resulta un axioma decisiu per a la comprensió *topogràfica* de la paròdia a l'Edat Mitjana. Seguint aquest principi, el mecanisme de la paròdia medieval s'explica, bàsicament, pel *rebaixament* d'un model literari o de comportament social precedent, ja siga de caràcter cortesà i cavalleresc, amorós o fins i tot religiós, a un altre paradigma basat en imatges, normalment hiperbòliques, referides directament al cos, a la beguda, al menjar, a les satisfaccions fisiològiques (i ací s'inclouen tota mena d'imatges escatològiques) i a la vida sexual, amb l'objectiu primordial de provocar la rialla ridiculitzadora, entretenant i divertint a través d'un capgirament de conceptes més o menys transgressor.

El cos, en aquest model de representació, és un cos en moviment, obert, interaccionant amb la realitat i l'entorn immediat. A més, segons Bakhtín (Bajtin, 1987 [2005]: 23), en el realisme grotesc, l'element material i corporal és un element profundament positiu. Almenys, pel que fa als seus orígens festius, que es remunten a l'Antiguitat (en veritat, aquesta perspectiva d'exaltació d'allò mundà i físic tindrà diferents gradacions en la seua *positivitat* i, com a factor motivador de la rialla, quan es concreta en textos literaris de tall satíric, arribarà a la seua màxima expressió en la literatura dels segles XV i XVI).

Actualment, és possible que les imatges del realisme grotesc puguen semblar-nos deformes, monstruoses o de mal gust. Són imatges que sorgeixen d'una concepció d'allò corporal en agitació, en transformació contínua, en interacció oberta amb l'entorn circumdant i des d'una perspectiva d'exaltació de la materialitat més propera i més baixa i, per tant, relacionada sovint amb la sexualitat i tot el que té a veure amb la dimensió més animal de l'ésser humà. Els òrgans genitals i el coit, l'embaràs, el part, la vellesa, la disgregació corporal, així com el càstig físic (la pallissa vista des d'una perspectiva burlesca) també són elements fonamentals del sistema d'imatges grotesques. Així doncs, la paròdia medieval serà grotesca perquè es basarà en l'exaltació de la dimensió corporal i els seus humors i plaers, duent a terme un acostament a allò material, un rebaixament de codis ideals considerats tradicionalment més nobles, ja siguen de caràcter religiós i litúrgic o líric i cavalleresc.

En aquest sentit, la concepció grotesca del cos presentarà en la paròdia medieval un cos en moviment, un cos incomplet, desequilibrat, desproporcionat, animalitzat... observat a través de la hipèrbole, la sinècdoque i les metàfores més violentes; amb la boca i la resta d'orificis corporals oberts, i amb tot tipus d'exageracions pel que fa a totes les extremitats i apèndixs: òrgans genitals, pits, panxes, nassos, etc. Ço és, les parts del cos

que, precisament, poden interaccionar amb altres cossos o amb la realitat material, que poden inflamar-se o encongir-se, hiperbolitzar-se per excés o per defecte³⁶. Per tot açò, la concepció del realisme grotesc es troba en contradicció formal amb els cànons literaris i plàstics de l'Antiguitat clàssica, que constitueixen la base estètica del Renaixement.

No és així amb la cultura de l'Antiguitat en general, com explicava l'estudiós soviètic, sinó solament en el cas de l'anomenada Antiguitat clàssica. Perquè en l'antiga comèdia dònica, en el drama satíric, en Aristòfanes, en els mims i les farses atelanes trobem una concepció anàloga; i també en les obres d'Hipòcrates (on la teoria dels quatre elements explicava l'origen de les malalties i esborrava les fronteres entre el cos i el món), com en les obres de Gal·lè, Plini, Plutarc, Macrobi i altres autors (Bajtín, 1987 [2005]: 32).

Des d'aquest punt de vista, i tenint en compte les obres literàries en llengua vulgar, el realisme grotesc és el brou de cultiu que, com a base popular de referència, nodreix la paròdia medieval; almenys, aquella paròdia que apareix en la literatura romànica cap al finals de l'Edat Mitjana (i que el lector atent també pot trobar en gèneres joglarescos i de tradició oral). En la paròdia llatina, el realisme grotesc amb prou feines tenia lloc, i quan apareixia ho feia sempre partint d'un model referencial litúrgic (pregàries, sermons, cites bíbliques) que acabava degradat, ço és, parodiat en termes corporals, i es complaïa cantant els plaers associats amb la beguda i la vianda (cal recordar la *Missa potatorum*, la *Coena Cypriani* o alguns textos dels *Carmina burana*). La paròdia en llatí també exercia la lògica del món a l'inrevés i l'apologia més divertida del contrasentit, l'absurd i del ridícul en textos com els dedicats al personatge de Nemo o al País de Cucanya, per exemple. Com els treballs de Bayless (1996) i Hauf (2000) suggereixen, sense la paròdia llatina no s'expliquen molts dels temes i recursos que trobem en la literatura romànica posterior, alguns dels quals procedeixen de l'Antiguitat tardana i de la tradició bíblica. Es tractava, en general, d'una paròdia, redactada per clergues i goliards, més estàtica o intel·lectual —desproveïda de la materialitat hiperbòlica del realisme més laic— que la que trobarem durant els segles XIV i XV en algunes obres romàniques, que agraden de

³⁶ No cal oblidar que, com estudiaren Le Goff i Truong (2003), al llarg de l'Edat Mitjana, el cos no va ser sempre conceptualitzat d'aquesta manera en totes les esferes culturals, sinó que va representar —va encarnar— diferents perspectives, segons el caràcter més o menys religiós de pensar allò material, i atenent a diferents influències (com ara els tractats de medicina medieval), que determinaren, al llarg dels segles, la forma de concebre la part més terrenal de l'ésser humà, els gestos, la interacció física amb els altres, els processos fisiològics, la sexualitat, etc.

recrear-se i escenifiquen amb més detall tot el que té a veure amb aquesta mena de carnalitat animalitzadora i escatològica, denigrant i grotesca.

Quan aquesta paròdia cosificadora s'aplicava a determinats grups socials, sovint els religiosos, apareixia la sàtira medieval en tot el seu esplendor, literaturitzant així la luxúria, la cobdícia, i la golafreteria de frares, canonges i bisbes. L'anticlericalisme difamant d'algun dels contes de la *Disputa de l'ase* de Turmeda, la tergiversació dels tòpics de la tradició trobadoresca en el *Llibre de fra Bernat* de Francesc de la Via o la misogínia proçaç i el diàleg irreverent que constitueixen els versos d'obres valencianes més tardanes com el *Col·loqui de dames*, de finals del XV, són una mostra evident d'això i conformen uns textos que, dins d'un ordre successiu de lligams temàtics, es vinculen de manera intertextual amb altres narratives europees: en concret, amb els *fabliaux* més divertits i els *novellini* italians més alegres (Cingolani, 1990).

No ocorre el mateix —o no tant ni de la mateixa manera— amb la narrativa castellana, de tradició exemplar, menys procliu a adoptar les imatges i situacions del realisme grotesc amb fins paròdics o simplement burlescos, i amb més tendència a detenir-se en el *docere* que no en el *delectare*. N'hi ha prou si hom fa una ullada als *exempla* moralitzants d'*El conde Lucanor* o realitza un petit exercici comparatiu entre un *fabliau* com *De la borgoise d'Orliens* i el conte 23 del *Sendeban o libro de los engaños de las mujeres*, per exemple, molt més esquemàtic i serf d'un objectiu moral explícit i detallat: “*Señor, no te di este ejemplo sino para que no creas en las mugeres que son malas*” (Fradejas, 1990: 148). Sí que trobem, no obstant això, versos realment grotescs en la lírica galegoportuguesa (les *cantigas*) i en certes composicions castellanes com el “Decir contra una dueña” d'un poeta com Villasandino; també en obres de finals del segle XV i primeries del XVI, com en l'explícita *Carajicomedia* i el *Cancionero de obras de burlas provocantes a risa* (València, 1519). La poesia castellana i valenciana d'aquesta època té al seu favor, en termes grotescos, el fet de trobar-se pròxima al moment de major difusió de la concepció renaixentista de l'humor, la qual cosa significarà la culminació literària de la cultura còmica popular. Tal i com afirmà Bakhtín (Bajtín, 1987 [2005]: 35): “*El realismo grotesco se desarrolla plenamente en el sistema de imágenes de la cultura còmica popular de la Edad Media y alcanza su epopeya artística en la literatura del Renacimiento*”.

En qualsevol cas, en aquest marc de comicitat literària, la degradació grotesca del cos com a motor per a la sàtira anticlerical, sol aparèixer vinculada als efectes hiperbòlics

de l'enganyifa i el càstig. El tòpic de l'engany o la befa (Hauf, 2000) permet de sobreviure els protagonistes d'aquestes obres desobeint els preceptes de la moral cristiana o del codi cortesà i cavalleresc, i constitueix així un lloc comú en *fabliaux* i algunes de les obres narratives catalanes ja esmentades. En aquest sentit, Ménard (1983: 140) ja comentava que: “à la idée que la nature humaine est corrompue, que les pulsions sexuelles sont de mauvais penchants à réprimer, s'est substitué un autre système de valeurs: la recherche du plaisir et la jouissance immédiate”.

Tanmateix, a diferència dels *ridicula* llatins, en els quals, com diu Wolterbeek (1991: 1), els rols dels personatges s'inverteixen i l'enganyador, al final, és descobert i enganyat, com ocorre sempre en els *exempla* homilètics (Le Goff i Schmitt, 1982), en molts *fabliaux*, i en textos com els relats de la *Disputa de l'ase*, tanmateix, el personatge que fa de rufià o bergant —religiós o no— n'ix impune i beneficiat del frau perpetrat, un frau que serveix per a ridiculitzar l'avarícia dels eclesiàstics en els casos que pretenen aconseguir algun guany, bé siga monetari o carnal, els quals acaben corporalment denigrats. Wolterbeek (1991: 105) també feia referència, dins del seu capítol dedicat a la sàtira, a la importància que pren en aquests casos el tema de la venalitat i tots els “*evils of money*”.

Les reaccions davant les enganyifes solen ser, a més a més, expressades en uns termes que no escapen del grotesc pel que tenen de resposta exagerada davant d'una pèrdua material, amb conseqüències, fins i tot, escatològiques. Associat sovint al tòpic de l'engany, el motiu de la pallissa i el càstig físic des d'una òptica còmica és, també, un motiu grotesc recurrent en la tradició francesa i en obres com els *Planys del cavaller Mataró*, la primera part del *Testament de Bernat Serradell*, el *Llibre de fra Bernat* o algunes de les contarelles de Turmeda.

Resulta destacable també el procés d'animalització a què, en ocasions, es veuen sotmesos alguns dels protagonistes d'aquestes narracions. Bakhtín (Bajtín, 1987 [2005]: 284) afirmava que la barreja de trets humans i animals és una dels formes grotesques més antigues. Dins d'aquest context, els animals han perdut tota càrrega simbòlica i ja no funcionen com a figures tipològiques d'evangelistes i bestiaris. En aquest sentit, Huizinga (1978 [2001]: 270) ens donava ja les claus conceptuals per a entendre aquesta decadència del simbolisme en la tardor de l'Edat Mitjana, també en el cas del simbolisme animal: quan en la relació existent entre significat i significat d'un símbol es perd l'essència d'una realitat significativa en termes ideals, aquests ja no són tinguts per reals i es consideren “como una mera denominación de diferencias físicas sobre una base

quantitativa”. Així, per exemple, en el *Llibre de fra Bernat*, un clergue pot ser comparat a una cigonya no, en termes simbòlics, per la seua virtut de castedat sinó perquè, pujat en camisa a una teulada en ple hivern amb l’objectiu de veure’s de nit amb una monja, a causa del fred, farà amb les seues dents un soroll semblant al que fa aquesta au amb el bec. Aquest pas del símbol a la realitat física en un context literari i, concretament, en la narracions en vers catalanes i molts *fabliaux*, és una idea que enllaça amb el concepte de *burlesque courtois* de Nykrog (1973) i amb el que diu Riquer (1964 [1984]: 256) quan parla del *fabliau* com “una mena d’antítesi del *lai narratiu*”. És interessant observar, en aquest sentit, que una de les primeres característiques que Dufournet (1998: 9) resumeix a l’hora de definir els *fabliaux* és, precisament, la seua manca de valor simbòlic.

La majoria de textos presentats en la selecció de lectures proposada en apartats següents d’aquest treball —que són solament una mínima representació de diverses tradicions narratives— ofereixen diverses imatges que els defineixen com a concrecions literàries del realisme grotesc. Bakhtín (Bajtín, 1987 [2005]: 10) no dubtaria a classificar-los, dins de la seua triple tipologia de manifestacions de la cultura còmica popular medieval, com a “obres còmiques verbals” en llengua vulgar. També és cert que diverses formes del vocabulari familiar i groller, com poden ser els insults, juraments, unitats fràsiques i lèxic sexual metafòric pertanyents al llenguatge popular —o, almenys, popularitzant— els delaten com a portadors, en la literatura de la Baixa Edat Mitjana, d’aquell llenguatge carnavalesc que Bakhtín tant gaudirà en Rabelais. En qualsevol cas, resulten útils per entendre part de la concepció burlesca de la cultura medieval; i podríem dir, en definitiva, que la concepció literària del realisme grotesc, amb un estil narratiu on destaquen l’hiperbolisme i l’excés vinculat a les imatges corporals de tota mena, serveix per a explicar la relació existent entre la narrativa romànica i la comicitat medieval.

5.3.4. Narrativa breu medieval i educació literària: l’humor com a tema

Des d’una perspectiva temològica, els tòpics i llocs comuns vinculats a allò còmic medieval poden funcionar com a incitació positiva en el desenvolupament de la competència literària encara hui en dia. A tots i totes ens agrada que ens conten històries, i si són divertides encara més. I a tots ens agrada, si el context és favorable, convertir-nos

en narradors d'anècdotes o petits relats que provoquen la rialla en els nostres interlocutors. I encara més: quan algú ens conta un acudit, si no l'entendem, en demanem l'explicació, perquè volem fruir amb els altres del significat paròdic o ridiculitzador de la història, és a dir, volem fer-ne una assimilació comprensiva per gaudir-ne en societat. En aquest sentit, cal recordar la importància de l'humor en la classificació temàtica de les narracions destinades a un públic infantil i juvenil. I la predilecció per determinats tipus d'històries segons els hàbits lectors dels estudiants de Magisteri que hem vist anteriorment. Les narracions de temàtica humorística hi són, en ambdós casos, prevalents, per la qual cosa hom pot considerar que la narrativa medieval breu de temàtica còmica es pot ajustar a les exigències d'aquest tipus de lector i llançar-lo a possibilitats d'aprenentatge literari que altrament serien inconcebibles.

Cal tindre en compte, en aquesta línia, que els criteris per a seleccionar les lectures literàries, segons autors com Lluch i Zayas (2015: 63 i ss.), responen a aspectes com l'edat del lector, els temes, els valors i els gèneres literaris. Pel que fa als temes, en la tasca de la selecció de llibres per crear l'hàbit de lectura, Cassany et al. (1993), destacaven ja la utilitat dels textos més propers temàticament a l'aprenent. Per iniciar l'hàbit de lectura caldrà, doncs, fer una selecció dels temes que preocupen o interessin l'alumnat segons la seua edat, el seu entorn social, els seus gustos, etc:

El professor pot fer prospeccions per esbrinar quins són els interessos concrets de cadascú: els esports, les aventures, els personatges fantàstics, els animals, l'humor, la música, el sexe, problemàtiques socials com la fam o la droga, etc., i aleshores, ajudar a escollir els llibres de lectura més adequats (Cassany et al., 1993: 494).

L'humor és, juntament a unes altres temàtiques, un ressort per activar els mecanismes que permeten el plaer de la lectura. A més, si volguérem fer una retrospectiva sobre les temàtiques més recurrents en la literatura infantil i juvenil, trobaríem que les històries realistes de protagonista infantil, les narracions d'aventures, les històries d'animals, els relats de fantasia i, efectivament, les narracions humorístiques són, en aquest sentit, les més habituals des de finals del segle XIX fins a la Segona Guerra Mundial (Colomer, 1998: 156 i ss.).

Pel que fa a les narracions fantàstiques i humorístiques, cal recordar que es troben en deute directe amb els contes populars i moltes s'han elaborat i publicat a partir de l'interés creixent pel folklore. De fet, semblen ser la font de cert patró narratiu que es

generalitzaria posteriorment en la narrativa infantil: la intrusió d'un element màgic o extraordinari en un món real, que pot causar sorpresa i alarma, però que habitualment produeix conseqüències còmiques. Així, els gèneres i temes apareguts en la segona meitat del segle XX, com la fantasia moderna, la ciència ficció, la ficció realista contemporània i la narració històrica, competiran amb l'humor de moltes altres històries (Colomer, 1998: 159 i ss).

Seguint amb això, d'acord amb els canvis i les necessitats de la societat actual, trobem que, des de finals dels anys noranta, una característica importantíssima de la narrativa infantil i juvenil és la incorporació educativa de noves àrees temàtiques, tradicionalment bandejades de les lectures orientades a un públic infantil. Si hom fa un repàs al que aleshores eren novetats de contingut, pot trobar-hi temes socials relacionats amb la ciutadania i la diversitat, temes que focalitzen els conflictes psicològics, temes considerats anteriorment inadequats per a la infància (malaltia, vellesa, mort, sexualitat, etc.), assumptes i problemes familiars, i també temes vinculats a la transgressió lúdica de les normes socials i literàries (Colomer, 1998: 209-232).

En l'actualitat, els temes dels relats per a infants i joves són exactament els mateixos que interessin els adults. Cada vegada hi ha menys temes prohibits o poc habituals i la diferència rau sobretot en la forma d'exposar-los i de plantejar-los (Lluch i Valriu, 2013: 33-34; Lluch i Zayas, 2015: 64).

En qualsevol cas, autors com Lluch i Zayas (2015: 63 i ss.), a partir de Lluch (2010: 92-95), en destaquen alguns que susciten més interès entre el públic infantil, alguns dels quals coincideixen amb les temàtiques universals sobre els sentiments i la condició humana plantejades per moltes obres literàries de l'Edat Mitjana:

- a) *Sentiments i emocions*: l'amor, la solitud, la felicitat, la frustració o la ràbia, la nostàlgia, la por o l'abandonament, etc.
- b) *Condició humana*: el creixement psicològic, sociològic o biològic d'una persona, la recerca de la identitat pròpia, d'una família o una nació, la sexualitat i les formes de viure-la, els ritus de pas, la malaltia o la mort.
- c) *Quotidianitat*: l'entorn social i afectiu familiar i escolar, l'amistat, el primer amor i els rituals que l'acompanyen, els avis, els costums i la història social, les vacances, addiccions i malalties relacionades amb l'edat del lector.
- d) *Família*: l'arribada d'un germà, un nou pare o mare, el divorci, l'adopció, l'orfanat o l'abandó, els tipus de famílies, les festivitats.

- e) *Context*: els animals i la natura, el medi ambient, la vida urbana o rural, els esdeveniments històrics, etc.
- f) *Entorn*: l'exili, la migració, la guerra, la desocupació, la multiculturalitat, la globalització o conflictes polítics, socials i econòmics.

Entre els temes que es definiren com a innovadors en la literatura per a xiquets i adolescents a finals dels anys noranta i que s'han mantingut fins als nostres dies, segons Colomer (1998: 164), es troben els temes que, tradicionalment, s'havien mantingut allunyats de la literatura escrita per a infants a causa, en primer lloc, de la seua transgressió de les normes de convivència. Es tractava dels temes considerats de mal gust o d'excessiva alteració de l'ordre o el respecte entre les persones. En primer lloc, les narracions sobre temes escatològics, sobre insults, baralles i desordres varis són exemples d'aquest tipus de temes sempre que se situen en una perspectiva de delectació humorística sobre la transgressió de l'ordre establert. En segon lloc, també podem trobar els temes que menen cap a la vulneració de les normes literàries i l'alteració paròdica dels gèneres tradicionals, ço és, les obres que tenen com a tema principal un determinat tipus de joc humorístic degradant o còmicament condescendent sobre les regles.

Seguint amb aquest punt, pel que fa a les formes de distanciament en la narrativa infantil i juvenil, l'humor resulta, precisament, el recurs més utilitzat. Volent separar-se de la imatge de didactisme que presidí la seua creació, o simplement al servei de nous valors educatius que exalten el plaer de viure i riure, la literatura per a xiquets, xiquetes i adolescents ha recorregut a l'ús de l'humor com una de les seues característiques temàtiques més rellevants, almenys, des de la dècada dels setanta (Colomer, 1998: 273).

L'estranyament respecte del context és un dels recursos humorístics més utilitzats, de manera que el desencadenant de la riada pot ser, per exemple, la col·locació d'un personatge inversemblant en un context quotidià o la intrusió de personatges animals en contextos humans, o la referència a elements escatològics, la configuració de personatges ridículs, la inversió de codis i normes, etc. Aquesta explotació de l'absurd i l'estranyament còmic, suposa un cert vincle entre els recursos tradicionals de l'humor i els de desmitificació de personatges o de models narratius complets. També la delectació en la transgressió de les normes de conducta, sobretot a favor del que es considera excessivament violent, fastigós o alterador de l'ordre social establert, esdevé un recurs humorístic. En aquest sentit, les narracions humorístiques o còmiques exigeixen una

actitud distanciada del lector, el qual ha d'advertir la discrepància que causa l'efecte còmic. Ha d'apreciar, per exemple, la vulneració deliberada de les normes socials de bon gust o la desmitificació dels personatges roïns o terrorífics. Com afirma Colomer (2010: 31):

L'abundant presència de l'humor és un tret essencial d'allò que la societat considera adequat en els llibres per a infants i és, a més, una de les vies ofertes pels valors educatius actuals com a solució als conflictes afectius plantejats.

D'altra banda, però relacionat amb això, atesa la relació entre folklore i literatura infantil i juvenil, s'ha cregut en ocasions que la tradició del conte popular, com un dels quatre grups d'hipotextos clàssics que Sotomayor (2005) plantejava —explicats en apartats anteriors d'aquest treball— i que es troben relacionats intertextualment amb la narrativa medieval, acostuma a prescindir de l'humor a favor de l'element meravellós o l'aspecte moralitzador de les narracions (Albero, 2005; Serrà, 2008). No obstant això, a casa nostra, els estudis sobre la rondallística demostren una eminent tradició d'històries còmiques, les quals acompanyen o substitueixen sovint el to moralitzador amb clars exemples d'humor escatològic, anticlerical i arguments farcits de càstigs i recompenses materials, pallisses i enganys, grotesques metàfores eròtiques i hipèrboles diverses; alhora que, per contrast, s'hi exalcen virtuts tradicionalment positives en el folklore universal com l'honradesa, la bondat, la simplicitat, etc. (Amades, 1980; Janer, 1980, 1982; Valriu, 1998; Bataller, 1999; Melis, 2002; Colomer, 2003; Aguiló, 2006; Beltran, 2007; Lluch, 2011; Villalba, 2013; Devís, 2014; Bataller, 2016b).

És precisament en aquesta línia, on trobem el lligam entre la tradició oral, part de la narrativa breu dels segles XIV i XV i algunes lectures infantils i juvenils: la comicitat alimenta les concrecions de la paròdia, la sàtira i l'absurd en els textos³⁷. I de fet, el llenguatge popularitzant de moltes narracions esdevindrà un indicatiu d'aquesta connexió. Beltran (2007: 66-78), en aquest sentit, en el seu estudi sobre les rondalles populars valencianes, parla de la comicitat i els costums en diferents tipus de contarelles de tradició oral, com ara les bertranades o *torpalls*, protagonitzades per un babau o un

³⁷ En qualsevol cas, des de la perspectiva de l'educació literària, es concep el terme *paròdia* en un sentit més ampli que el definit per Bakhtín com una situació de *món al revés* propera a la sàtira. Seguint el diccionari de retòrica de Marchese i Forradellas (1986: 311), es pot entendre la paròdia com “la imitació conscient i voluntària d'un text, d'un personatge o d'un motiu literari, feta de manera irònica per posar de manifest l'allunyament del model original i el seu tractament crític”.

col·lectiu de beneïts que desconeixen fins a l'absurd el funcionament de la realitat; el que ell anomena els "fabliaux sobre matrimonis i parelles", com ara *Pere Joanot*, que tracta el tema del fals mort que, enganyat per la dona, parla quan el porten de camí al soterrar; la facècia clàssica sobre dones i homes, llestos i víctimes; un altre grup de contarelles sobre casualitats i personatges poca-soltes o estúpids que interpreten aquests fets casuals d'una manera que resulta ben còmica; els contes anticlericals, amb personatges pertanyents als estaments religiosos que protagonitzen situacions ridícules o estrofolàries; entre unes altres contarelles, com aquelles sobre discussions o conflictes absurds davant un jutge, o sobre el tema de la dona golafre o aquelles altres sobre lluites entre peresosos i mentiders, totes de llarga tradició (i amb versions escrites d'origen medieval, com veurem en la selecció de textos que presentem en aquest treball).

En definitiva, ens trobem davant d'una temàtica, la de l'humor, que serveix alhora per a resseguir la concepció medieval de la paròdia, les idees culturals sobre el cos, els religiosos, la dona, l'erotisme i la sexualitat, entre uns altres aspectes; una temàtica que es concreta a través de diverses tipologies narratives arreu d'Europa, les quals tindran, gràcies a la seua brevetat i a l'impacte còmic dels seus temes, motius, arguments i personatges, difusió hispànica posterior a través de textos literaris que arribaran, almenys, fins a mitjans del segle XVI, context decisiu en l'assaig de Bakhtín (1987 [2005]) per a parlar de la cultura còmica del Renaixement; la qual implica la consciència *moderna* de l'herència de la cultura còmica popular de la Baixa Edat Mitjana i, alhora, la seua incorporació a la cultura escrita i a l'àmbit del saber humanista.

A més a més, des d'una perspectiva didàctica, resulta fonamental tindre en compte la necessitat de realitzar una familiarització que siga progressiva amb els clàssics medievals, la qual cosa és possible gràcies a l'acostament als textos mitjançant una selecció que partisca d'un criteri alhora formal i temàtic. És a dir, centrant-nos en la temàtica còmica, les formes narratives breus poden representar un mode d'accés estimulants a la cultura medieval per al lector no especialitzat i poden constituir una porta oberta a unes altres obres més extenses i exigents, com el *Tirant lo Blanch* o el *Curial e Güelfa*; o a uns altres gèneres de major dificultat conceptual, com la poesia d'un autor com Ausiàs March o les obres filòsofiques de Ramon Llull, per posar-ne sols un parell d'exemples ben coneguts.

Comptat i debatut, cal constatar que existeixen, doncs, diversos textos pertanyents a la narrativa breu medieval que poden oferir pràctiques significatives de lectura per al

desenvolupament de la competència literària en els graus d'Educació i Magisteri, si s'enfoquen des d'una perspectiva comparatista que tinga en compte la repercussió educativa de la comicitat literària com a tema i l'estudi cultural de l'humor per al foment d'hàbits lectors a partir de la noció formativa de clàssic literari.

5.4. LA FORMACIÓ LITERÀRIA, LA LIJ I ELS CLÀSSICS EN ELS GRAUS D'EDUCACIÓ I MAGISTERI³⁸

5.4.1. La formació literària dels futurs mediadors

Allò que primerament s'haguera de tindre present a l'hora de plantejar la formació literària dels futurs i futures mestres és que, si bé la fesomia dels estudis de grau i les exigències en formació competencial fan més específiques i variades les necessitats de formació, s'apliquen els mateixos principis o criteris establerts en altres etapes educatives pel que fa a l'enfocament comunicatiu, la relació interpretativa amb les obres, la vessant socialitzadora o la construcció del sentit de la lectura, atenent simplement a l'adequació d'una pluralitat de textos i una major exigència en els reptes que s'hi plantegen a nivell lingüístic, literari, etc. És a dir, el procés d'aprenentatge hauria de basar-se igualment en els preceptes que animen el model d'educació literària: el foment de l'hàbit lector tenint en compte el gust per la lectura com a punt de partida, al qual s'afegeixen, de manera progressiva, d'acord amb els currículums verificadors i la legislació vigent, les necessitats formatives professionals més pertinents.

Cal recordar, en aquest sentit, que la tasca docent, consisteix a dissenyar contextos, planificar i desenvolupar activitats motivadores, observar, orientar, dinamitzar i avaluar les possibilitats d'aprenentatge que es generen en el context educatiu, dins i fora de les aules, de manera que siga possible que els estudiants avancen en l'adquisició de competències en els diferents àmbits de coneixement. En el cas de l'aprenentatge literari, la formació de lectors comprensius que dominen patrons interpretatius i puguen gaudir de les lectures s'esdevé a partir de les possibilitats que els docents ofereixen als discent en un context determinat. Així doncs, el paper de la mediació en la formació literària se centra en el coneixement de les obres, però també en el disseny d'intervencions

³⁷ A més de les referències citades i esmentades explícitament en el text, l'elaboració d'aquest apartat no haguera sigut possible sense les aportacions sobre el paper de la literatura infantil i juvenil en la formació universitària fetes per part d'especialistes com García Padrino (1987), Medina (1988), Cerrillo (1990 i 2007), Llorens (2000), Chartier (2004) i, més recentment, Ibarra i Ballester (2013).

didàctiques basades en la creació de pràctiques estimulants que permeten que l'alumnat s'adone com la literatura cerca la nostra implicació emotiva, com interroga la nostra realitat des dels textos, com estableix construccions entre els elements i els agents implicats en la lectura i, d'aquesta forma, com utilitza certes particularitats per a la construcció de sentits globals (Colomer, 2001).

La formació literària dels futurs i futures mestres d'infantil i primària, doncs, parteix d'una premissa inicial: la meta fonamental de l'ensenyament de la literatura ha de ser la mateixa en cadascuna de les etapes educatives i que aquesta consisteix, bàsicament, a contribuir a la formació de la personalitat de l'individu i, a més a més, a adquirir una profunda competència lectora, literària i comunicativa. A aquest objectiu primer, s'han d'afegir-hi els objectius generals de l'ensenyament i els específics de la literatura en cada nivell educatiu (Ballester i Ibarra, 2015b: 169-170).

Així, seguint Ballester i Ibarra (2013, 2015b), el desenvolupament pràctic de la competència literària implica la consecució d'habilitats comunicatives relacionades amb diverses activitats a realitzar pels estudiants, relacionades amb aspectes com la comprensió lectora, l'adquisició d'hàbits de lectura, la capacitat dels estudiants per a l'anàlisi i la interpretació dels textos, la capacitat de gaudir del plaer que provoquen les obres, i la creació i producció de textos amb una finalitat estètica. Aquests objectius únicament es poden assolir en les aules si les activitats adients per a la formació literària es desenvolupen en el marc dels estudis semiològics i pragmàtics sobre el funcionament del text literari i en l'àmbit de les investigacions de les teories de la recepció (Asensi, 2003: 621-682). Per tant, la formació professionalitzadora dels docents exigeix considerar amb atenció l'adequació de la seua preparació pedagògica al camp específic de l'educació literària, revisar críticament les programacions educatives que es duen a terme a les escoles i cercar el model educatiu més escaient per tal que es puga ensenyar literatura d'acord amb uns objectius concrets.

Aquests objectius específics es poden trobar desenvolupats a bastament en les aportacions de diferents especialistes al llarg de les darreres dècades (Campillo et al., 1987; Mendoza, 1998b; Ballester, 1999; Cerrillo, 2007; Ballester i Ibarra, 2013), i es poden resumir en els punts següents:

- a) Donar les claus d'accés a la literatura amb un llenguatge mitjançant el qual s'expressa l'experiència humana —en tots els ordres: imaginatiu, moral,

vivencial,—, com a via que l'infant o adolescent té d'intel·lecció del món i, alhora, d'expressió de les idees i sentiments propis davant d'aquest món.

- b) Fer conèixer el context i la tradició cultural propis; aspecte especialment rellevant, ja que contribueix, des de l'escola, al procés d'identificació cultural col·lectiva.
- c) Fer que el coneixement del registre literari de la llengua afavorisca la capacitat expressiva dels infants i joves, estimulants, així, no sols la recepció sinó també la producció de textos.
- d) Plantejar la lectura com a comprensió d'uns codis artístics convencionals i, pel que fa al coneixement de la naturalesa específica de l'obra literària, educar en el plaer estètic.

En aquesta línia, autors com Ballester i Ibarra (2013, 2015b) formulen, des del model de l'educació literària, diverses pràctiques o estratègies que s'haurien de dur a terme en la formació dels estudiants dels graus d'Educació i Magisteri per tal d'assolir els objectius bàsics que hem definit:

- a) Lectura per plaer: aconseguir que l'estudiant pugui adquirir un coneixement empíric dels diversos gèneres i tipologies de textos literaris, mitjançant un ampli ventall de possibilitats de lectura, no sols vinculada a les aules sinó també com una activitat d'oci.
- b) Lectura tècnica: a través del coneixement de la teoria literària i l'aplicació de mètodes de comentari i anàlisi de textos bàsics per adquirir la formació convenient, i també aconseguir uns instruments mínims de crítica literària.
- c) Coneixement teòric i pràctic de la història literària a través dels seus textos i obres.
- d) Capacitació dels estudiants per a l'anàlisi de textos i la seua transformació en propostes didàctiques adequades per als diversos nivells d'ensenyament.

D'acord amb això, l'ensenyament-aprenentatge de la literatura va unit a la formació del professorat de la matèria, per la qual cosa ha de contribuir de manera especial a l'organització d'aquesta formació no solament des d'un punt de vista pràctic, utilitari i immediat, sinó com a contribució important per a la seua formació científica (Ballester, 1999 [2007]: 86). Per aquest motiu, com diu Ballester, cal apuntar que la didàctica de la literatura té un caràcter de *metaensenyament*. Així, l'explicació de què és literatura i què és saber literatura o els fonaments dels estudis literaris són també aspectes

imprescindibles i bàsics que el futur docent haurà d'abordar detalladament. En aquest punt, val la pena recordar com Mendoza (1998b: 242) definia ja el marc en el qual la didàctica de la llengua i la literatura s'ha de desenvolupar:

La formación del profesorado es una especialísima meta-auto-formación con unos fines específicos. Este cambio terminológico lleva implícita la sustitución del objetivo didáctico: ya no se forma para aplicar una metodología concreta (cuestión que efectivamente sólo requería una práctica). Sino que se pretende dotar al profesor de una formación que le capacite para actuar con autonomía, a partir del establecimiento de los fines y los objetivos de enseñanza con una proyección de futuro, es constante la preocupación por la utilidad y efectividad de los contenidos de formación para la docencia y para la investigación pedagógico-didáctica.

Així doncs, en un intent d'aproximació a la formació de mestres, i tenint en compte l'educació literària de l'alumnat d'infantil i primària, són tres els aspectes que es poden destacar a l'hora d'establir el marc autoreflexiu en el qual el futur docent haurà de desenvolupar la seua tasca de mediador (Taberner, 2013): primerament, la consideració sobre per què i per a què llegir, atenent a l'estreta relació existent entre la lectura literària i altres aspectes com: primer, l'increment de la comprensió lectora, l'accés i transferència de coneixements, la construcció de la pròpia identitat i l'explicació del món i les relacions humanes en un context social; segonament, la metodologia amb la qual el mediador s'acostarà al discurs literari a les aules, amb la necessitat de provocar la trobada del lector amb el text des dels pressupòsits de la discussió literària que permeten la formació de lectors i lectores judiciosos i crítics; i per últim, la configuració conscient del corpus com a conjunt de lectures diverses que es proposen a l'alumnat amb l'ànim de desenvolupar la competència lectoliterària i de fomentar l'hàbit lector.

5.4.2. L'hàbit lector dels futurs mediadors

Tenint en compte tot això, tal i com afirmen Colomer i Munita (2013), un dels desafiaments més interessants amb els quals s'enfronta la didàctica de la literatura és el de la construcció de l'experiència lectora dels futurs i futures mestres i de les seues

capacitats per a dinamitzar els textos literaris a l'aula. Com hem apuntat en pàgines anteriors, la lectura literària implica per part del lector el desenvolupament de la capacitat d'aprendre a interpretar i a valorar les creacions de caràcter estètic i literari (Mendoza, 2004: 5) i, en el cas dels docents, la lectura literària és el punt d'arrencada de la seua actuació com a mediadors. És precisament per això que resulta fonamental la formació dels docents per a l'adequat desenvolupament de la seua educació literària, ja que ells i elles esdevindran els intermediaris privilegiats entre els textos i els lectors infantils i juvenils en la tasca de mostrar les possibilitats de coneixement i d'expressió de la literatura, i de conrear el plaer de llegir. Cerrillo, Larrañaga i Yubero (2002: 31-32), en aquest sentit, insistien en la necessitat que el mediador siga capaç de compartir el goig de la lectura per a dur a terme la seua labor amb èxit i exposen la falta de preparació lectora dels mediadors com un dels grans inconvenients amb els quals s'enfronta l'escola.

I és que els estudiants universitaris, segons mostren els estudis de Larrañaga, Yubero i Cerrillo (2008), no lligen massa (sols un 40% resulta lector habitual i el 16% es declara lector ocasional). Per altra part, Granado (2009) i Colomer i Munita (2013), centren les seues investigacions en els estudiants de Magisteri, i aquests darrers obtenen resultats dignes de consideració: sols el 36% es declara lector i el 70% exposa reticències clares davant de l'educació literària rebuda. Bandeiant alarmismes innecessaris, aquests resultats desemboquen en una de les realitats educatives més evidents: si el mestre no llig, difícilment podrà transmetre passió per la lectura. Com diu Machado (2002: 21), “imaginar que quien no lee puede hacer leer es tan absurdo como pensar que alguien que no sabe nadar puede convertirse en profesor de natación”. Si és difícil que els mediadors transmeten experiències no viscudes, com bé assenyalava Chambers (2007) citat per Taberero (2013: 16), difícilment es podrà fomentar un hàbit lector quan la persona que l'ha de transmetre no és lectora. Per aquesta mateixa raó, doncs, els mestres han de llegir els clàssics.

Altrament, els joves universitaris valoren la intriga, el consum i la rapidesa en les seues lectures actuals. A més a més, els motius més freqüents que citen per a justificar la predilecció per determinats llibres en la infància, segons Colomer i Munita (2013: 42), són: la personalitat concreta del protagonista, l'humor i la diversió proporcionats; la identificació que han experimentat amb els personatges, situacions o inclús l'escenari; la capacitat de facilitar l'evasió o materials per als jocs i somnis propis; i també poder viure aventures sense perill, enganxar-se a la intriga o rebre un missatge moral. Tots aquests

motius, no obstant això, es formulen associats a dos plaers inversos: la facilitat de lectura i el fet de sentir-se majors pel repte lector assolit.

Resulta evident que els plaers evocats pels estudiants, més que en la qualitat dels llibres, es troben en el lector, en allò que el lector fa amb els llibres en un entorn socialitzador (Colomer i Munita, 2013: 43). Això confirma que la inserció del llibre en una situació de socialització positiva (la vivència familiar, escolar o acadèmica; la pertinença a un grup d'iguals que l'han llegit, l'afany col·leccionista, etc.) sembla més decisiva que la qualitat artística per a crear determinades actituds, necessàries per a l'adopció d'una autoimatge lectora. Ara bé, això no significa que els estudiants assumisquen de bestreta la idea que els millors llibres siguin aquells que assegurin plaers més sofisticats. Per això, cal tindre en compte les preferències, l'experiència prèvia i l'autoimatge lectora d'aquests discents com a punt de partida d'una educació literària realment efectiva a les aules universitàries:

Como en todos los placeres de la vida, el gusto se educa por comparación entre lo probado. Pero para que se esté dispuesto a ese itinerario de complejidad, la información sobre las actitudes y formas de acceso que revelan estos estudiantes deben tenerse muy en cuenta en cualquier diseño de intervención (Colomer i Munita, 2013: 43).

Pel que fa a l'autoimatge amb certa mirada retrospectiva que, com a lectors literaris, tenen els estudiants de Magisteri, resulten interessants instruments didàctics com les històries de vida o els relats de vida, eines de caràcter etnogràfic molt utilitzades en l'àmbit de les ciències socials. Aplicats a l'àmbit de la lectura literària, resulten un recurs especialment atractiu perquè ens ajuden a establir el perfil lector dels estudiants dels graus d'Educació, aprofundint en el coneixement de les creences dels futurs mestres sobre la literatura infantil; i també pel potencial que presenten per a indagar en les instàncies que col·laboren més decididament en la formació del lector durant la infància i la joventut (per exemple, les experiències de socialització al voltant dels llibres).

En aquesta línia, Ballester i Ibarra (2015a), utilitzant les històries de vida lectora o l'autobiografia de lectura, observen que el bagatge subministrat de records i vivències relacionades amb les experiències prèvies dels estudiants de grau com a lectors, proporciona una gran quantitat d'informació sobre el corpus del material de lectura de la vida privada dels discents i de la seua educació, i també sobre les seues concepcions

socials i afectives i percepcions davant de la lectura i la literatura. Així doncs, de les diverses experiències i estudis duts a terme sobre aquest tema, es poden extraure algunes conclusions rellevants (Silva Díaz, 2001; Munita, 2013; Ballester i Ibarra, 2015):

- a) el bagatge lector del futur professorat resulta precari, ja que les seues pràctiques de lectura literària semblen encasellar-se en un corpus molt limitat;
- b) pel que fa al corpus de literatura infantil llegit, aquest sol ser de lectura fàcil i ràpida, i no es presta massa a l'experimentació formal o temàtica;
- c) la no inclusió o consideració de l'àlbum il·lustrat dins del cànon escolar;
- d) la manca d'eines d'anàlisi per part dels futurs docents amb les quals escometre el comentari dels textos literaris infantils;
- e) a més, el futur mediador tendeix a confondre i identificar el gust de l'adult amb el de l'infant.

Tenint en compte això, cal destacar, com ja s'ha fet en altres ocasions, que les experiències lectores, la lectura personal i la identitat literària d'un mestre o mestra té un efecte pregon en el seu paper com a mediador en la lectura dels infants i joves (Ballester i Ibarra, 2013 i 2014; Abril, 2015). I és que la literatura infantil i juvenil juga un paper fonamental per a la construcció de la competència literària (De Amo, 2003) i, per tant, el requisit de la seua presència en l'experiència lectora i la formació dels docents d'infantil i primària esdevé imprescindible, ja que ha de formar part de les bases del seu coneixement i del bagatge professional de lectures que permet la realització d'adequades intervencions d'aula, per tal de potenciar una actitud positiva envers la lectura literària. Sense oblidar que, en les aules dels graus d'Educació i Magisteri, el coneixement, l'anàlisi, l'actuació, la mediació i la crítica entorn al fet literari han de ser els pilars bàsics de la pràctica docent (Mendoza, 1999a, 1999b). Autors com Colomer (2005: 99-111), Correig (2006) o Colomer i Durán (2007) assenyalen que els llibres infantils constitueixen la millor eina per a desenvolupar la competència literària; i insisteixen, a més, sobre el factor cultural que ajuda a explicitar alguns dels criteris que poden guiar en l'elaboració d'un itinerari lector. Des d'aquesta perspectiva, resulta pertinent l'establiment d'uns paràmetres sobre els quals dissenyar un itinerari lector per al mediador amb l'ànim de fonamentar uns criteris bàsics amb els quals sustentar l'educació literària, tant dels destinataris últims de les propostes com dels qui, com és el cas, les plantegen i planifiquen.

En l'actualitat, són diversos els autors i autores que han avançat en la construcció de les bases per analitzar els textos de la literatura infantil i juvenil des de la perspectiva de l'educació literària, i que han fet suggeriments per establir una sèrie de requisits en virtut d'un itinerari lector. A més a més, contribueixen a aportar, de cara a la formació del mediador, les eines oportunes per desenvolupar de forma convenient els criteris necessaris per a la selecció de les lectures infantils. D'aquesta manera, els estudis de Colomer (2002c), Díaz Armas (2008), Lluch (2010) o Lluch i Valriu (2013), entre uns altres, han ofert diferents propostes d'anàlisi de textos que intenten pal·liar els dèficits que hem esmentat adés.

Entre aquest conjunt de nous patrons per a l'anàlisi de la literatura infantil i juvenil, resulten molt interessants les propostes de Tabernero (2013), la qual, seguint la línia d'alguns estudis que se centren en els llibres il·lustrats per a la formació de mestres (Durán, 2009; Perdomo, 2012), entén que és aquest tipus de format el que implica major dificultat en les propostes d'anàlisi pensades per als futurs docents. Així doncs, els elements clau que Tabernero proposa per a estudiar en els llibres i àlbums il·lustrats, extrapolables per a l'anàlisi de qualsevol tipus d'obra destinada a un lector infantil, poden resumir-se en els següents punts:

- a) la dualitat adult/infant que presideix el discurs literari;
- b) la veu narrativa i la focalització (la identitat del narrador i el joc que es produeix entre narrador i punt de vista);
- c) la hipertextualitat, que permet endinsar el lector en una comunitat i l'aproximació al teixit de textos inherent al discurs literari, ja que cap text es llegeix independentment d'altres textos;
- d) la metaficció, pel que suposa de ruptura i de construcció de diferents plànols de ficció perquè els personatges es desplacen per altres mons fictionals;
- e) la paratextualitat, els elements paratextuals intervenen en la construcció de sentits, ja que tot detall és significatiu, res és accidental;
- f) l'el·lipsi i la metàfora, com a recursos fonamentals en el discurs literari infantil;
- g) els temes, que serveixen per superar el prejudici, massa estés, que els temes de la literatura infantil no han de ser excessivament complexos o controvertits. Temes com la mort, la diversitat familiar i cultural, etc., ja fa temps que s'han incorporat amb èxit al corpus temàtic de la LIJ;

- h) el distanciament humorístic, bé des de la vessant paròdica, surrealista, o irònica, etc., a pesar que la tradició popular tendeix a prescindir de l'humor pel que fa als contes meravellosos (la qual cosa pot fer pensar erròniament que els infants, per la precarietat del seu intertext, manquen de bases per entendre el distanciament dels fets relatats des de la perspectiva humorística);
- i) els personatges: ja que no es tracta únicament d'obres protagonitzades per princeses, dracs i herois, com correspon als contes populars.

Entre aquests elements, cal destacar els referits als temes i l'humor dels textos, ja que tenen una gran repercussió en el foment de l'hàbit lector i formen part dels criteris que organitzen i justifiquen el nostre corpus en aquest treball, com explicarem més avant.

En definitiva, cal disposar d'uns codis amb els quals abordar la selecció de textos de literatura infantil per a mediadors, basats en els pressupòsits de la construcció de significat en el diàleg del text amb el receptor, i considerant en aquest sentit les teories semiòtiques del lector model, l'hermenèutica o l'estètica de la recepció, comentades succintament al principi d'aquest marc teòric. Es tracta de definir bé les pautes que permeten integrar el discurs literari infantil en el bagatge del mestre o la mestra en formació amb l'ànim de modificar positivament les previsions amb les quals aquest s'enfronta a l'anàlisi de les obres que poden integrar el corpus de la literatura infantil i juvenil, atesa la seua responsabilitat futura en l'educació de lectors literaris.

5.4.3. El foment lector

Però, més enllà del paper del mediador, com apunten Taberero i Dueñas (2003), des d'una perspectiva pragmàtica, hi ha tres factors que resulten fonamentals en el desenvolupament dels hàbits lectors i, per tant, de la competència literària: la família, les institucions (escola, biblioteques, editorials) i el propi text. Tots tres són factors que intervenen en el fet literari i esdevenen els responsables de la creació de lectors competents. El *contagi* de la passió per llegir de què parla Albanell (2002: 15), per tant, és aplicable no solament al mestre o la mestra sinó també als pares i l'entorn familiar. Sovint ocorre que l'ambient en el qual el xiquet es desenvolupa no és el més adequat per a afavorir l'hàbit lector. No obstant això, sabedors d'aquesta realitat i tractant de pal·liar

en certa mesura l'absència d'aquest entorn favorable, existeixen programes que, des de l'escola, han intentat incorporar les famílies a l'àmbit lector a través de diferents propostes d'animació a la lectura, enteses com “una sèrie d'estratègies i activitats dirigides a despertar en les persones el desig de llegir” (Docampo, 2002: 50).

No obstant això, al parer d'autors com Cerrillo, Larrañaga i Yubero (2002: 82), no sembla que aquestes activitats d'animació a la lectura hagen contribuït a aconseguir una millora substancial i duradora dels hàbits lectors, encara que no es pot posar en dubte l'eficàcia estratègica que, en determinats moments, poden tenir. I consideren que, probablement, s'ha vinculat massa sovint l'animació a la lectura amb la mera idea de joc, estratègia o tècnica encaminats a la lectura d'un llibre determinat més que al “foment general de la lectura”. Des d'una òptica semblant, Mendoza (1999a: 25), suggeria uns anys abans que: “Los posibles fracasos de la actividad de animación acaso estén causados por no haber formado al lector para su autónomo enfrentamiento posterior con otros textos o con todo tipo de textos”.

Així, Colomer (2002c: 280- 281), per la seua banda, ha parlat de cert “*intervencionismo avasallador*” per a referir-se a les múltiples activitats d'animació a la lectura que van coincidir en els anys huitanta i noranta —i que encara existeixen— en biblioteques i centres escolars. I afegeix que, en els últims anys, una gran quantitat d'estudis sobre la lectura i l'aprenentatge han anat qüestionant moltes d'aquestes pràctiques, alhora que s'incideix en la rellevància de la lectura en l'àmbit familiar o que s'intenta atorgar una nova centralitat a l'aprenentatge lector i literari a l'escola mitjançant procediments com la lectura silenciosa a l'aula, la recuperació curricular de la literatura o la cerca de moments per a la lectura compartida o el comentari grupal sobre llibres mitjançant clubs de lectura i tertúlies.

D'una manera o una altra, diversos especialistes albiren, en l'actualitat, la necessitat de superar el que l'animació a la lectura pot tenir d'ocasional, d'excepcional, d'esdeveniment festiu més que quotidià i efectivament rutinari. En aquest sentit, la conclusió generalitzada és que el futur docent ha de parar-hi atenció: si les activitats d'animació a la lectura no es contextualitzen didàcticament i van acompanyades d'altres intervencions de caràcter periòdic, adequadament planificades i incorporades a les programacions d'aula, no sembla que servisquen per a consolidar hàbits reals de lectura (Taberner i Dueñas, 2003; Lara, 2016).

5.4.4. Sobre el corpus de lectures en la formació de mediadors

Abans hem parlat sobre la necessitat d'unes pautes per a la selecció de les lectures infantils que, dins de l'educació literària dels futurs docents, haurien d'aparèixer en el seu bagatge amb voluntat formativa. En aquest sentit, cal tindre en compte que no solament és necessari conèixer la metodologia i sentir la passió per la lectura, sinó que el mediador ha d'haver desenvolupat també el criteri suficient per a seleccionar les lectures que els alumnes realitzaran (Mendoza, 2004). Aquest aspecte és bàsic, doncs, per a conduir a bon port el desenvolupament de la competència literària. De fet, alguns dels últims estudis publicats sobre la formació d'hàbits lectors dediquen pàgines a la selecció d'un corpus més o menys plural, atenent a diferents criteris, compost de textos que els xiquets i xiquetes poden llegir (González, 1997-1999; Cerrillo, Larrañaga i Yubero, 2002; Durán, 2002; Cerrillo, 2012; Ballester i Ibarra, 2015b).

No obstant això, a causa d'una sèrie d'idees preconcebudes en els docents en formació, en ocasions, apareixen dificultats a l'hora de desenvolupar criteris adients de selecció del corpus (Díaz Armas, 2008). Com hem apuntat adés, es necessiten establir paràmetres sobre els quals dissenyar un itinerari lector per al mediador amb l'ànim de fonamentar uns criteris bàsics amb els quals sustentar l'educació literària tant en la formació de mestres com en el seu futur alumnat com a destinatari últim. En aquest itinerari lector, lògicament, considerem de vital importància incloure els clàssics literaris i, més concretament, els nostres clàssics medievals.

Cal atendre, doncs, a l'anàlisi i les possibles conseqüències, pel que fa a l'aprenentatge de nous paradigmes en la comunicació literària, de les idees preconcebudes que presenten els estudiants de Magisteri sobre els gustos literaris i estètics dels infants. Així, entre les creences i preferències del professorat en formació, trobem que generalment s'inclinen pel realisme en detriment de la fantasia; que opten per llibres amb lèxic poc habitual; o que prioritzen els llibres amb il·lustracions amb colors cridaners i ben perfilades sobre estils que requereixen una major competència artística per part del receptor. Entre aquestes idees preconcebudes, també s'hi destaca la constant vinculació de la literatura a l'ensenyament de valors i s'exposen com a creences predominants les idees que té l'adult sobre el discurs literari infantil; també apareix sovint la pressuposició

en el destinatari infantil d'una sèrie de capacitats, en ocasions, no massa ajustades a la realitat dels xiquets i joves lectors (Díaz Armas, 2008: 182-185).

D'acord amb això, estudis com el de Díaz-Plaja i Prats (2013) assenyalen la importància de treballar sobre les concepcions errònies i prejudicis al voltant de la literatura infantil i juvenil com a garantia de millora en la mediació docent. A més de la resistència a considerar la literatura infantil com a part de la literatura general, s'hi apunten en aquets sentit la preeminència de les següents percepcions:

- a) La confusió entre llibre infantil i conte. Els futurs docents denominen *conte* a qualsevol llibre dirigit a infants; sense distingir entre la varietat de gèneres (poesia, narrativa, teatre) o llibres de coneixements amb tipologia textual diversa.
- b) La sorpresa davant la idea que les cançons, els jocs o les endevinalles, tirallongues i embarbussaments puguen ser literatura infantil. L'associació del concepte de literatura infantil i juvenil amb la idea de contes, i amb la idea del llibre com a objecte, els porta a desconèixer altres possibles manifestacions de gènere i de mitjans de transmissió.
- c) La falsa idea que existeixen contes que s'han mantingut inalterables al llarg del temps, amb una referència freqüent al corpus de les pel·lícules clàssiques de la factoria Disney. Per a ells, no sol haver-hi diferències entre la narrativa d'autor i la tradicional.
- d) La idea que existeixen versions autèntiques dels contes (generalment coincidents amb les de Perrault, els Grimm o les versions de Disney) i versions errònies. Aquesta creença porta associat el desconeixement de les diverses adaptacions, versions o variants de qualsevol text tradicional o popularitzat.
- e) La concepció que la literatura infantil ha de ser sempre educativa, és a dir, transmissora de valors i aprenentatges ben definits. Qualsevol text és vist des del prisma de la seua utilitat pedagògica i ideològica.
- f) La creença que la literatura infantil és ahistòrica i, en conseqüència, els valors literaris i educatius, per a ells, són els de l'època en què viuen, per la qual cosa tot text ha de ser jutjat des dels paràmetres actuals.

Per això, Díaz-Plaja i Prats (2013) afirmaven que cal establir un triple eix d'aprenentatge —encara necessari hui en dia— per combatre aquestes idees en els estudiants dels graus d'Educació i Magisteri, un eix ternari que es construeix, en primer

lloc, amb els conceptes literaris que han d'adquirir: gèneres, tipologies textuais, àlbums il·lustrats, la distinció entre literatura popular i d'autor, adaptacions i versions, els esquemes historiogràfics, etc.; en segon lloc, els mètodes d'anàlisi que s'han d'aplicar a la literatura infantil i juvenil (amb el desenvolupament de la competència literària com a objectiu) per a constatar la capacitat dels textos de contribuir a l'educació literària dels infants; i per últim, els procediments que han d'aprendre a desenvolupar: una combinació complexa de coneixements, habilitats, tècniques i valors que tinguen en compte la pràctica reflexiva, els treballs cooperatius i els projectes que permeten comprendre les situacions escolars, avaluar el seu significat i decidir com afrontar-les amb les diverses estratègies metodològiques formulades des del model de l'educació literària.

Aquest plantejament ens sembla d'importància capital perquè, quan parlem de mediació, estem parlant d'una intervenció dels adults en la transmissió de la literatura adreçada a un públic infantil o juvenil, la qual cosa determina de manera inequívoca la persistència d'un tipus determinat de corpus en detriment d'altres possibilitats de lectura. Cal tindre en compte, en aquest sentit, que els infants com a destinataris no trien les seues pròpies lectures. És l'adult qui fa la selecció: qui elegeix una versió determinada d'un conte, o qui recita, dramatitza o canta d'una manera específica; és l'adult qui tria la lectura o decideix interpretar una versió determinada d'una obra i no cap altra. En aquests exemples, la mediació es produeix en presència del destinatari, i mediador i receptor interactuen verbalment o gestual en una relació directa. Existeix també una mediació indirecta o diferida que intervé entre el text literari infantil i els seus destinataris, la qual ens porta a dos camps no sempre coincidents (Díaz-Plaja i Prats, 2013: 24):

- a) Mitjançant la selecció i prescripció escolar i pedagògica: açò inclou la figura docent, el crític o l'especialista, que creen un cànon d'aula o formatiu. També inclou els assessors que realitzen recomanacions, llistats, seleccions o pautes didàctiques des de les revistes especialitzades, editorials o uns altres punts de reunió i difusió.
- b) Mitjançant l'oferta comercial que aproxima la literatura infantil i juvenil de formes diverses. En paral·lel a l'àmbit docent, la maquinària comercial i l'oferta lúdica se situen en l'oci familiar dels xiquets i adolescents mitjançant la conversió d'un text literari en un producte de consum —llibres, pel·lícules, parcs temàtics, videojocs, etc.— de diversa qualitat i intenció educativa.

Lògicament, la relació directa i indirecta es troben relacionades entre sí, ja que l'adult que oralitza un text per als infants, per exemple, parteix ja d'una selecció o d'una oferta comercial existent. La tasca del mediador, doncs, comença amb una labor de selecció. L'apropament dels seus destinataris a la literatura infantil i juvenil dependrà de l'adequació d'un text concret. Per això, el mediador no pot limitar-se als textos que coneix i que li donen seguretat dins d'allò que domina i funciona. El mediador no ha de tindre por, doncs, a eixir de la seua zona de confort, ha de ser conscient que la seua formació literària no acaba mai, i ha d'estar posseït d'un fort esperit de curiositat i descobriment, com afirmen Díaz-Plaja i Prats (2013: 24).

Resulta essencial, per tant, que el futur docent no solament conega autors, gèneres i tipus de textos, sinó que també tinga en compte les adaptacions i versions dels clàssics existents i aprenga a informar-se sobre l'oferta en llibres per a infants (a través de catàlegs, repertoris, revistes especialitzades, en paper o en línia, etc.), amb el fi de projectar adequadament sabers i destreses en la seua activitat docent. Estem, per tant, d'acord amb Díaz-Plaja i Prats (2013: 20-21) quan, en la línia de Carreras i Perrenoud (2005), destaquen que des d'una perspectiva competencial (ço és, tenint en compte l'adquisició de coneixements i també els recursos apresos per a mobilitzar-los en contextos reals d'aprenentatge), la qual perspectiva prioritza el caràcter professionalitzador dels estudis de Magisteri, els elements més rellevants en els escenaris educatius de formació inicial en el camp de la literatura infantil són: les experiències de l'alumnat en la recepció d'obres, les seues idees sobre la literatura infantil i les seues expectatives d'aprenentatge; l'establiment dels camps de formació dels futurs docents; i per últim, les perspectives de projecció dels coneixements, habilitats i recursos en la seua futura labor professional.

D'acord amb l'anàlisi que fan, en aquesta línia, Colomer i Munita (2013: 41), entre l'alumnat universitari dels graus d'Educació i de Magisteri que declara el gust propi per la lectura, s'hi observen greus confusions quan els estudiants parlen del corpus; hi ha una absència d'un metallenguatge de certa entitat per a referir-se als llibres; i també una formulació dels gustos literaris personals segons criteris temàtics i estrictament comercials. La seua falta de coneixements literaris condiona, llavors, els seus criteris de selecció, de tal manera que, a l'hora d'explicar aquests criteris, molts citen estratègies editorials com l'extensió de les obres, o el disseny de la coberta dels exemplars, o si es tracta o no de *best-sellers*; uns criteris, doncs, que difícilment podrien dur-los cap a noves experiències de lectura.

Tot plegat fa pensar, efectivament, que les pràctiques de lectura literària de l'alumnat dels graus d'Educació i de Magisteri no solen anar més enllà d'un corpus més aviat limitat. Això implica, com a desafiament, rearticular les nostres pràctiques com a formadors de mestres, per tal d'incloure moments de reapropiació interpretativa del discurs literari (en espais motivadors d'estudi, socialització i discussió dels textos) i, sobretot, de recuperació del plaer lector personal d'aquells que seran els futurs mediadors de lectura en el context escolar. Si no ho fem, com apunten Colomer i Munita (2013), és molt probable que el nostre discurs a l'aula universitària esdevinga disfuncional, en la mesura que no genere espais significatius de trobada amb les possibilitats d'aprenentatge del nostre alumnat.

5.4.5. Els clàssics en la formació de mestres

Ja hem apuntat adés les aportacions teòriques i metodològiques més rellevants, pel que fa a l'adaptació de clàssics, des de la perspectiva de l'educació literària; i hem destacat, çà i lla, alguns punts essencials vinculats a la presència dels clàssics medievals en la formació del lector literari. La consideració del paper que tenen els clàssics, medievals o no, en el desenvolupament significatiu de la competència literària dels infants i adolescents (lectors no especialitzats) combrega amb la conveniència de certs plantejaments educatius en la figura del docent en formació que, al llarg dels seus estudis universitaris, es planteja —o hauria de plantejar-se— quin protagonisme assumeixen els clàssics en la seua formació literària, ço és, què li poden oferir els clàssics literaris en la seua preparació com a docent; i s'ha d'enfrontar, a més a més, a una altra qüestió que determinarà la seua pràctica professional en l'esdevenidor més o menys immediat: com i per què dur aquest tipus de textos a les aules escolars.

Per tant, un aspecte particular pel que fa a la mediació és el paper dels clàssics en la formació dels futurs i futures mestres. Sobre aquest aspecte, Sotomayor (2013) destaca que l'orientació per a la selecció de textos és una de les tasques més importants del mediador i que, en el cas dels clàssics, l'enfocament educatiu és fonamental, ja que cal reflexionar amb deteniment sobre què és un clàssic, de quins clàssics parlem i com han funcionat fins ara com a instruments educatius, amb la finalitat de contrastar la seua validesa i establir criteris d'actuació educativa sobre bases conceptuals pertinents.

En aquest sentit, l'objectiu essencial del docent, com diu Mendoza (2004), es concreta en la formació de lectors que compreguen i gaudisquen amb els textos, sense que hagen de centrar-se exclusivament en les peculiaritats de les obres literàries a través de tasques d'anàlisi textual, que són necessàries però en cap cas serveixen com a mode únic d'aproximació als textos. De fet, la comprensió del text ja porta implícita l'aplicació dels coneixements que intervenen en la pràctica de l'anàlisi, la qual cosa pot aplicar-se igualment a la lectura dels clàssics literaris. El docent del segle XXI, així, ha d'evitar l'error que, tradicionalment, el professor de literatura cometia, sobretot amb obres cronològicament allunyades de l'actualitat, quan es limitava a l'exposició descriptiva i al comentari analític i valoratiu de la crítica, arribant a transformar aquestes referències i estudis en el contingut de l'aprenentatge, considerats com a criteris d'autoritat en l'explicació i interpretació de les obres i en la justificació de gèneres, estils, èpoques, etc.

El mateix Mendoza (2004) ja comentava que les qüestions que els docents es plantegen sobre el tractament didàctic de la literatura, es troben en relació amb interrogacions relacionades, per exemple, amb el nivell bàsic de competència lectora que els alumnes han d'adquirir; sobre la necessitat de formar els estudiants perquè siguin el model de lector implícit que correspon a la diversitat i a cadascuna de les produccions literàries; o sobre la necessitat de formar-los perquè siguin lectors implícits de les obres d'un determinat corpus literari escolar o de formació. Aquests interrogants sorgeixen davant la pluralitat de sabers que requereix la comprensió, la valoració i la interpretació de determinades obres, l'amplitud de les quals remet, fins i tot, a referències externes al sistema literari.

La funció del professor de literatura, doncs, tal i com hem explicat adés, s'organitza entre el seu rol de mediador en l'accés a les produccions literàries, la seua funció d'interpret crític dels textos, la seua funció de mediador en l'exposició de metodologies d'anàlisi i les funcions docents —que considerem essencials pel que fa als clàssics— de formador i d'animador de lectors (Mendoza, 2002). Les funcions docents, doncs, depenen i s'estableixen en relació amb la mateixa concepció que el professor tinga sobre el fet literari, la seua valoració formativa de les aportacions de les diferents perspectives teòriques i, especialment, del tipus de formació que considera més pertinent per al seu alumnat (Ballester, 2015).

D'aquesta manera, el futur docent ha d'aprendre a estimular els aprenentatges de l'alumnat fent que els lectors observen els trets específics, els estímuls que presenta el text concret i els efectes que motiven en el receptor. És a dir, la seua funció d'agent

dinamitzador i motivador és la que permet aproximar la funció lúdica i estètica de les produccions literàries a l'adequat grau de coneixement analític que preveu la projecció curricular i el marc de l'educació literària (Mendoza, 2004). L'educació i la formació literària s'orienten, igualment en el cas dels clàssics, cap a la formació de la recepció dels textos i les produccions literàries, i a capacitar l'alumne de Magisteri per a comprendre i valorar el discurs literari. Més enllà de la relació d'autors i obres, la feina del docent en les classes de literatura parteix d'unes premisses metodològiques que podem resumir en:

- a) Evitar l'historicisme com l'única manera de presentació d'autors i obres. La història literària sí que aprofita, òbviament, per a contextualitzar les lectures literàries que se seleccionen. Les opinions de la crítica literària, de la mateixa manera, ajuden a entendre els textos i a forjar les opinions pròpies dels discents com a lectors, però no poden servir com a referents únics d'interpretació, ni han d'ocupar l'espai de la lectura literària.
- b) Fer els comentaris de text sense una preceptiva prèvia o un guió estricte, per tal de donar prioritat a la construcció de sentit del text i no al mètode (Colomer, 2001). L'objectiu principal del comentari no és simplement rastrejar les figures retòriques presents als textos, sinó que cal incloure la reapropiació significativa de les obres.
- c) No subordinar els textos literaris a l'aprenentatge lingüístic, sinó vincular la lectura literària a l'adquisició de lèxic des del punt de vista significatiu de la interpretació del text i la seua vinculació temàtica amb la societat actual.
- d) Impulsar activitats de formació lectora, amb lectures complementàries i comentaris literaris dins i fora de les aules, amb l'objectiu de fer viure la literatura més enllà de les classes de literatura, per tal de vincular-la de manera significativa amb la vida real dels discents.
- e) Plantejar activitats de producció i creativitat literària a partir dels textos i models literaris emprats, que promoguen el gaudi lectoescriptor des de l'esbargiment que suposa la recreació literària.
- f) Seleccionar el cànon de lectures en funció de l'impacte i l'interés que puguin suscitar en els aprenents, tenint en compte l'adequat desenvolupament de la seua competència literària i els seus interessos i inquietuds.

Com hem dit més amunt, la principal dificultat que l'alumnat pot trobar quan s'acara als textos medievals és la diferència del llenguatge, i també en ocasions la dificultat d'entendre alguns esdeveniments i referències que apareixen en les històries i que s'expliquen a partir del context social i cultural que emmarca històricament els textos. Això podria fer pensar a l'alumnat que la lectura dels clàssics no resulta, al capdavant, rellevant ni pot aportar res d'importància a la seua experiència lectora i, en última instància, vital. És per això que la identificació a l'aula de temes, problemàtiques de sentit i aspectes vinculats a les emocions i els valors universals de les obres, és fonamental per a establir una relació de comprensió lectora entre els estudiants i l'obra literària.

5.5. MESTRES QUE INVESTIGUEN: FORMACIÓ LITERÀRIA I INICI A LA INVESTIGACIÓ ENS ELS TFG D'EDUCACIÓ³⁹

5.5.1. Consideracions generals sobre investigació educativa

Com Mendoza (2004) contemplà encertadament, la funció del docent, davant de les finalitats de la formació literària, implica tres papers essencials: el de formador, el d'estimulador o animador de lectors i el de crític literari. El docent energitza els aprenentatges de l'alumnat fent que els lectors observen els trets específics que presenta un text concret i els efectes que motiva en el receptor. Aquesta funció motivadora és la que permet aproximar la funció lúdica i estètica de les produccions literàries al grau adequat de coneixement analític que preveu el marc curricular i l'encamina cap a l'educació literària, tot afavorint la comprensió, interpretació i valoració dels textos, tal i com hem apuntat anteriorment. Per això, veus com la de Docampo (2002) porten més d'una dècada reivindicant el paper del professorat com a tutor i orientador en la formació del lector, i altres autors com Cerrillo, Larrañaga i Yubero (2002) o Ballester (2015) insisteixen també en la necessitat que el mediador, tal i com hem explicat en línies anteriors, siga capaç de compartir la passió i el gust per la lectura amb el seu alumnat per fer arribar a bon port la seua tasca educativa.

Al capdavant, el futur docent, a partir de les pròpies experiències lectores, ha de desenvolupar la seua competència literària a partir d'una sòlida formació didàctica, dins de la qual considerem d'importància cabdal la inclusió del coneixement i lectura dels nostres clàssics. Això, al seu torn, li permetrà potenciar la competència lectoliterària en el seu futur alumnat. Així doncs, cal dotar els nostres estudiants universitaris, de suficients coneixements teòrics, metodològics i pragmàtics que els ajuden a realitzar amb èxit la tasca de mediació junt amb la responsabilitat de transmissió i actualització adient de la tradició literària. En açò, precisament, té un paper important el Treball Final de Grau

³⁹ En aquest capítol hem volgut, simplement, realitzar un breu repàs de les idees més rellevants sobre investigació educativa i el que implica la realització del Treball Fi de Grau, com a inici a la recerca entre els estudiants d'Educació i Magisteri; emmarcant així des de la teoria les experiències didàctiques vinculades als TFGs sobre clàssics literaris que presentarem més avant.

(TFG) com a colofó dels estudis universitaris en els graus d'Educació i Magisteri i, alhora, com a primera temptativa d'investigació educativa en la formació de docents.

Prenent com a punt de partida un concepte de l'aprenentatge com a reflexió-acció, la formació de futurs docents ha d'establir xarxes de relació entre estudiants i professorat en exercici, amb activitats que resulten inspiradores i modèliques, com les conferències, taules rodones i tallers de docents de distints nivells educatius, centrades en les seues idees i pràctiques sobre la funció educativa de la literatura infantil i juvenil, presentació d'activitats de centre i aula, o treballs col·laboratius de grup sobre el tractament dels textos a l'escola. També convé apuntar la importància de les observacions i les actuacions a l'aula durant els períodes de pràctiques docents establerts en els estudis de Grau, unes pràctiques que són vinculables en l'últim curs a l'elaboració del TFG.

Així, el desenvolupament dels coneixements i habilitats de l'alumnat dels graus d'Educació i Magisteri, pel que fa a la pràctica docent, passa per una etapa de formació inicial a partir de les experiències prèvies com a alumnat d'Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat. És a partir d'aquestes experiències prèvies que és possible suscitar un procés de reflexió sobre les pròpies creences, conjectures i perspectives sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura, tal i com hem apuntat en l'apartat anterior al voltant de les creences i prejudicis dels nostres estudiants universitaris sobre la literatura infantil i juvenil. Aquest procés de reflexió iniciàtic, el qual anirà enriquint-se progressivament amb els coneixements i competències que l'alumnat va adquirint amb el temps, esdevindrà l'enfocament didàctic que —amb una sèrie de preceptes teòrics com a base, certa planificació necessària i objectius concrets d'execució— aquests estudiants utilitzaran a l'aula com a futurs i futures docents judiciosos respecte a la tasca educativa. Les experiències diàries, la realitat de cada context educatiu i el perfil de cada grup-classe, tot plegat, farà possible les diferents concrecions adaptatives d'aquest enfocament, no exempt de necessàries revisions periòdiques, sorgides de la cavil·lació i la investigació al voltant de la tasca docent.

Cal recordar que el mateix concepte d'investigació educativa suposa una idea de l'ensenyament en què l'educació apareix com una activitat pràctica en la qual el docent ha de reflexionar i debatre no sols sobre els mitjans i recursos més adients sinó també al voltant dels objectius educatius, en quin moment aquests han de ser assolits i quines situacions i contextos específics resulten, per tant, els més adients. En aquest marc, la pregunta “per què han d'investigar els mestres?” és una qüestió que ja va ser contestada detalladament per Lawrence Stenhouse i John Elliot. De fet, la idea del mestre

investigador va sorgir a l'Anglaterra dels anys seixanta com la concreció, en l'àmbit educatiu, del que àmpliament plantejava la investigació-acció (*action research*), un mètode d'investigació qualitativa aplicat al camp de les ciències socials, en el context de la reforma curricular de les *secondary modern schools*.

Així, la noció de *professors com a investigadors* propugnada por Stenhouse, en els seus últims anys de vida, en el Centre for Applied Research in Education de la Universitat d'East Anglia, va sorgir com la única opció possible per a la investigació-acció educativa, incloses certes propostes cooperatives de recerca sobre problemes docents. Per a Stenhouse (1985: 69-80) la figura del professor-investigador repassa la seua experiència docent i és capaç de contrastar la seua recerca amb la valoració crítica de la seua pròpia experiència. En aquest sentit, qualsevol investigació educativa no s'imposa al criteri docent, sinó que el complementa i l'enriqueix. La investigació, doncs, no pot perfeccionar l'ensenyament sense ajudar el docent a desenvolupar destreses en un context de criteri en el qual el procés de recerca ofereix als professors no una sèrie de conclusions per acceptar, sinó una hipòtesi que precisa confirmació a través de la consideració de l'experiència docent. Això implica que les hipòtesis, si han de millorar la pràctica de l'ensenyament, han de trobar-se formulades en uns termes que permeten la seua comprovació a l'aula.

Més avant, i ampliant els pressupòsits d'Stenhouse, Elliot (1990:34) va establir una sèrie de diferències entre allò que s'entén com a investigació educativa i l'anomenada investigació sobre l'educació:

| Paràmetre | Investigació educativa | Investigació sobre l'educació |
|---|---|---|
| Perspectiva: | Objectiva natural. | Científica. |
| Conceptes: | Sensibilitzadors. | Definidors. |
| | A posteriori | A priori |
| Dades: | Qualitatives. | Quantitatives. |
| Teoria: | Substantiva. | Formal. |
| Mètode: | Estudi de casos. | Experimental. |
| Generalització: | Naturalista. | Formalista. |
| Participació en l'anàlisi de les dades: | Participació de professorat i alumnat. | Sense participació de professorat i alumnat. |
| Tècniques: | Observació participant i entrevistes informals. | Observació no participant, emprant sistemes de categories a priori. |

Stenhouse (1985: 81), per la seua banda, ja va deixar clar que la investigació sols pot perfeccionar l'art de l'ensenyament si:

- 1) Ofereix unes hipòtesis (és a dir, unes conclusions provisionals) l'aplicació de les quals es pot constatar perquè poden ser posades a prova a l'aula per part del docent.
- 2) Ofereix descripcions de casos o generalitzacions retrospectives sobre casos suficientment rics en detalls per a proporcionar un context comparatiu en què jutjar el cas.

D'acord amb aquestes idees, que poden considerar-se definidores de la investigació educativa, el docent reflexiu, doncs, en propostes més recents, com la de Villacañas i Reyes (2014: 69), esdevé fonamental per a l'educació del segle XXI, ja que és un docent que no sols examina la seua pràctica diària i cogita sobre el progrés d'aprenentatge del seu alumnat, sinó que també té en consideració que l'aprenentatge es basa en major part en el treball que els estudiants realitzen de manera implicada i activa. Això significa crear un ambient de treball a l'aula que siga propici, seleccionar els continguts i lectures adequats i motivar l'alumnat per què s'involucre en la seua pròpia experiència d'aprenentatge. Tot plegat, és la conseqüència lògica del que ja apuntà Stenhouse (1985): el docent, d'aquesta forma, es troba compel·lit a interpretar les situacions en què es desenvolupen quotidianament els processos d'ensenyament i aprenentatge, i també el seu treball a l'aula; ço és, el docent ha de centrar-se en gran mesura en prendre decisions des del seu propi judici professional sobre quins objectius i recursos són els més adequats en situacions concretes.

Valorant això, hem de dir que el judici professional requereix que les persones dedicades a l'ensenyament desenvolupen constantment els seus coneixements professionals en relació amb circumstàncies canviants, procés en el qual el coneixement precedent ha d'adaptar-se al nou cas per a revisar-lo. Així, l'expressió *investigació-acció* es refereix més clarament al concepte de desenvolupament professional; suggereix que l'objectiu de la reflexió consisteix a millorar la qualitat de l'acció educativa en una determinada situació mitjançant la cerca d'explicacions i causes. Aquesta implicació diagnòstica facilita el descobriment de les connexions entre la pràctica a l'aula i els factors que operen en els contextos institucional, social i polític.

En general, almenys des d'Stenhouse, la pedagogia concebuda com l'intent de desenvolupar uns principis de procediment de forma pràctica i concreta constitueix necessàriament un procés reflexiu. A més, és de consens que la praxi, com a conjunt de

fets estratègics per a posar en escena els principis de procediment de l'ensenyament, no pot deslligar-se del currículum. Ara bé, el currículum no és un cos estàtic de continguts predeterminats que reproduir a través del procés pedagògic. Consisteix, en canvi, a grans trets, en la selecció i organització de continguts, habilitats, destreses i actituds en el si d'un procés pedagògic dinàmic i reflexiu, evolucionant i desenvolupant-se constantment, per tant, a través d'aquest. La pedagogia adopta la forma d'un procés experimental de recerca curricular (Elliot, 1993: 29-30). D'ací el caràcter fonamental de la idea dels professors com a investigadors, des del punt de vista d'Stenhouse, sobre el desenvolupament del currículum. El pensador britànic afirmava que no podia produir-se desenvolupament del currículum sense desenvolupament del professorat, la qual cosa significa, en definitiva, el desenvolupament de les capacitats reflexives dels docents.

Seguint aquesta línia, Salinas (2014: 50) afirma que, en un primer acostament al significat d'allò que vol dir investigar, podem parlar d'accions sistemàtiques, ordenades, la intenció darrera de les quals és la d'explicar o comprendre alguna cosa que s'ha esdevingut en un moment determinat; i la clau, doncs, en aquesta definició, rau en el concepte de recerca, indagació o exploració en el marc d'un mètode; amb la finalitat de resoldre problemes, interrogants o ampliar el nostre coneixement sobre algun assumpte. En aquest sentit, insisteix en una concepció bàsica de l'assumpte investigador i coincideix, així, amb una de les primeres aproximacions explicatives sobre la investigació qualitativa, realitzada per Marshall i Rossman (1989) a finals de la dècada dels huitanta, les quals, davant la pregunta sobre què implica, a grans trets, una proposta d'investigació en el marc de les ciències socials, realitzaren la següent observació:

For the social scientist, research is a process of trying to gain a better understanding of the complexities of human interactions. Through systematic means, the researcher gathers information about those interactions, reflects on their meaning, arrives at and evaluates conclusions, and eventually puts forward an interpretation of those interactions. (...) The researcher begins with interesting, curious, or anomalous phenomena, which he observes, discovers, or stumbles across. (...) The research proposal, then, is a plan for engaging in systematic inquiry to bring about a better understanding of the phenomenon (Marshall i Rossman, 1989: 21-22).

Cal recordar, en aquest sentit, la diferència entre les dues grans modalitats de recerca que pot plantejar-se un docent investigador, en formació o en actiu: la quantitativa

i la qualitativa. D'una banda, el mètode quantitatiu, de caràcter empirista, es basa en la quantificació estadística de dades extretes d'un grup gran representatiu mitjançant enquestes i qüestionaris, i se sol utilitzar en les recerques basades en la relació entre procés-producte. D'altra banda, el mètode qualitatiu: es basa en la interacció de l'investigador amb la realitat i l'observació, comprensió i descripció del descobriment en un xicotet grup, mitjançant entrevistes o observació directa. És un mètode més indicat per a la recerca de processos (Prado, 2004: 68).

Alguns elements que defineixen la investigació qualitativa serien, per tant, els següents (Salinas, 2014: 56; basat en Marshall i Rossman, 1989):

- a) Els seus pressupòsits fonamentals, formes d'entendre el món i la seua manera de concebre el coneixement, es basen en una epistemologia de caràcter interpretatiu o crític.
- b) Tracta, per tant, d'analitzar com el món social és entès, construït i transformat per les persones que l'integren.
- c) Els mètodes de recollida i validació de dades, variats i adaptables a les situacions i contextos de la investigació, anteposen allò que resulta significatiu per a les persones i els grups abans de tractar d'establir la significació estadística d'allò mesurable en termes objectius.
- d) La investigació es concep com a procés interactiu entre les persones que investiguen i els subjectes participants en la recerca⁴⁰.

En aquest sentit, l'alumnat d'Educació i Magisteri ha de pensar en les diverses possibilitats metodològiques, algunes o moltes de les quals resulten hui en dia complementàries (Green et al., 2006)⁴¹, atenent especialment si la seua recerca planteja

⁴⁰ Per això, a més a més, a partir de les idees d'Stenhouse i Elliot, la majoria d'experts apunten la necessitat de certa *triangulació*, sobretot en la recollida de dades per a l'anàlisi qualitatiu, ço és, l'establiment de línies convergents en les evidències per validar les troballes de la recerca com més robustes possibles. Això s'aconsegueix quan dos o més fonts independents apunten a les mateixes conclusions en una sèrie de plantejaments o fets. En el cas de les investigacions realitzades en un marc educatiu, la manera de triangular una recerca implica, doncs, la inclusió de l'alumnat en la valoració del procés dut a terme i admetent la seua opinió com a vàlida pel que fa a la metodologia emprada i els resultats obtinguts.

⁴¹ D'aquest divers i extens volum, ens agradaria referenciar, especialment, per la rellevància d'aquests mètodes en la investigació educativa i per la utilitat que poden suposar en la formació dels estudiants a l'hora d'enfrontar-se amb el seu TFG, primerament, el capítol de Robert K. Yin (2006: 111-122) sobre la metodologia de l'estudi de casos, on s'explica de manera senzilla en què consisteix aquest mètode, quines són les habilitats necessàries, com es dissenyen recerques basades en aquesta metodologia i les seues variants, i les maneres d'analitzar les dades recollides, amb exemples i observacions concises; també resulta

una qüestió descriptiva sobre algun aspecte educatiu concret (ço és, si vol donar resposta a un *què*), o si vol atendre un desenvolupament més explicatiu d'algun fenomen (responent a un *com* o un *per què*). En qualsevol cas, l'alumnat ha de demostrar certes aptituds i habilitats investigadores amb la finalitat d'il·luminar una situació particular o en una aproximació coherent a un tema per tal d'entendre'l i conèixer les seues aplicacions en la professió docent en benefici del procés d'ensenyament-aprenentatge en l'etapa educativa en què s'estiga investigant. Així, es pot dir que tots els mètodes d'estudi i recerca impliquen, com a requisits mínims de qualitat, una revisió de la bibliografia prèvia (almenys, la més rellevant), la definició de qüestions estimuladores, punts d'interés i objectius de recerca, el disseny de l'estratègia a seguir al llarg del procés d'investigació, la indicació sobre si es farà servir algun protocol o instrument per a l'anàlisi de les informacions recollides en la investigació, si s'escau, i l'escriptura de bons informes finals, amb expressió correcta d'idees i claredat en l'argumentació pròpia, els quals servisquen per a transmetre adequadament els encerts i les limitacions de la recerca a la comunitat educativa.

En el context del present treball d'investigació doctoral, cal dir que els períodes de Pràcticum que protagonitza l'alumnat d'Educació i Magisteri al llarg de la seua formació implica, en aquest sentit, una oportunitat ben profitosa per aprendre a reflexionar des d'aquesta perspectiva sobre la pràctica docent. L'alumnat participa de les diferents realitats escolars en aules i centres, observa docents en actiu, interactua amb el professorat i amb l'alumnat d'Infantil o Primària, pren notes sobre la seua vivència personal, té la possibilitat de planificar i impartir sessions per ell mateix, assisteix a reunions amb docents i famílies; i arriba, doncs, a les primeres conclusions sobre què implica ser mestre o mestra, tot associant de manera significativa la teoria i la pràctica professional.

D'aquesta manera sembla exemplificar-se el *cicle d'aprenentatge* plantejat per Kolb (1984), a raó del qual l'aprenentatge és el procés mitjançant el qual es crea el coneixement a través de la transformació de l'experiència; un model de reflexió-acció que, segons Villacañas i Reyes (2014), respon amb exactitud a la pràctica del docent

interessant el capítol de Margaret Eisenhart (2006: 567-581) sobre la manera de descriure, interpretar i analitzar les dades i mostres qualitatives, amb un apartat final sobre la crisi de la representació des d'una perspectiva postmoderna (en què es planteja la selecció de dades d'anàlisi com a indefugiblement arbitrària i la natura interpretativa dels fets com la única possible i, per tant, es qüestiona la validesa *objectiva* de qualsevol recerca), ja que suposa una aproximació esclaridora pel que fa a les maneres de considerar l'anàlisi qualitativa i les seues limitacions en la investigació educativa.

assenyat. D'acord amb aquests autors, el paradigma del mestre-investigador es configura com un pas més en la direcció ja traçada per Kolb (1984) i Petty (2009) sobre la figura del docent reflexiu. El mestre o mestra que investiga, d'una banda, esdevé més sistemàtic en el cicle reflexiu i inclou el propi alumnat per tal de manejar noves mirades i criteris; de l'altra, fa que la investigació siga, en veritat, inseparable de la pràctica educativa. La investigació ja no se centra en un problema col·lateral o subsidiari, aparegut en algun moment puntual del procés educatiu, sinó que el mestre s'atreveix a exercir-la sobre els principis bàsics de la seua professió, qüestionant inclús els seus propis processos i objectius (Villacañas i Reyes, 2014: 70).

En aquest sentit, Ballester (1999 [2007]: 45-47), per la seua banda, sintetitzava les funcions essencials del professorat de llengua i literatura d'acord amb un enfocament comunicatiu, plantejant el paper del docent com a:

- a) motivador del saber: el professorat ha d'estimular les capacitats de l'alumne, formulant interrogants que afavorisquen la reflexió crítica i promovent una educació oberta al debat i la motivació per la interacció verbal;
- b) organitzador de la matèria: ha d'analitzar el context de l'activitat docent i planificar i trobar solucions adients a les necessitats de l'alumnat;
- c) observador i avaluador: l'observació de les pràctiques d'aula és un dels processos anteriors a l'avaluació totalment necessaris; l'avaluació ha de comportar una finalitat formativa i integrada al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge;
- d) transmissor: no solament de mers coneixements, sinó també d'actituds socials i culturals a favor de l'educació integral;
- e) gestor: ha de seleccionar els continguts, les activitats i els materials més adequats des d'una actitud de reflexió sobre el procés educatiu, ajustant a això la metodologia docent;
- f) investigador: a partir de l'estudi i reflexió sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge, es permet d'introduir elements d'innovació en la pràctica docent a partir dels quals desenvolupar la tasca d'investigació mitjançant l'adaptació dels supòsits teòrics per a comprovar la seua aplicació directa en l'educació⁴².

⁴² Ballester (2015) revisarà, detallarà i ampliarà aquestes funcions, les quals citarem més avant.

Així, amb l'estudi i la reflexió de tots els factors que es donen en el procés d'ensenyament i aprenentatge, el docent es permet d'introduir elements d'innovació en la pràctica docent quotidiana. El concepte de *pragmàtica pedagògica*, aportat per Widdowson, enllaça d'aquesta manera amb la implicació de la investigació de les disciplines teòriques referides a les necessitats docents. D'acord amb aquest concepte, el docent que investiga no fa més que posar en marxa el procés de justificació i reformulació adaptativa dels pressupòsits teòrics de la lingüística i dels estudis literaris per a comprovar la seua aplicació pràctica en l'educació (Ballester, 1999 [2007]: 46-47).

Des d'aquest punt de vista, es pot dir que s'investiga o hauria d'investigar-se en totes les etapes educatives i que l'acció investigadora dels futurs docents passa per assumir que la seua formació com a mestres comença i termina, de manera reflexiva, a les aules. En aquest sentit, el Treball Fi de Grau esdevé una ocasió incomparable per a posar en escena una sèrie de reflexions que comencen en la formació a les aules universitàries i que, en acabant, proporcionaran conclusions igualment formatives per a les accions esdevenidores, a favor d'un aprenentatge al llarg de la vida, d'una formació contínua i un compromís pedagògic solament viables a través de la curiositat i les ganes de millorar, requisits imprescindibles de la innovació constant i significativa (promoguda indefugiblement pel contacte directe amb una realitat d'aula que esdevé, així, context real d'aprenentatge).

El Treball Fi de Grau, per tant, esdevé un cas idoni per a demostrar i vincular competències i coneixements adquirits amb significació pràctica i alhora posar-los en solfa gràcies a la investigació reflexiva. Pel que fa al tema concret que ens ocupa, serveix per a ubicar els clàssics literaris a les aules d'una manera que resulta ben significativa a l'alumnat de grau: la formació literària rebuda al llarg dels seus estudis universitaris es relaciona amb la revisió teòrica i la recerca activa, s'hi plantegen adaptacions i versions vinculades amb la intervenció a les aules durant el pràcticum (amb la planificació d'experiències d'aprenentatge lligades als textos literaris), la qual cosa permet als estudiants d'Educació i Magisteri viure la concreció curricular a les aules i arribar a conclusions rellevants per a la praxi docent de l'educació literària.

Atenent al que acabem d'exposar, el mètode d'investigació-acció esdevé, per tant, un mètode d'ensenyament-aprenentatge necessari en l'actualitat. Cal recordar que l'expressió *investigació-acció* fou encunyada per Lewin (1947) per descriure inicialment una modalitat de recerca amb les característiques següents:

- 1) Es tracta d'una activitat empresa per grups o comunitats a fi de modificar les seues circumstàncies d'acord amb una concepció compartida pels seus membres dels valors humans. Reforça i manté el sentit de comunitat, com a mitjà per aconseguir el bé comú, en comptes de promoure el bé exclusivament individual.
- 2) És una pràctica reflexiva social en la qual no hi ha distinció entre la pràctica sobre la qual s'investiga i el procés d'investigar sobre ella. Les pràctiques socials es consideren com a *actes de recerca*, com a *teories-en-acció* o *proves hipotètiques*, que han d'avaluar-se en relació amb el seu potencial per a dur a terme canvis escaients.

Des d'aquesta perspectiva, la docència no es concep com una activitat diferenciada de la recerca sobre l'ensenyament. I açò és el que els estudiants universitaris que s'enfronten a l'elaboració del seu TFG han d'entendre. Les estratègies docents suposen l'existència de teories pràctiques sobre les maneres de plasmar els valors educatius en situacions concretes, i quan es duen a terme de manera reflexiva, constitueixen una forma de recerca-acció. Si es considera l'ensenyament —que és una pràctica social— com una activitat reflexiva, la divisió del treball entre mestres i investigadors s'esvaeix (Elliot, 1990: 95).

Com diu López Río (2014), investigar és, en aquest àmbit, intentar trobar respostes que seran quasi sempre provisionals, però, sobretot, saber plantejar les preguntes adequades a cada context socioeducatiu. En l'actualitat, la pedagogia ha d'adaptar contínuament les metodologies d'investigació a un món tan complex i canviant com l'educatiu, tot evitant caure en el reduccionisme epistemològic. Com apunta el mateix López Río (2014: 29):

Qui es dedica a l'educació, això és, a l'ensenyament i l'aprenentatge, ha de continuar investigant (innovant, estudiant, aprenent...) durant tota la vida perquè l'ofici consisteix, bàsicament, a aprendre a ensenyar a aprendre.

En resum, la responsabilitat dels professionals de l'educació, i també la d'aquells i aquelles que encara estan formant-se com a mestres, passa per prendre consciència activa del vincle existent entre investigació, innovació, formació i qualitat educativa

(Imbernón, 2002). És aleshores quan es comprén i es realitza de manera significativa la connexió entre les experiències lectores prèvies en les etapes d'Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat; la possible formació preuniversitària en Cicles; els estudis de Magisteri i l'inici a la investigació educativa en educació literària mitjançant el Treball Fi de Grau, la qual investigació ha de repercutir, per tancar adequadament el cicle, en el desenvolupament efectiu de la competència lectoliterària de l'alumnat d'Infantil i Primària.

5.5.2. La investigació en didàctica de la llengua i la literatura

Tenint en compte el que hem apuntat en els paràgrafs anteriors, és de dir que la investigació en la didàctica de la llengua i la literatura s'orienta cap a la innovació de procediments de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, per aconseguir un aprenentatge significatiu de la llengua i la literatura (Reyzábal i Tenorio, 1992) mitjançant la generació de conceptes que siguin operatius en contextos educatius i el desenvolupament de tècniques d'intervenció didàctica eficaces. El camp d'intervenció, per tant, de la didàctica de la llengua i la literatura suposa l'enllaç entre els sabers aportats per les diverses disciplines que constitueixen els continguts teòrics de la matèria, les disciplines que estudien els processos d'ensenyament-aprenentatge i la pràctica de l'ensenyament. Aquest enllaç entre teoria i pràctica és imprescindible i es realitza a través de la recerca i la reflexió sobre l'acció (Prado, 2004: 66).

Com apunten Mendoza i Cantero (2003: 18), els nous horitzons de recerca tendeixen a la sistematització d'anàlisis i propostes didàctiques relacionades amb l'ús comunicatiu de la llengua i l'establiment de referents per al desenvolupament de la competència literària. Seguint el mateix autor, podem observar tres modalitats bàsiques d'investigació en didàctica de la llengua i la literatura:

- a) Una modalitat d'investigació que s'ocupa de la valoració conceptual i revisió dels pressupòsits teòrics i els condicionants epistemològics propis de la matèria, que analitza, revisa i proposa els conceptes operatius i els programes de recerca i intervenció que impliquen una millora en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.

- b) Una altra, també de caràcter teòric, que s'ocupa de qüestions generals de l'aprenentatge i/o de l'especificitat de l'alumnat, generalment des d'un punt de vista psicopedagògic.
- c) Aquella modalitat de caràcter pràctic, destinada a proveir de recursos i propostes pràctiques innovadores, en el disseny de la qual conflueixen les aportacions de les altres modalitats.

Els resultats de les investigacions realitzades d'acord amb aquestes orientacions garantitzen la interacció entre necessitats, observacions i supòsits teòrics, atenent a la confluència del marc curricular i l'activitat de l'aula, en un procés continu de retroalimentació entre teoria i pràctica, el qual tendeix cap a conclusions de tipus pragmàtic que reverteixen en els aspectes concrets del desenvolupament de l'activitat docent, establint d'aquesta manera les bases per a la millora d'aquesta i, en definitiva, per a la innovació educativa. Com els mateixos Mendoza i Cantero (2003: 20) observen:

El didacta investigador está comprometido en el desarrollo social de su actividad y de la misma ciencia en la que trabaja; su labor es punto de partida de Nuevos enfoques, revisiones e investigaciones orientados a mejorar el saber tecnológico y el científico. Tales orientaciones debieran de servir para suplir las carencias y las necesidades detectadas por el profesorado ya en ejercicio, mediante la aportación de modelos y pautas de intervención, que deberían ser dadas a conocer también a los futuros profesores en formación.

En aquest sentit, podem agrupar cinc grans àmbits d'investigació en la didàctica de la llengua i la literatura (Mendoza i Cantero, 2003: 21-24):

- a) Investigació centrada en processos: processos d'adquisició de les competències comunicativa i literària, processos d'aprenentatge, processos d'interacció, processos de producció i de recepció.
- b) Investigació centrada en la metodologia: enfocaments didàctics, seqüenciació de continguts i elaboració del currículum, anàlisi i elaboració de materials, avaluació de recursos.
- c) Investigació centrada en contextos: els diversos contextos sociolingüístics que condicionen la comunicació i l'aprenentatge de llengües, però també els

contextos comunicatius concrets en els quals es desenvolupen aquests processos, i també els contextos que condicionen els discursos implicats.

- d) Investigació centrada en creences: ideacions i creences de professorat i d'alumnat, sobre els diversos elements del procés d'ensenyament-aprenentatge en què participen.
- e) Investigació centrada en continguts: la recerca en llengua i literatura va molt més enllà d'allò que la lingüística o la filologia han plantejat tradicionalment, com ara l'anàlisi del discurs i de les tipologies textuais, els gèneres, la integració de les teories de la recepció en l'ensenyament de la literatura o la literatura infantil i juvenil, entre altres.

Per últim, considerant aquests tres àmbits de recerca, resulta convenient observar com Ballester (2015: 41) recupera i amplia la seua proposta inicial, comentada adés, sobre les funcions del professorat de llengua i literatura, i com hi especifica aquelles funcions relacionades amb el docent com a investigador i innovador:

| MOTIVADOR | ORGANITZADOR I AVALUADOR | MODEL |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Motivar, estimular i orientar l'aprenentatge i les capacitats de l'estudiant. -Afavorir la implicació en les activitats d'interacció verbal. -Estimular les interaccions en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. -Conèixer el marc teòric legal definit per les administracions autonòmiques, nacionals i també internacionals. | <ul style="list-style-type: none"> -Organitzar la matèria. -Planificar i cercar solucions a les necessitats de l'alumnat. -Desenvolupar i planificar el currículum. -Mitjançar entre la informació de tot tipus i el procés de construcció del coneixement. -Optar per una òptica interdisciplinària i global de l'educació. -Avaluar amb una clara funció formativa i integrada en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. | <ul style="list-style-type: none"> -Ser referent del model de llengua. -Ser usuari de les diferents tipologies literàries i textuais. -Mantindre actituds positives cap a l'ús i la integració de les TIC. -Ser un profund model lector i, per tant, fomentar la lectura. |

| TRANSMISSOR | GESTOR | INVESTIGADOR I INNOVADOR |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Transmetre no sols coneixements, sinó actituds socials i culturals. -Adoptar actituds positives davant les situacions de diversitat plurilingüístiques i multiculturals. -Educar en la tolerància i el respecte a l'altre. | <ul style="list-style-type: none"> -Gestionar i relacionar continguts. -Seleccionar textos adequats des de l'interés i el gust de l'estudiant. | <ul style="list-style-type: none"> -Reflexionar sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge permet introduir innovació en la pràctica docent diària. -Conèixer la diversitat metodològica. -Utilitzar una metodologia activa, participativa i col·laborativa. -Conèixer i practicar la formació de les TIC com a recursos didàctics. -Actualitzar els coneixements tant didàctics com comunicatius. -Analitzar la pròpia pràctica docent. -Provocar interrogants i sistematitzar les experiències educatives. -Practicar la investigació i reflexió crítiques del propi procés educatiu. |

5.5.3. L'elaboració del Treball Fi de Grau: reptes i interessos

Partint de les observacions anteriors sobre la pràctica i reflexió del docent-investigador, i centrant-nos una mica més en el procés concret d'aquest inici a la recerca educativa que impliquen els sis crèdits destinats al Treball Fi de Grau (TFG) en els actuals estudis universitaris de Magisteri i Educació, cal dir que enfrontar-se a la tasca de plantejar i desenvolupar un TFG de manera individual comença per la simple elecció de la línia de recerca, el plantejament de la hipòtesi de recerca inicial i la concreció dels punts del treball, normalment associats als objectius que es volen assolir.

Hogan, Dolan i Donnelly (2011), citats per Salinas (2014: 61-62), aporten alguns elements que cal considerar en el moment de fer la selecció del tema d'investigació i les preguntes que guiaran la recerca quan es tracta del disseny d'una investigació qualitativa desenvolupada per estudiants universitaris:

- a) Trobar o seleccionar un tema ampli de possible investigació.
- b) Redefinir aquest tema en forma d'idea o qüestió a investigar.
- c) Desenvolupar un marc de racionalitat de la futura investigació, ço és, es tracta de concretar la finalitat de la recerca, el seu interès a nivell acadèmic i per a la millora de situacions, etc.
- d) Analitzar l'avaluació i judicis de valor relacionats amb la investigació i tractar de ser rigorosos en els propòsits i procediments, sometent contínuament a revisió el desenvolupament del treball.
- e) Focalitzar el sentit i direcció de la recerca, és a dir, atendre a l'estat de la qüestió i possibles actualitzacions d'allò que es pretén investigar i des de l'enfocament triat.
- f) Identificar els grups d'individus (professorat, famílies, alumnat...) realment accessibles amb els quals es pretén treballar.
- g) Quin tipus de mètodes de recollida de dades són els adequats i quines qüestions ètiques s'han de tindre en compte.
- h) La funcionalitat del projecte d'investigació quant al seu propi objectiu acadèmic (presentació i comunicació de la recerca).

Aquest plantejament implica un repte considerable al qual s'ha d'enfrontar el futur docent reflexiu. L'elaboració del TFG requereix cert esforç per part de l'estudiant dels Graus d'Educació i Magisteri però, a més a més, exigeix que el futur o la futura docent es posicione no sols com a transmissor d'informació sinó, sobretot, com a creador de coneixement des de la responsabilitat ètica. En aquesta línia, s'ha de procurar que l'estudiant plantege el seu TFG des de la necessària dimensió dialògica entre els sabers assumits en la seua formació i les necessitats i demandes escolars i socials. Així, el TFG esdevindrà realment significatiu i l'aportació de l'alumnat demostrarà el seu paper actiu com un agent més en el context educatiu (Ferrer et al., 2012).

En aquesta línia, podem recuperar les idees que sintetitzaren Marshall i Rossman (1989: 31) en el seu moment sobre la utilitat social a l'hora de plantejar una recerca d'aquest tipus:

A research proposal must demonstrate that the research will be useful in three board ways. First, it must contribute to knowledge. Second, the relevant policy arenas should find usefulness and meaning in the study. And third, the study should be useful for practitioners.

En aquest punt de compromís disciplinari i social, el TFG es presenta com una oportunitat per generar nous coneixements que col·laboren en la recerca de solucions als problemes educatius, creant fins i tot nous materials i recursos a través d'un procés de reflexió per buscar respostes; i també amb certa voluntat d'innovació, que tinga en compte aspectes didàctics i pedagògics (Roig i Blasco, 2008). La ideació, planificació, redacció i revisió del treball, amb el control orientador per part d'un tutor o director, haurà de concretar-se mitjançant els recursos bibliogràfics necessaris i els models textuais més adients per tal que es resolguen adequadament les diferents tasques investigadores que s'hi plantegen i l'alumnat que està a punt de ser mestre o mestra adquireisca, així, autèntiques competències professionalitzadores (Caro et al., 2015).

Tanmateix, en l'elaboració del TFG existeixen, de manera generalitzada, algunes dificultats que poden suposar un motiu d'estrés inicial en els estudiants. Per tal de desenvolupar un bon treball, serà necessari, per tant, que l'alumnat trobe una motivació que compense la dificultat primera de la tasca amb la satisfacció per treballar en allò que li resulta agradós i interessant. Aquests obstacles solen centrar-se, sobretot, en la confecció del marc teòric del treball, que normalment sol implicar una sèrie de petits reptes iniciàtics als quals l'alumnat potser s'enfronta per primera vegada de manera individual, com ara el contrast i selecció rigorosa d'informació de qualitat que suposa la lectura d'articles en revistes especialitzades o capítols de monografies o miscel·lànies (amb la consulta prèvia a les bases de dades i catàlegs corresponents), i les corresponents citacions i referències exigides d'acord amb unes normes bibliogràfiques determinades.

El paper del tutor o director del TFG és, en aquest sentit, fonamental, ja que suposa una figura essencial per a l'execució del treball: atesa la seua experiència en el camp de la investigació, pot assegurar el rigor del treball i alhora fer suggeriments orientadors, pot aportar idees i ajudar a determinar els plantejaments propis de l'alumnat que s'enfronta

per primera vegada amb un treball d'aquestes característiques. Atenent a allò exposat en línies anteriors i al que apuntava Elliot (1990: 80-81) sobre la investigació en educació, l'objectiu del director de TFG seria, doncs, facilitar els primers passos en la investigació-acció educativa seguint els principis següents:

- 1) Permetre que els futurs docents definisquen els problemes i qüestions específics a investigar en el marc d'un objectiu pedagògic compartit.
- 2) Ajudar els docents a esclarir el seu objectiu pedagògic centrant la seu atenció en la pràctica.
- 3) Ajustar els suports teòrics que es facilen a les qüestions i problemes que sorgisquen de les reflexions dels professors sobre els seus problemes concrets.
- 4) Proporcionar als docents oportunitats per què facilen informes de les seues reflexions als demás i descobrisquen, per tant, relacions entre les diferents experiències individuals.
- 5) Proporcionar als estudiants a punt de ser mestres oportunitats per a aprofundir en la seua comprensió de les qüestions mitjançant el diàleg amb els altres subjectes de la realitat educativa.
- 6) Proporcionar oportunitats de comunicació de la comprensió comú, desenvolupada a través de la reflexió cooperativa, a qualsevol d'altres professionals de l'educació.

En definitiva, el formador universitari ha de perfer una tasca d'orientació en la recerca, establir un cronograma o calendari de treball (que normalment sol ser flexible i que intenta tindre en compte el període de pràctiques simultani i vincular-hi així, d'alguna manera, el TFG), ha de proporcionar les eines o recursos necessaris, o ajudar a trobar el material adequat per a l'estudi. En aquest sentit, com a guia i dinamitzador de la recerca, esdevé indispensable en la necessitat d'establir un itinerari mínim de lectures teòriques, que haurien de suposar una certa progressió temàtica, ço és, que en la seua aportació informativa haurien d'anar d'allò més general a més concret i específic, més estretament relacionat amb el tema d'interés de l'alumnat i les possibilitats pràctiques de la proposta.

Al capdavall, la funció del tutor com a guia i ajuda de l'alumnat resulta fonamental per assegurar l'èxit del Treball Fi de Grau. Aquest suposa, sobretot en primers moments d'elaboració del treball, un paper de brúixola en el rumb de la recerca i de suport per tal

d'esclarir dubtes i enfilars reflexions cap a la recerca d'una pregunta inicial que englobe un problema adequadament plantejat. El plantejament del problema inicial, a partir del qual s'emprendre la recerca, implica l'oportunitat de convertir el TFG en un treball capaç de millorar la pràctica educativa, la qual cosa aporta sentit i finalitat a la investigació i, si es fa correctament, palesa la coherència existent entre la formació prèvia de l'estudiant, el projecte investigador, les inquietuds personals i els arguments que s'hi aporten. A més a més, es considera important que el director del TFG no incórrega en la imposició temàtica ni es deixi emportar per interessos estrictament personals, prioritzant sempre la llibertat d'elecció de l'estudiant atenent als seus propis interessos (Santana, 2014) i ajustant els nivells d'exigència a la realitat educativa⁴³. La seua implicació activa, animant i ajudant l'estudiant, és indispensable, atés que assumir el repte d'elaborar un TFG implica, com hem dit, enfrontar-se per primera vegada a un treball d'investigació per al qual, durant la formació acadèmica de grau, no se sol preparar específicament l'alumnat de magisteri.

Des d'aquest punt de vista, la redacció del TFG suposa un procés d'elaboració del discurs escrit a partir d'un índex significatiu, seguint el model habitual d'un treball d'investigació en didàctiques específiques (Monfort, 2014). Ser l'autor o autora d'un TFG suposa no sols revisar la bibliografia pertinent i plasmar conceptes en un estil acadèmic, sinó també generar nous coneixements i sabers, elaborant un discurs propi i argumentant adequadament les idees que s'hi plantegen. L'estructuració coherent d'aquestes idees mitjançant l'escriptura, atenent als criteris de comunicació escrita i a les propietats inherents d'un text científic no és una habilitat que s'assoleix fàcilment sinó que requereix temps i pràctica de reescriptura. En conseqüència, és imprescindible començar a redactar el TFG el més prompte possible i que tant l'alumnat com el professorat siga conscient d'aquest procés de reescriptura i revisió constant que implica anar generant un discurs lúcid i ben articulat. El paper del tutor com a lector crític al llarg d'aquest procés d'elaboració discursiva també resulta, doncs, ben rellevant, ja que pot anar apuntant modificacions, propostes de millora —de forma i de contingut— i en, definitiva, contribuir a l'estructuració correcta de les idees i el tractament escaient del discurs escrit,

⁴³ Hem volgut arreplegar aquestes observacions de Santana (2014) perquè es tracta d'idees i reflexions extretes de l'experiència personal d'una estudiant universitària que ha viscut el procés d'elaboració del seu Treball Fi de Grau. Des d'un interès d'anàlisi qualitativa, ens resulta especialment significativa aquesta mena de testimonis en primera persona, ja que ens ajuden a combregar criteris i opinions entre les dues perspectives: la del director i la de l'alumne de TFG.

la qual cosa el durà a fer una avaluació del procés i no simplement del resultat investigador.

Pel que fa a la temàtica concreta del treball, cal apuntar que, al llarg de quatre anys de formació universitària, es configuren progressivament unes preferències en l'alumnat que determinaran el contingut del TFG (pel que fa al grau d'Educació Primària, normalment es concreten en la menció específica que es decideix cursar). Aquestes preferències solen concretar-se, així, en l'elecció de la temàtica del TFG. El repte individual del treball no es pot assumir, doncs, sense que l'estudiant s'hi implique emocionalment, gaudint del procés d'elaboració i entenent el TFG com una oportunitat per aprendre, no sols a nivell acadèmic, sinó també a nivell personal sobre el tema que li interessa. La connexió entre el TFG i els interessos de l'alumnat esdevé, d'aquesta manera, de primera necessitat i apareix com l'estímul que esperonarà al discent a seguir endavant, a pesar de possibles dificultats de tipus pràctic. En ocasions, fins i tot, es vincula l'experiència que es desenvolupa durant el Pràcticum III a aquest interès i amb experiències educatives prèvies (Santana, 2014). Com a resultat, el TFG augmenta en valor i esdevé més significatiu des de la perspectiva de la investigació-acció, atés que — com hem comentat al principi d'aquest apartat— es vincula la formació universitària i l'inici en la recerca lectoliterària amb un context real d'aprenentatge a l'escola (Caro, 2015).

En qualsevol cas, existeix un nombre elevat d'estudiants que arriba a experimentar la sensació de no avançar o sentir-se perduts en molts moments del procés d'elaboració del treball, la qual cosa pot augmentar el grau de frustració. El tutor ha de saber, aleshores, abordar aquest tipus de situacions, atenent les necessitats de l'estudiant i ajudant-lo a clarificar el camí que ha de continuar (normalment vinculades a les lectures que configuren el repàs bibliogràfic per a la confecció del marc teòric, o a alguna qüestió puntual de la proposta didàctica plantejada per l'alumne). A més a més, resulta fonamental que li done l'oportunitat d'equivocar-se, de replantejar el problema i de reorientar-lo segons les seues mancances i exigències. Resulta bàsic, en aquest sentit — cal insistir-hi—, l'elaboració d'un discurs escrit propi que, a poc a poc, pugui servir de mitjà d'expressió i comunicació del procés d'aprenentatge que suposa, a nivell individual, el Treball Fi de Grau. En aquest sentit, i com a conclusió, podem recuperar les útils indicacions proporcionades, fa ja unes dècades, per Marshall i Rossman (1989: 26-27):

In qualitative research, the general research question or topic, related literature, significance, and research design are interrelated, each one building on the others. The design must remain flexible, because it will probably change throughout the research process. (...) Our advice is that the writer be sensitive to the need for change and flexibility and not rush to closure too soon. Sound ideas for research may come in a moment of inspiration, but the hard work comes next as the idea, the methods for exploring it, and the intellectual traditions that surround the ideas are developed, refined and polished.

Aquesta mena de reptes i les tasques de recerca que suposa el procés d'escriptura d'un treball d'inici a la investigació educativa orientat cap a la didàctica de la llengua i la literatura, es concretaran en propostes específiques —com explicarem en l'apartat d'experiències didàctiques dutes a terme en el context educatiu dels Graus d'Educació de Florida Universitària— quan l'alumnat universitari opte per la realització del seu TFG al voltant dels clàssics literaris i la literatura medieval.

6. MARC METODOLÒGIC

Tenint en compte la hipòtesi i els objectius de treball presentats anteriorment, la metodologia necessària per a fer arribar a bon port la present investigació, en primera instància, s'ubica forçosament en un marc interdisciplinari en el qual el diàleg entre diferents àrees d'estudi, com la filologia, la història de la literatura i l'educació literària, esdevé indispensable. A més, la consecució didàctica d'aquesta recerca, amb les seues implicacions en la pràctica educativa, sols es pot dur a terme —com qualsevol proposta de bona educació literària en l'actualitat— a través d'un efectiu pluralisme metodològic que sàpiga adequar, a partir d'estratègies i recursos diversos, les necessitats per al desenvolupament de la competència lectoliterària als requisits contextuals per al foment de rutines lectores i la fruïció dels textos, alhora que trobe l'equilibri entre les exigències curriculars i la formació literària —en aquest cas, de futurs mediadors.

6.1. EL PLURALISME METODOLÒGIC EN L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA

Si existeix algun tret que pugui caracteritzar l'educació literària dels últims anys ha sigut la gran varietat de metodologies, criteris selectius de textos i estratègies didàctiques de tot tipus (Ballester i Ibarra, 2009). En el complex procés comunicatiu que s'estableix entre l'alumnat i els textos literaris, el docent —com a mediador— compta, a hores d'ara, amb un ample bagatge metodològic per realitzar les seues intervencions d'aula i facilitar, així, contextos estimulants d'aprenentatge a partir d'una varietat que també s'aplica als tipus de textos que s'hi treballen (Ballester i Ibarra, 2013:13).

La lectura simbolitza, sobretot en aquest contextos, un intercanvi. La interacció existent entre el text i el lector és el producte d'un diàleg en què es negocia entre la coherència interna del text i aquella que el lector li atribueix, tal i com s'ha dit al respecte de la concepció semiòtica de la lectura d'obres literàries. El diàleg text-lector implica, no obstant això, un procés de *recreació*. Tot el que es llig és íntimament forjat a partir dels coneixements previs i les experiències del lector. Una persona quan llig es llig, ja que posa en funcionament tot el bagatge lector i cultural adquirit que el text li desperta a

manera d'estímul per fer front, de manera competent, al repte de construcció de sentit que el mateix text planteja (Ballester i Ibarra, 2013: 16). En aquest sentit, tot text és, en veritat, un intertext. I tot acte de lectura és, al capdavant, un exercici de franquesa intertextual.

Així les coses, encara existeixen alguns aspectes generals que poden considerar-se requisits de qualsevol proposta metodològica que prengui com a referència el paradigma de concepció i actuació educativa que implica l'educació literària. Per exemple, el tractament didàctic de la literatura amb la finalitat de dotar l'alumnat de les competències, habilitats i estratègies de recepció necessàries per a obtenir el gaudi lector concebut com a motor de la formació lectoliterària; l'atenció als processos de desenvolupament d'habilitats productives i receptives que potencien la participació de l'alumnat en la construcció de la seua competència literària; la potenciació del reconeixement dels usos i de les funcions estètiques en el discurs literari; i en aquest sentit, també el foment de la lectura activa i significativa de les obres, en la mesura que contribueixen a la formació receptora i a l'educació estètica i cultural de les persones; també la prioritització de les habilitats d'anàlisi i de valoració de les produccions textuais sorgides de l'ús literari de la llengua; i per últim, l'ús d'una metodologia participativa en què s'integren els procediments i les activitats d'aprenentatge que afavorisquen els objectius formatius de la comunicació literària, atenent a la cooperació de l'alumnat a partir de valors democràtics de convivència, afavorint el sentit crític davant els textos i el sentiment de pertinença a una comunitat de lectors i lectores.

A més d'aquestes implicacions generals, cal destacar que el paradigma de l'educació literària es caracteritza també pel seu pluralisme metodològic en l'ensenyament de la literatura. Tal i com apunten Ballester i Ibarra (2009: 34), solament des d'una perspectiva necessàriament diversa, l'ensenyament de la literatura pot abandonar la cúpula acadèmica i deslligar-se de les directrius de la crítica especialitzada per a interpel·lar directament els discents contemporanis i respondre als seus interessos i necessitats de formació literària.

Ambdós autors defensen que la renovació metodològica ha de procedir de la convivència de diverses propostes metodològiques i d'enfocaments didàctics en la mateixa aula sense cap problema d'incompatibilitat. El docent, conscient d'aquest ventall heterogeni de propostes, en cada context i a cada moment, és qui ha de triar l'opció més adequada sense descartar mai cap recurs que pugui afavorir l'hàbit lector. En aquest sentit, Díaz et al. (1994) parlaren ja de l'*eclecticisme* com un bon mètode pedagògic.

De totes maneres, constatant la necessitat didàctica d'aquesta heterodòxia, hi ha una sèrie de continguts i estratègies clau que s'han de tenir sempre en compte en la planificació de l'aprenentatge literari que cal desenvolupar en les diverses etapes educatives, tal i com també planteja Ballester (1999 [2007]: 91):

- a) L'eix diacrònic de la història literària.
- b) Els tallers d'escriptura i el foment de la producció de textos.
- c) L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris.
- d) El comentari de textos (de fragments o capítols, i d'obres completes).
- e) La pràctica de la literatura comparada.
- f) L'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres literaris.
- g) La diversitat d'estratègies per al foment de la lectura.
- h) L'estudi i anàlisi dels components morfològics de la literatura.

A més, siguen quins siguen els enfocaments metodològics adoptats, els mateixos Ballester i Ibarra (2009:31) proposen que aquests han de tenir unes característiques comunes orbitant al voltant de l'acte de lectura com a centre de l'educació literària:

- a) Una recepció diversificada, ja que la varietat en les lectures i en les activitats ens pot ajudar a connectar amb els interessos dels aprenents.
- b) La producció de textos, al mateix nivell que la informació i la reflexió sobre la literatura.
- c) La motivació, els judicis de valor i el plaer dels estudiants (ja que, en última instància, la competència literària s'adquireix a partir de comprensió de la lectura i de la interpretació del text).

Es tracta, precisament, d'aspectes fonamentals que trobem palesos en la didàctica dels clàssics literaris —almenys, en la proposta que defensem— i en l'empresa —no exempta de problemàtiques teoricopràctiques— d'aproximar els textos medievals a lectors no especialitzats o que es troben en primeres fases de la seua educació literària. Des d'aquest punt de vista, el pluralisme metodològic, juntament amb una selecció igualment plural de textos que permeten recórrer transversalment prejudicis lingüístics i

culturals, esdevé la millor manera de plantejar reptes estimulants en la formació del lector literari.

6.2. L'enfocament comparatista: intertextualitat, temes i tòpics⁴⁴

Tenint en compte les línies anteriors, cal destacar que la inclusió d'un enfocament comparatiu ens proporciona un ventall ben ampli d'opcions per a l'ensenyament de la literatura i, a més a més, tal i com apunten autors com Mendoza (1994, 1996), i Ballester i Ibarra (2008), aquest plantejament resulta especialment útil en l'estat espanyol, atesa l'existència de comunitats autònomes amb dues llengües oficials, amb les respectives tradicions literàries. D'aquesta manera, una part de l'alumnat de l'estat espanyol rep l'ensenyament de les produccions literàries en dues llengües i encara més: si tenim en compte la incorporació de la llengua estrangera, l'enfocament comparatiu proporciona un extens ventall d'opcions.

Tot seguint aquesta reflexió, Mendoza (1994) subratllava que la literatura comparada és una bona eina que permet, en contextos plurilingües, els objectius següents:

- a) evitar la duplicació d'aspectes temàtics i metodològics i, fins i tot, les contradiccions en abordar l'estudi de la literatura en cadascuna de les dues llengües;
- b) presentar textos d'ambdues literatures per tal de sumar esforços dels lectors, uns lectors que poden llegir sense massa dificultats ambdues llengües sense la necessitat de traducció;
- c) comparar dues cultures de relació no sempre fàcil però que comparteixen importants referències històriques i culturals;
- d) mostrar un model de treball que transcendeix les dues cultures concretes i que és aplicable a textos de qualsevol procedència.

⁴⁴ Considerem que és necessari incloure aquest apartat, perquè en el present treball doctoral partim de la pràctica conscient de la literatura comparada per a oferir, en un capítol posterior, una selecció de lectures medievals amb finalitat didàctica, realitzada a partir dels preceptes metodològics del comparatisme que ací expliquem.

A la llum dels estudis comparatistes, és cosa sabuda: en el marc de les relacions supranacionals, les obres literàries ens ofereixen tot un seguit de possibilitats d'estudi pràcticament inesgotables. En aquest sentit, cal tenir en compte que les literatures estatals no poden ser explicades sense un context supranacional i cultural més ampli. És per això que la literatura comparada consisteix en la descripció analítica, la comparació metòdica i diferencial o la interpretació sintètica dels fenòmens literaris interlingüístics o interculturals.

La metodologia de la literatura comparada, per tant, incrementa notablement l'espectre d'estratègies i instruments didàctics i permet, així, la superació de les fronteres geopolítiques i lingüístiques, ja que aquestes no han de coincidir forçosament amb les fronteres literàries. D'aquesta forma, es transcendeix un tradicional acotament restrictiu del coneixement literari construït al voltant d'una sola literatura per a connectar el fet literari amb les cultures d'altres comunitats socials en un context històric concret. Des d'aquesta perspectiva, inherentment plural, la literatura que oferim a l'alumnat, com també la metodologia per al seu ensenyament, pot difuminar els límits conceptuals d'etiquetes classificatòries d'obres, autors i moviments per a permetre a l'aula la irrupció també d'altres cultures i literatures diferents de l'occidental (Ibarra i Ballester, 2010). Així, una mostra del benefici didàctic que ens aporta aquesta metodologia podria ser, entre altres, la positiva acceptació de la diversitat multicultural, perquè es tracta d'un plantejament afavoridor dels objectius que defineixen una educació plurilingüe i que no poden aconseguir-se totalment mitjançant la presentació aïllada de manifestacions literàries en una sola llengua. Aquestes manifestacions, en realitat, formen part d'un conglomerat, d'un *continuum* comunicatiu comú i inseparable en la consolidació de coneixements, i el que pot ser més important, d'actituds positives cap a tots els exponents d'una cultura compartida, en contribuir decisivament a l'eradicació d'estereotips (Ballester i Mas, 2003: 11).

D'altra banda, cal considerar també que la recepció dels textos literaris no sempre pot ser immediata. Ans al contrari, en molts casos, entre l'obra literària i molts lectors intervé la reelaboració textual de la traducció, la qual ofereix o pot oferir una certa recreació interpretativa respecte a l'obra original, ocasionada de vegades per la necessitat de traslladar a un altre idioma expressions i conceptes de difícil transformació lingüística o cultural, sense que això implique realment un perjudici per a la lectura plaent dels textos. Podríem dir que això pressuposa, al capdavant, que l'autèntic valor literari és capaç, normalment, de transcendir allò exclusivament formal d'un text; que la curiositat lectora,

l'avidesa cultural, o l'interès intel·lectual del lector pot fer-lo menysprear o ignorar els inconvenients d'una traducció; i el que més ens interessa ara: quan llegim obres escrites originalment en la nostra pròpia llengua o quan llegim obres en una altra llengua (traduïdes o no), independentment d'aquests factors, establim sempre relacions variades (segons l'amplitud del nostre intertext) amb altres obres, de procedència diversa (Mendoza, 1996: 15). En aquest sentit, com remarcava Guillén (1985), el concepte de traducció referma el de *descentralitat* literària, ja que resulta una altra porta oberta a la interacció dialògica, és una de les vies fonamentals de la transferència literària i cultural, implica des d'una perspectiva comparatista certa acció innovadora i, en definitiva, esdevé motor de canvis de la literatura. El traductor a l'ús apareix, d'aquesta manera, com a intèrpret ineludible de temes, d'actituds, de valors, de noves perspectives i continguts culturals.⁴⁵

La pràctica de la literatura comparada, doncs, va més enllà de plantejaments historicistes que prioritzen la descripció cronològica de les èpoques, moviments i escoles que constitueixen la història de la literatura. S'entén, així, la literatura comparada com una pràctica disciplinària que es troba confrontant amb altres disciplines, sempre oberta a qualsevol metodologia nova i a qualsevol tipus de discurs artístic. La lògica d'interacció dialogal inherent al comparatisme no solament suposa el contrast entre una literatura nacional i una altra, sinó "la projecció en un altre nivell de la comparació entre el fet literari i qualsevol altre tipus de discurs creatiu." (Ballester, 1999 [2007]: 86). D'aquesta manera, l'enfocament comparatista pot contemplar-se des de dos punts de vista: el sincrònic i el diacrònic, dos enfocaments en veritat complementaris que ens permeten posar en procés de diàleg: un text literari amb d'altres de diferents autors, gèneres i èpoques.

Aquestes possibilitats metodològiques de contrast deriven, inicialment, dels intents d'explotació didàctica del concepte d'*intertextualitat*, encunyat a partir de la idea de dialogisme textual de Bakhtín i desenvolupat per Kristeva (1969) i Genette (1982); i dels mètodes d'anàlisi comparativa aportats posteriorment per Mendoza (1994, 1996), qui palesava els beneficis didàctics del plantejament comparatista:

⁴⁵ Pel que fa a la traducció de clàssics medievals, és interessant el treball de Fuster Ortuño (2008).

- a) permet entendre la literatura pròpia des d'un context cultural més ampli, ja que en posar en contacte la nostra literatura amb altres literatures, es facilita així l'equilibri entre les cultures particulars i una cultura única europea;
- b) facilita la comprensió de la literatura en la seua globalitat: ajuda a comprendre el sentit i els trets generals de la literatura i a fixar els elements invariants de la literatura;
- c) potencia l'aprenentatge interlingüístic, ço és, ajuda a descobrir els contactes entre els autors i autores de llengües diferents;
- d) potencia, com ja hem apuntat, la interdisciplinarietat: la comparació és una pràctica expansiva a qualsevol plantejament metodològic i a qualsevol tipus de discurs artístic, cosa que permet analitzar el contacte o la relació de la literatura amb les altres arts: la música, la pintura, noves formes de consum audiovisual; etc.

Kristeva (1967) va introduir el concepte d'*intertextualité* per primera vegada en un article sobre Bakhtín publicat en el número 239 de la revista *Critique*, després incorporat al seu *Semiotiké* (Kristeva, 1969). Aquest concepte i el de *tematologia* estan íntimament relacionats i forneixen els dos pilars bàsics de la metodologia comparatista. Martínez (2001) en fa una conceptualització detallada. En reproduïm ací unes paraules inicials que serveixen com a síntesi de la idea principal:

En su mayor amplitud, la intertextualidad se contempla como una propiedad o cualidad de todo texto, concebido como un tejido de textos; el texto remitiría siempre a otros textos, en una realización asumidora, transformadora o transgresora (Martínez, 2001: 10).

Els defensors d'una concepció restringida, com Genette o Guillén, pretenen fer de la intertextualitat una eina críticament operativa, entesa com la presència efectiva en un text d'altres textos, explícitament o implícita, mitjançant citacions, al·lusions diverses o referències. El cas és que, com el mateix Martínez (2001: 11) afirma, la major o menor extensió del concepte d'intertextualitat depèn de la major o menor amplitud amb què es concep la idea de text; d'altra banda, el concepte mateix d'intertextualitat ha afectat el concepte de text com a entitat autònoma o portadora d'un sentit immanent.

No és el nostre objectiu fer un aprofundiment teòric ni un repàs exhaustiu de les possibilitats semiòtiques que ofereix l'intricat concepte d'intertextualitat, ben perfilades per autors com Martínez (2001), ja que el prenem en el seu sentit didàcticament més pragmàtic de relació entre diferents textos. Concretament, ens limitarem a observar certa *intertextualitat temològica*, en forma de convergències i divergències temàtiques, per a plantejar una selecció de lectures medievals per a l'educació literària de docents en formació, tenint en compte el seu context professional i el seu futur alumnat.

La intertextualitat, en fi, va més enllà de préstecs, ecos, citacions, al·lusions, etc.; en la seua concepció global —que parteix d'una idea complexa i polifònica del text— afecta a codis, estructures, arquetips, als processos d'emissió i recepció de textos. La concepció de Kristeva, la qual, com hem dit, parteix de la idea de dialogisme de Bakhtín, pot sintetitzar-se, en les seues pròpies paraules, d'aquesta manera: “*Tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte*” (Kristeva, 1969: 145). Una idea que, de fet, no és aliena a l'estudi dels textos medievals, que normalment tenen en compte les fonts, models i textos anàlegs de les obres estudiades. És, al cap i a la fi, un desenvolupament teòric d'allò que diu l'etimologia de la paraula *text*. El mateix Martínez (2001: 16) ens informa com la paraula *textus* no s'imposa en llatí fins a Quintilià, com un ús figurat del participi de passat de *texere*, amb el significat de 'teixir'. La paraula *text* desenvolupa, per tant, una metàfora que veu la totalitat lingüística d'un discurs escrit com un *teixit*. Durant l'Edat Mitjana, l'atenció al *teixit* del discurs s'aplicà a textos d'autoritat particular, com ara la Bíblia, l'Evangeli, textos jurídics, etc., tot oposant *textus* a *postil·la*, *glossa* o *comentari*, termes que fan referència a l'anotació i apuntament sobre el mateix text i, per tant, impliquen per naturalesa una elaboració menor, menys *teixida*, de texts considerats secundaris.

La idea que el text siga, en efecte, un teixit compostat per diversos fils (referències, citacions, insinuacions o simplement idees, temes, tòpics o llocs comuns que també es troben o provenen d'altres textos) remet directament al concepte de *dialogia*, el concepte clau per excel·lència de la teoria de Bakhtín⁴⁶. El caràcter dialògic del discurs és, de fet,

⁴⁶ Recordem que Mikhaïl Bakhtín no començà a ser conegut a Occident fins a la dècada dels seixanta, quan es reedita el seu treball sobre Dostoievski, i Júlia Kristeva i Tzvetan Todorov aprofiten les seues doctrines i les difonen per Europa. Martínez (2001: 51-56) fa un repàs a la importància i influència que han tingut les idees del crític soviètic durant la segona meitat del segle XX (en el postformalisme i l'anomenada deconstrucció) pel que fa a l'ús de la llengua, l'orientació social de l'enunciat, el dialogisme i la polifonia textual; i també pel que fa als estudis sobre la cultura popular. La proposta bakhtiniana resulta interessant, en principi, des de dos punts de vista: com a base inicial de la metodologia comparatista i, sobretot, com a marc de referència ideal per a concebre l'anomenada *tradició carnavalesca* en alguns textos representatius de la comicitat literària baixmedieval (de fet, considerem en el marc teòric d'aquest treball el seu famós

la base del concepte d'intertextualitat. Un concepte que, aplicat a l'estudi de la literatura medieval, resulta de molta utilitat a l'hora de voler analitzar les relacions de temes i *topoi* (Martínez, 2001: 51-56), al qual hem d'afegir els criteris del rigor històric o cronològic; per tant, aquesta idea de text implica una intertextualitat guiada o condicionada pel context literari i cultural de referència.

A partir d'aquesta idea d'intertextualitat, si fem un pas endavant, arribaríem al concepte postmodern d'*empremta*, que naix de la deconstrucció s'ígnica i, per tant, textual, proposada per Jacques Derrida. Segons aquesta idea, que parteix de la semiòtica i amb la qual Eco estava més aviat en desacord, el text és considerat una petjada dins d'un teixit o xarxa de significacions que remet a uns altres textos de forma ininterrompuda i infinita, un joc d'espills, un joc interminable de lectures i relectures i, com a petjada, el text pot fer camí cap a arrere i cap a avant, deslliurant-se de les coordenades espaciotemporals que delimiten una lectura del text d'acord amb un determinat context històric, i pot remetre contínuament a un lloc anterior i posterior. Un exercici suggeridor que permet una fascinant pluralitat de lectures però que pot bandejar i bandeja una concepció de text que té en compte el context cultural de referència i, per això, no ens interessa del tot, ja que en aquest treball tenim en compte, precisament, la concepció de l'humor en la literatura infantil i juvenil actual i la idea de comicitat en la cultura medieval (ja que una obra literària no deixa de ser un producte cultural, independentment de quina definició de *cultura* emprem; que açò, potser, ja són figures d'un altre paner). No obstant això, els historiadors de la literatura medieval no són del tot aliens a aquesta idea de *empremta* i autors com Rico (1985), per exemple, sense assumir un pensament deconstructivista, s'hi han acostat en algun moment i han parlat de possibles lectures *lorquianes* del *Cantar del mio Cid*, per exemple, possibilitant així la lectura d'un text medieval des d'un text contemporani i donant vigència al concepte d'intertext (Mendoza, 2004). En l'àmbit de l'educació literària i els clàssics, els treballs de Caro (2006, 2013, 2014) tenen molt present aquesta concepció de la recepció literària, imprescindible, didàcticament, per al foment de la producció textual en clau de reescriptura creativa de les obres canòniques.

47

Tenint en compte això, doncs, les propostes didàctiques plantejades a l'aixopluc metodològic de la literatura comparada solen presentar dues característiques bàsiques:

estudi sobre l'obra de Rabelais i la cultura còmica popular de l'Edat Mitjana, i també uns altres treballs posteriors que han matisat algunes de les seues tesis més importants al respecte).

⁴⁷ Per a una introducció adient a la teoria literària i la deconstrucció, veg. Asensi (1990).

d'una banda, potencien el coneixement de les interrelacions produïdes entre les literatures que resulten familiars als estudiants, a través dels seus estudis escolars de llengües estrangeres, o bé mitjançant la construcció de la seua competència comunicativa i cultural en zones amb una forta presència de més d'una llengua; i d'altra banda, expliciten les connexions i utilitzacions successives de les obres, tòpics i motius literaris que configuren l'imaginari col·lectiu actual i que poden rastrejar-se en textos de molt diversa índole: literaris i no literaris, verbals i icònics o audiovisuals (Colomer, 1996).

A més a més, les noves veus en comparativa atenen a nous enfocaments, com ara els estudis postcolonials, la perspectiva de gènere i la multiculturalitat o la revisió del cànon pel que fa a l'educació literària (Bordons i Díaz-Plaja, 2004; Ballester i Ibarra, 2008). Des d'aquests punts de vista, es refuta un cànon d'autors i obres seleccionades per la seua escriptura en determinada llengua o variant lingüística. És preferible, cal insistir-hi, una perspectiva necessàriament plural del fet literari, gràcies a la qual l'ensenyament de la literatura interroga i estimule significativament —és a dir, atenent al context cultural del segle XXI— els discents contemporanis i responga als seus interessos i les seues necessitats de formació literària. En una societat complexa com la nostra, que es defineix cada vegada més per la diversitat cultural (Ballester et al. 2010; Ballester i Ibarra, 2015a), els textos als quals tenen accés els estudiants, com també la metodologia per a l'ensenyament literari, ha de trencar els límits conceptuals d'una única literatura lligada a un país determinat i classificada de manera estanca en obres, autors i moviments, per tal de permetre l'entrada a l'aula de literatures de cultures diferents a l'occidental (cultures que, en moltes ocasions, per diverses raons, d'una manera o una altra, en veritat, hi han estat sempre en contacte). L'ensenyament de la literatura, com el cànon, en definitiva, ha de configurar-se per la diversitat de veus, metodologies i textos.

Si consultem la coneguda introducció a la literatura comparada de Guillén (1985[2005]), podem concretar que existeixen cinc camps per a l'exercici comparatiu: la genologia, la morfologia, la tematologia, la internacionalitat i la historiologia. La genologia és l'estudi dels gèneres literaris i pot reunir, d'una banda, les constants ahistòriques que els defineixen i, de l'altra, la manera d'evolucionar a través de les èpoques. La morfologia o estudi de les formes permet establir els trets bàsics de la llengua literària i, concretament, els trets que conformen gèneres i estils. La tematologia es basa en l'estudi dels temes, i implica possibilitats diverses i considerablement productives de

dur el plantejament comparatista a les aules⁴⁸. La internacionalitat es refereix a les relacions supranacionals, tant en el terreny de les relacions personals com en el d'influències i imitacions o paral·lelismes, i depèn de factors d'ordre cultural, social, polític, etc. La historiologia, per últim, es dirigeix a l'estudi dels grans períodes, corrents, escoles o moviments del desenvolupament de la literatura d'Occident més enllà dels àmbits nacionals (Bordons i Díaz-Plaja, 1993: 9; Ballester, 1999 [2007]: 82).

Per a donar compte de la manera en què hem confeccionat la selecció de textos que conformen el corpus de lectures que proposem en aquest treball, remetem a la posició que mostra el mateix Guillén (1985 [2005]: 230-281), en el capítol catorze de la seua obra de referència, sobre els temes i la tematologia. Pel que fa a l'estudi de la narrativa breu catalana i europea, emmarcada cronològicament entre els segles XIV, XV i principis del XVI, quan volem fer un plantejament tematològic de l'humor o la comicitat literària, no podem parlar d'influències —o, al menys, no solament d'influències— sinó que cal observar de quina manera assumptes diversos es congreguen i es concreten en els textos. De la mateixa manera que Ballester (1999 [2007]: 82), pensem que “la recerca pot ser tant o més profitosa en un comparatisme fonamentat en el contrast i no sempre anar-hi a la recerca i captura de la influència directa”.

En paraules del mateix Ballester (1999 [2007]: 81), la literatura comparada permet comprovar les possibles dependències, convergències i paral·lelismes entre diferents textos literaris, no solament la relació entre dos o més escriptors que s'influeixen i s'imiten. També inclou l'estudi de la relació causal entre dues o més obres de distinta nacionalitat, relacionades amb el context històric en el qual s'insereixen els membres de la comparació; també la comparació d'una o més obres literàries amb els contextos extraliteraris (històrics, sociològics, polítics, etc.); l'enfocament esteticoformal i ahistòric, centrat en l'estudi estructural, lingüístic o psicocrític de les obres; inclús el contrast existent entre les diferents maneres d'entendre la teoria i la crítica literària i, en conseqüència, d'enfrontar-se amb l'activitat comparatista.

⁴⁸ Pel que fa a un plantejament comparatiu tematològic entre les literatures catalana i castellana, Bordons i Díaz-Plaja (1993) plantejaren en el seu moment dues propostes didàctiques inicials, al nostre parer, ben interessants: una sobre l'amor amb textos poètics de l'edat mitjana i del renaixement (Comtessa de Dia, Ausiàs March, Garcilaso de la Vega, Francesc Vicenç Garcia, etc.) i l'altra sobre la paròdia a partir de les idees de Bakhtín (resumides en el plantejament general que els models i variants novel·lescos més importants s'han creat en el procés de destrucció i inversió d'universos novel·lescos-narratius precedents), amb consideracions i propostes sobre l'obra de Rabelais, el Quixot com a paròdia de la novel·la de cavalleries, o l'elogi dels diners de Bernat Metge com a paròdia homilètica.

A més a més, la relació forma-tema —i la relació tema-forma— cal tindre-la ben present, ja que sovint l'estructura formal determina la temàtica d'un text, i viceversa. En aquest sentit, podem fer referència a les convencions literàries de gènere o, més aviat, de tipologia textual, de mètrica, etc., que determinen en la narrativa medieval el tractament de temes específics (Jauss, 1970). Pel que fa al cas que ens interessa, podem remetre a la breu però il·lustrativa introducció que en aquest sentit fa Pacheco (1983) sobre les *noves rimades*, i parar esment als preceptes de la poètica medieval quan prefereix el vers per a fer ficció i expressió de sentiments (prenent els clàssics grecollatins com a referents) i opta per la prosa per a la redacció d'allò verídic (prenent com a referència les Santes Escriptures com a llibre en prosa, i les obres historiogràfiques). Cirlot (1995: 94-101) ho va explicar en aquests termes:

La introducción de la prosa en la producción textual francesa surgió de una reflexión lingüística sobre el octosílabo pareado (...) E. Köhler advirtió que a principios del siglo XIII comienza a difundirse la idea entre ciertos escritores de que la mentira, como noción ética, está internamente relacionada con la exigencia de la rima (...) Se comenzó a dudar de la posibilidad de escribir historias verdaderas en octosílabos pareados (...) La adopción de la forma prosificada significaba el deseo de recuperar la veracidad de la historia. Desde esta perspectiva, ninguna otra forma mejor que la prosa, dignificada por las crónicas latinas. La verdad del relato quedaba así asegurada por la propia forma, junto a otros argumentos, como por ejemplo, la persistente afirmación del uso de fuentes escritas.

D'altra banda, Guillén (1985 [2005]) destaca que, en l'enfocament comparatiu, és el crític qui tria sense cessar, qui extrau i qui cita. És a dir, que les característiques formals i els continguts temàtics, més que entitats discretes, són elements parcials, el muntatge interpretatiu dels quals és causat per la intervenció del lector, d'acord amb uns criteris específics. Per tant:

Tratándose de tematología, esta intervención será tanto más importante cuanto más amplio o rico sea el panorama histórico que el comparatista procure otear, o más relevantes los fenómenos de intertextualidad que identifiquen el tema mediante la memoria de figuraciones anteriores (Guillén, 2005: 230).

Aquesta afirmació, justifica la voluntat de considerar en aquest treball un ventall relativament ampli de textos pertanyents a diferents gèneres i formats de la *narratio brevis* medieval, els quals cronològicament recorren les últimes dues centúries medievals, i conformen plegats un corpus creat *ad hoc* com a selecció de lectures de certa temàtica humorística. I és que, com el mateix Guillén diu (2005: 231), davant del *totum revolutum* dels temes literaris, es fan imprescindibles les actituds selectives. Cal destriar, doncs, temes estructuradors, temes i motius que siguin significatius i, per tant, dignes d'ésser assumits com a temes d'estudi i necessaris per escometre una aproximació o un plantejament didàctic adequat.

Hauríem de fer, arribats en aquest punt, un poc de llum sobre un altre matís metodològic considerat ací (que recorda en certa mesura l'*objective correlative* popularitzat per T. S. Eliot⁴⁹). Ens referim a la utilitat de mètode que, en aquest sentit, representa el *tòpic literari*, el qual pot encabir-se dins d'un determinat tema, i com a motiu temàtic, esdevé una imatge o una metàfora recurrent i, per tant, significativa. Els *topoi*, és a dir, els llocs comuns, les expressions formulàries, les imatges o representacions breus, solen connotar tradicions duradores. Tots aquests tòpics ens aporten la petjada d'una manera de fer que és present en els textos. O, d'altra banda, una tradició en què els textos arrelen amb consciència, gràcies a la qual creixen de tal manera que llurs branques esdevenen les arrels de nous textos. I així, en ocasions, si la mirada del lector és atenta, la successió de branques i arrels pot continuar-se pràcticament *ad infinitum* en una xarxa contínua de relacions temàtiques (i heus ací la primera de les dificultats d'una investigació comparatista: acotar eixa xarxa).

En qualsevol cas, quan es considera l'ús d'un tòpic o motiu temàtic, bé podem trobar-nos davant d'una expressió literària amb certa consciència d'estil, que té una significació determinant dins d'una mateixa obra; o bé, d'altra banda, ens topem amb un requisit convencional per a un gènere literari concret, un tòpic d'escassa funcionalitat dins de l'obra, ja que només és actiu en el moment concret en què apareix (vers, cobla o capítol). Tot i així, si som capaços de resseguir la tradició d'aquest tòpic i veure de quina manera s'insereix en el text, ens podrà proporcionar dades culturals i literàries d'interès, no solament sobre l'obra en què apareix sinó també sobre el tipus de text al qual pertany. A més a més, la concepció que hi ha als textos de determinats temes, configurats en

⁴⁹ Recordem que Eliot arreplegà aquesta idea de la introducció a les *Lectures on Art* (1840) de Washington Allston, i la utilitzà per primera vegada en el seu assaig sobre Hamlet ("Hamlet and His Problems", *The Sacred Wood*, 1921).

determinats tòpics, pot dur-nos a la concepció de literatura i la idea de cultura que hi ha al rerefons. Allò humorístic, doncs, hi té un paper important a l'hora de determinar la seua representació i funcionalitat dins d'una tradició literària determinada: aquella que ha creat, mantingut i tramés diversos temes i motius, esdevinguts tòpics, els quals han cercat —en major o menor mesura i sempre amb particularitats de concreció literària— el somriure o la rialla del lector.

Cal parar atenció, llavors, a l'aparició de certs d'aquests *topoi* i la manera com apareixeran, perquè ens donaran els indicis necessaris del camí de comparacions i lectures acarades que cal recórrer i, alhora, indicaran les sendes que el docent investigador ha d'evitar si vol limitar el seu camp d'estudi i no desitja perdre's, abans d'una efectiva aplicació didàctica, en el laberint de lligams temàtics que implica percaçar un tema a través dels textos. Així, determinats personatges, objectes o llocs, i la manera com es representen en els textos —a través de metàfores concretes o epítets que poden ser convencionals o no— podrien constituir motius referents a temes més amplis, relacionats alhora amb uns altres temes i textos, amb certs aspectes socioculturals o amb unes altres parts de l'obra en què apareixen.

El tema literari, com també diu Guillén ([1985] 2005: 235), presenta així una triple vinculació amb la literatura (d'ací, la necessitat de veure antecedents i possibles continuadors en un context literari continuat); amb el món extraliterari (d'ací, la necessitat de tindre clar el context cultural en què s'emmarquen els textos) i amb ell mateix (d'ací, la importància de veure la seua configuració en l'obra, en quin moment apareix, relacionat amb quins personatges, amb quines altres parts i elements del text, etc.) i, per tant, com a primera eina d'anàlisi, esdevé necessari el *comentari de text*, l'exegesi.

En el nostre cas, doncs, hi cal una interpretació dels textos que no dubte a *tematitzar*, si s'escau, els fets històrics que envolten la gènesi còmica de les obres, la concepció determinada de certa classe social o certa casta religiosa sotmesa a escarni, o certes festivitats de caràcter popular que funcionen com a referent temàtic, per posar-ne algun exemple. Perquè, si ho fem, veurem com —en la majoria de casos— això dóna lloc a l'aparició de certs tòpics literaris que participen en la ficció com el motor essencial de la sàtira i la paròdia. Tot plegat, això proporcionarà unitat de sentit a la lectura i també en l'exercici comparatiu amb altres textos on trobem que els tòpics humorístics encara provoquen la rialla motivadora de l'hàbit lector.

D'altra banda, en el camp temàtic sembla prevaldre la consciència del canvi, en paraules de Guillén (1985 [2005]: 254), qui aporta, al seu torn, alguns mots de Rafael

Lapesa per explicar com el comparatista, davant les llargues duracions i els tòpics, procura posar de relleu la incessant modificació que reanima la transmissió tradicional i impedeix que es fossilitze:

Temas seculares, lugares comunes, fórmulas expresivas previamente acuñadas, ideas procedentes de un legado cultural, pueden cambiar de sentido cuando se ponen al servicio de una nueva concepción del mundo o de una actitud vital distinta (Guillén, 1985 [2005]: 254).

I és que tot estudi de literatura comparada implica la necessitat d'assenyalar influències o contrastos, de fer significatiu l'exercici d'acarament de textos que realitza. Perquè el contrast significa. És quan observem no solament les semblances sinó també les possibles diferències entre la concepció d'un tema determinat o la concreció d'aquest en diferents motius temàtics (causat per distintes coordenades culturals) que podem copsar el sentit veritable d'aquesta mudança. La troballa de la variació innovadora és, doncs, l'altre incentiu que esperona el comparatista. No hem d'oblidar que la història de temes i motius s'interessa per dues coses distintes: d'una banda, aborda les constants i, de l'altra, les transformacions que ha produït el decurs del temps, sense les quals no seria possible una observació de caire històric.

En aquest sentit, les inexactituds i vacil·lacions terminològiques han suposat sempre un obstacle bastant seriós per a la delimitació nítida del marc teòric i metodològic de la tematologia comparatista⁵⁰. Com a conseqüència, podem trobar dificultats a l'hora de delimitar amb presumpta objectivitat les prioritats temàtiques d'un text literari, però, malgrat això, el mètode comparatista centrat en l'estudi de temes i motius resulta, al

⁵⁰ En aquest sentit, resulta d'interés el llibre col·lectiu que compila Naupert (2003) per a entendre el concepte de *tematologia* que emprem en aquest treball, la fesonomia actual de la tematologia com a disciplina acadèmica, el seu ús com a instrument escaient d'anàlisi en els estudis literaris de caire comparatista, i també —a través de diferents orientacions teòriques i metodològiques— la seua problemàtica i la seua vigència hui en dia. La introducció de Naupert destaca alguns aspectes de la complexitat i l'enriquiment analítics que suposa el matrimoni entre tematologia i comparatisme com a enfocament epistemològic i metodologia d'estudi literari (sobretot, quan es contrasten diferents tradicions culturals supranacionals) i presenta un resum històric de la disciplina, juntament amb algunes consideracions relatives a l'estat actual d'aquesta i les problemàtiques que encara presenta; a part d'aquesta introducció, hi són especialment interessants les aportacions de Werner Sollors (Naupert, 2003: 53-84), que repassa les crítiques més esteses a la tematologia com a mètode de crítica literària, com ara la mancança d'estudi formal dels textos —un malentès positivista sobre què constitueix un text literari—, o la idea que la tematologia no té coherència ni dialèctica real ja que parteix d'una mera abstracció selectiva, unit a la dificultat teòrica de definir termes com *motiu* o *tema*; Raymon Trousson (Naupert, 2003: 87-100) analitza la revifalla dels estudis temàtics durant la segona meitat del segle XX; i encara els treballs de Joachim Schulze (Naupert, 2003: 154-166) i Seymour Chatman (Naupert, 2003: 181-205) sobre la problemàtica de la història dels temes i motius i sobre la noció de tema en la narrativa, respectivament.

nostre parer, una alternativa molt suggeridora per a la lectura a les aules de la narrativa medieval. Altrament, es tracta d'una proposta metodològica que, si vol ajustar-se a la significació cronològica, i sense perjudici d'una recepció que possibiliti la recreació productiva —en els termes de l'educació literària— de les obres per al foment de la competència lectoliterària, ha de ser complementada amb una contextualització pertinent dels textos, la qual ens ha d'oferir les claus adients d'interpretació, atesa l'evidència que qualsevol tema és el punt d'intersecció entre el món ficcional i la realitat extraliterària.

Un tema, a més a més, i resseguint l'evolució del plantejament de Guillén (1985 [2005]), pot dominar tota una obra, però també pot estar combinat amb uns altres temes. Pel que fa al cas, en la narrativa catalana medieval d'extensió breu trobem un exemple paradigmàtic: el *Testament* de Bernat Serradell, escrit a principis del segle XV en *codolades*, resulta divisible en dues parts ben diferenciades, en què la temàtica satírica i l'actitud antimonàstica, d'una banda, i un viatge imaginari del protagonista a l'altre món amb “una meditació sincera sobre el destí sobrenatural de l'home”, escrita en un to més seriós, de l'altra, conformen una obra en què humor, doctrina i tradició es conjuguen en una narració que és barreja literària de *fabliau* i ficcionalització de conceptes bàsics de la filosofia moral adscrita al cristianisme medieval (Pacheco 1983: 20).

Tot plegat, aquestes consideracions metodològiques ens han fet fer diverses lectures i relectures dels textos que conformen el corpus inclòs en aquest treball des d'una perspectiva interdisciplinària. És a dir, amb la història literària com a punt de partida per al coneixement de la tradició textual a què es poden subscriure les obres, però sobretot atenent a les possibilitats intertextuals per al foment, des de la concepció còmica de la literatura medieval, de l'hàbit lector. Una perspectiva més estrictament històrica —encara que no ha estat la nostra prioritat— podria ser també pertinent perquè pot proporcionar dades interessants del moment social i cultural; i també la sociologia i la història de les mentalitats, que ens poden ajudar a l'hora de besllumar la *Weltanschauung* o visió del món que traspuen els textos.

En qualsevol cas, el que ens agradaria destacar en aquest apartat és la necessitat d'un plantejament interdisciplinari i, en segon lloc, que els temes i motius narratius no poden ser considerats fora de la seua tradició cultural i el seu marc literari; com tampoc podem oblidar la interrelació d'aquests en cada relat particular. El comparatisme literari no ha d'aïllar els temes de llur marc referencial. És a dir, el tema dels mals hàbits i vicis dels frares, per exemple, que trobem en moltes narracions breus de la Baixa Edat Mitjana (com ara *fabliaux*, *facècies*, *novelle* i altres), com a tema còmic recurrent, no pot ser destriat de

la concepció de la sàtira anticlerical existent als segles XIV i XV arreu d'Europa ni tampoc dels orígens de la diatriba contra els frares mendicants al París de 1250, que n'és, precisament, la causa primera, de caire historicocultural (Szittyá, 1986; Méndez, 2012). Coneixem els temes i el seus significats en l'escriptura, culturitzats, i s'ha d'abordar llur estudi com a tals fets de cultura, ço és, inserits en una tradició cultural determinada (Carmona, 1991). Ara bé, aquesta concepció del comparatisme literari, com veurem més avant, esdevé matisada a la llum de certes pràctiques educatives emmarcades en el paradigma de l'educació literària.

Així mateix, hem de mencionar que la idea de *tradició* que manejarem al llarg d'aquest treball, no es deslliga de la idea de *tòpica literària* present en el comparatisme d'autors clàssics com Ernst Robert Curtius. Concretament, els capítols IV i V del seu treball sobre la literatura europea medieval són fonamentals per a copsar la importància de l'Antiguitat tardana en els orígens de molts temes i tòpics còmics medievals (com ara el del món al revés o alguns tòpics humorístics relacionats amb la concepció de la joventut i la vellesa). *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, l'obra de referència de Curtius (1948), parteix d'una premissa fonamental: que les literatures d'Europa occidental comparteixen un vast bagatge d'idees i fórmules comunes com a herència cultural de l'Antiguitat, font comú i fornidora de molts temes de la literatura medieval escrita en llatí (font, alhora, de moltes imatges i motius de la literatura tardomedieval escrita en romanç). Com a punt d'arrencada, i des de l'èmfasi en la continuïtat de tòpics i referents, l'obra de Curtius ens possibilita alguns punts d'encontre supranacionals, tot i que ja ha estat pertinentment revisada en treballs com els de Lida de Malkiel (1975) o Anselmi (2002), els quals evidenciaren la poca atenció dedicada per Curtius a la cultura jueva i l'Islam com a tradicions fornidores del coneixement europeu, respectivament.⁵¹

En qualsevol cas, la idea de la cultura europea com a "unitat de sentit" i la proposta de certa visió històrica o diacrònica basteixen la metodologia d'un comparatisme *clàssic* que, encara en l'actualitat, pot resultar profitós. Ara bé, com apunta Vega (2009: 131), a qui parafrasegem en aquestes línies, haurem de tindre en compte un aspecte concret del treball de Curtius: i és que, si bé el seu llibre consagrà la *tòpica* com un dels camps més fructífers de l'estudi cultural, mai no s'ocupà, estrictament parlant, de definir-la, i l'autor

⁵¹ També pot resultar interessant el segon capítol del volum d'introducció a la literatura comparada coordinat per Gnisci (2002), a càrrec de Francesco Stella, en què s'aplica l'anàlisi imagològica al món grecollatí i a l'època medieval, alhora que s'hi reflexiona al voltant del desenvolupament d'un comparatisme que té com a precedents a Erich Auerbach i al mateix Curtius.

recorre a un recurs sapiencial en veritat ben medieval per a delimitar-la: l'acumulació de casos i exemples particulars. El terme procedeix de la retòrica antiga, de les col·leccions de llocs comuns, els quals constitueixen un patrimoni literari compartit. Curtius, tanmateix, supera aquesta accepció perquè considera que la tòpica és aplicable a tot tipus de textos (i aquesta idea s'aplicarà en dècades posteriors, amb gran productivitat comparatista, a les arts visuals i la iconografia), ja que qualsevol element del contingut d'un text o l'enunciació d'una idea qualsevol pot constituir-se en tòpic si n'és palesa una recurrència significativa.

A més d'una tòpica analògica (col·lecció de metàfores i comparacions recurrents) i una tòpica gnòmica (aforismes, adagis i sentències), Curtius parlava també d'una tòpica històrica, la qual no està codificada i és aquella que l'investigador, a través de la lectura i anàlisi dels textos, ha d'identificar, tot privilegiant d'aquesta manera la continuïtat en lloc de la reformulació temàtica, mitjançant la qual un *topos* resulta concretat distintament segons els textos o serveix a temes diversos en textos diferents. Apostant, doncs, per la unitat de sentit i la perdurabilitat, Curtius bandejà les diferències i les especificitats de les cultures europees en fórmules, metàfores, motius temàtics i analogies literàries que l'estudiós alsacià considerava el llegat de la llatinitat com a tronc cultural comú, sense parar massa atenció a la configuració, seqüenciació i contextualització concreta d'aquests *topoi*. D'altra banda, Aby Warburg (1932) representa, amb el seu treball també clàssic sobre la revifalla del paganisme en el Renaixement europeu, el contrapunt en les maneres de fer del comparatisme de Curtius, ja que té una visió de la tradició cultural i literària no com a forma de permanència i constància, sinó com a conjunt de canvis.

D'aquesta manera, a partir de la idea de tradició cultural del comparatisme clàssic, entesa com una forma de donar compte bé de la continuïtat —com ho fa Curtius— o de la discontinuïtat —com ho fa, altrament, Warburg— en la *topicitat* de l'escriptura, i tenint en ment uns altres estudis sobre l'humor en la literatura medieval que han estat esperonadors d'aquest treball⁵², intentarem presentar en aquesta investigació doctoral una

⁵² A hores d'ara existeix una bibliografia vastíssima sobre la comicitat medieval (paròdia i sàtira) però, pel que fa a l'interès més concret d'aquesta recerca, i la seua rellevància en els estudis sobre narrativa medieval, podem citar les obres de referència sobre el *romain courtois* i els *fabliaux* com a “contes à rire” de Ménard (1969, 1983); l'aportació de Tavani (1988) sobre allò carnavalesc en els *fabliaux*; el treball de Lacarra (1991) sobre els elements còmics dels contes medievals castellans; les observacions clàssiques de Riquer (1984) sobre els “contes plaents” en la literatura catalana medieval; el treball de Soria (1998) sobre facècies i agudeses; l'assaig únic de Hauf (2000) sobre la paròdia medieval a partir de diverses fonts llatines i en alguns altres textos catalans; o l'estudi exemplar de Cándano (2000) sobre el riure en la literatura *exemplar* castellana de la Baixa Edat Mitjana.

sèrie de textos adaptats, la selecció dels quals sorgeix d'una lectura comparada en versió original a través de la consulta de diverses fonts, per tal de donar compte de la temàtica còmica del corpus proposat com a motor de la competència literària; de cara a la formació de futurs i futures mestres —tal i com volem demostrar, amb algunes matisacions, en la part d'experiències didàctiques aportades més avant a manera d'exemples reals— i tenint en compte la responsabilitat d'aquests futurs docents en la consecució pràctica dels clàssics medievals com a obres constitutives dels canons escolars per al plaer de la lectura d'infants i joves.

En aquest sentit, apostem per la resurrecció dels clàssics des de la perspectiva de l'educació literària i considerant un enfocament comparatiu, per a la formació i l'estímul lectoliterari dels futurs mediadors en l'ensenyament de la literatura, seguint una línia que comparteix criteris de reflexió i acció amb autors com ara Sotomayor (2005, 2013) o Navarro (1996, 2103), entre altres; els quals autors i autores opten decididament per la lectura d'adaptacions i versions literàries com a porta estimulants d'accés a les obres, i a més consideren el marc d'aprenentatge competencial necessari per a la formació de lectors, com Caro (2006, 2013, 2014) ha sabut explicitar en les seues pràctiques educatives.

Així doncs, partint d'aquests plantejaments, pel que fa a la metodologia emprada a les aules universitàries, reivindiquem també la interacció entre oralitat i escriptura com dues modalitats de la comunicació lingüística on cap rendeix homenatge a l'altra; ans al contrari, existeix coexistència epistèmica i holística entre ambdues a l'hora de plantejar i resoldre tasques i projectes vinculats als clàssics dialògicament. De fet, aquest dialogisme és necessari en la dinàmica interna tant a nivell oral com escrit, ja que l'ús de l'oralitat en les aules precisa d'accions cooperatives i d'intercanvi d'informació (Reyzábal, 1993: 59) i l'ús de l'escriptura en les aules recorre a la intertextualitat com a metodologia d'invenció, composició i elocució textual que també funciona en l'acte de llegir amb profit interactiu (Caro, 2014). El diàleg oral i escrit possibilita, com veurem, l'assumpció de comunicacions autèntiques on tenen sentit humà el coneixement coherent, la interpretació crítica i la recreació lliure dels textos llegits.

Per tant, estem d'acord amb Caro (2014: 38), quan afirma que l'educació literària dels clàssics, des d'una perspectiva interdisciplinària que indaga en els contextos vitals dels aprenents, necessita metodologies que treballen la reciprocitat entre escola i vida i

que atorguen a la imaginació el paper que li correspon. La seua base epistèmica coincideix amb les premisses de la ciència de la semiosi infinita i dialogant en contextos de socialització. Aquest és el principi de la possible conversió del lector en escriptor que produeix —i no és poca cosa— hipertexts inspirats d’alguna manera pels clàssics; i en el cas dels futurs docents en formació, es tracta d’un lector centrat en les potencialitats didàctiques dels temes que apareixen en els textos com a models d’escriptura.

En conclusió, l’enfocament comparatiu contribueix a posar de manifest les connexions que permeten comprendre amb major efectivitat la producció literària sense restriccions. A nivell metodològic, la investigació en literatura comparada s’acobla perfectament amb l’actitud dels qui, des del marc de l’educació literària, intenten renovar i enriquir els ensenyaments de la literatura, amb la intenció d’oferir un model obert, plural i ric, que es basa en el diàleg constant com a mètode d’investigació: diàleg entre textos, entre gèneres, entre tradicions literàries, etc. En paraules de Ballester (1999 [2007]: 85) “la finalitat i la metodologia de la literatura comparada es mostra en perfecta sintonia amb els objectius de la didàctica de la llengua i la literatura”.

En qualsevol cas, més enllà de les propostes del comparatisme clàssic que hem comentat en paràgrafs anteriors, cal destacar que precisar l’àmbit i el mètode de la literatura comparada és un objectiu en ocasions difícil i sempre susceptible de controvèrsia. Com afirma A. Prieto, citat per Ballester (1999 [2007]: 84):

El campo de la literatura comparada no se cierra con la preferencia por la indagación de temas comunes practicada por una parte de la escuela comparatista alemana, ni se cierra con la persecución de fuentes literarias que predicó una parcela de la escuela francesa. Y, claro está, tampoco se cierra con la propugnación de Étiemble (1985), donde se intenta el estudio de las obras literarias análogas sin relacionar contactos o derivaciones, sino tan sólo estudiando una unidad de fondo de la literatura que, en cierto modo, vendría a emparentarse con la conocida defensa de la poligenesia de los temas literarios defendida por Bédier en *Les Fabliaux*.⁵³

⁵³ Prieto es referia a l’obra clàssica de Joseph Bédier (1893): *Les fabliaux, études de littérature populaire et d’histoire littéraire du Moyen Âge*.

No obstant això, la necessitat de creació d'un hàbit de lectura que permeta a l'alumnat conèixer les obres literàries d'una forma més espontània i gaudir del plaer de la lectura (la qual cosa passa per un aprenentatge de la literatura que facilite una experiència vital, i que fomenti la motivació i l'estimulació lectora) justifica aquesta proposta metodològica plural que té en compte un enfocament comparatista i temològic per a la selecció de lectures per a l'educació literària. En aquest sentit, tot treball de literatura ha de partir dels textos, i es proposa que aquests siguin de diferents gèneres i èpoques, i que també presenten mostres de varietat cultural i lingüística, de manera que l'alumnat pugui disposar d'un ventall prou ampli de textos i d'àmbits culturals.

Per últim, cal afegir que, en aquesta investigació, ens mourem, precisament, en els paràmetres metodològics que acabem d'explicar, ja que en aquest treball doctoral hem realitzat una proposta de corpus textual per a incloure la literatura medieval com a possibilitat de lectura a les aules universitàries i en la formació literària de futurs mestres, mitjançant una selecció i adaptació d'obres narratives de temàtica còmica i breuetat manifesta, efectuada a partir de les idees pràctiques del comparatisme i la temologia, i amb una sèrie d'objectius didàctics que detallarem més avant.

7. PROPOSTA DE CORPUS TEXTUAL

7.1. CONSIDERACIONS PRÈVIES

Amb l'objectiu d'il·lustrar el plantejament teòric que hem desenvolupat en capítols anteriors, oferirem tot seguit una proposta de lectures literàries, sotmeses a un procediment específic d'adaptació, la qual no vol ser una proposta tancada o excloent, ans al contrari: volem presentar els textos seleccionats com a exemples paradigmàtics per a la necessària renovació del cànon escolar de lectures medievals, però sobretot com a noves incorporacions en el cànon literari de formació de futurs i futures docents, atenent a les seues possibilitats didàctiques i afavorint la pluralitat i diversitat de les obres.

Cal recordar que un dels objectius bàsics de la lectura ha de ser el plaer de llegir, ampliant progressivament el nostre coneixement del món. Es tracta d'un objectiu que no sempre s'acompleix quan un jove s'enfronta a la lectura d'una obra literària medieval, perquè es troba amb certes dificultats que destorben la seua comprensió del text: bàsicament, aquelles relacionades amb el vocabulari i l'estil, també el coneixement de les fonts literàries i el context cultural en què va ser escrita l'obra i les causes concretes de la seua redacció. Per això, resulta determinant la bona selecció d'episodis i fragments representatius que faciliten la lectura comprensiva i la valoració i fruïció del lector contemporani, com hem apuntat en apartats anteriors, de manera que el primer acostament als textos clàssics faça possible el desenvolupament del plaer estètic i el coneixement d'allò succeït en altres èpoques que siga vinculant a la lectura de manera significativa.

D'aquest mode, amb la intenció d'oferir una visió general i adient a la comparació entre diferents literatures europees, considerem que una selecció de textos narratius de temàtica còmica, atenent a les seues característiques generals i concretades en textos breus específics o fragments significatius, pot ser una bona manera de superar l'ensenyament tradicional de la literatura pel que fa al coneixement i la lectura d'obres medievals. Aquesta perspectiva planteja, però, també certes dificultats. No treballarem només amb un sol fragment ni una sola obra, sinó amb diversos i, per tant, el procés de selecció esdevé una tasca judiciosa d'acceptacions i bandejaments.

El procés de calibrar bé l'adequació i l'aportació de les obres triades i fer-ho en un marc comparatista romànic pot ser encara més significatiu i recomanable pel que fa als nostres clàssics medievals. En aquest sentit, el corpus que presentem requereix la implicació activa del lector universitari per a la comprensió del significat dels textos i, així doncs, també sol·licita la participació del mediador especialitzat, sobretot en les etapes més importants de la formació lectora, com hem apuntat en el capítol dedicat a la rellevància dels clàssics en la formació del lector literari. En qualsevol cas, com diu Martines (2003: 6-7):

poder acarar els nostres clàssics amb d'altres d'equivalents pot ser una activitat doblement rendible: coneixerem millor els nostres i els altres, i, en situar els nostres amb referència als altres, potser contribuïrem a un efecte d'autoreconeixement de la vàlua del nostre patrimoni cultural...

D'aquesta manera, la nostra tria aposta per gèneres medievals considerats tradicionalment poc canònics —o si es prefereix, perifèrics—, atés l'escàs nombre d'ocasions que figuren en les llistes de lectures d'aula, malgrat l'acord entre els especialistes i el professorat sobre la seua rellevància i els avantatges formatius de la seua inclusió com a clàssics de referència. Heus ací la prioritat d'un cànon literari ampliat que permeta la comesa lectoliterària a les aules a partir també de la narrativa breu medieval; ço és, un cànon d'horitzons inabastables que perpetue amb garanties la concepció defensada per autors com Ballester o Ibarra (Ballester, 1999 [2007]: 76-79; Ballester i Ibarra: 2009: 32). Pel que fa la selecció de lectures escaient a l'educació literària, així, el corpus ha de ser, des de qualsevol perspectiva (històrica, genèrica, interdisciplinària i intercultural), com més extens millor. Sobre això, Ballester (1999 [2007]: 87) afirmava el següent:

...el corpus literari ha d'estar obert a obres canòniques (i d'aquesta manera poder-les sotmetre a revisió) i no canòniques de la història (tant nacional com internacional), i tenir present que la frontera de la literatura és molt àmplia. Per tant, el cànon literari docent s'ha d'eixamplar a tot tipus de textos estètics i cercar la connexió directa amb el gust de l'alumnat.

En aquesta línia, Mendoza (2002), quan parlava de l'establiment de nous cànons revisats i definits segons els interessos formatius, apuntava ja que aquest procés de revisió i selecció de noves lectures permet estructurar els continguts curriculars de mode significatiu i pragmàtic; adequar els nous objectius de formació als interessos del lector i a les necessitats de formació de l'alumnat com a lector competent; i també reubicar els coneixements historicistes i culturals, que no deixen de ser necessaris per a la comprensió dels textos, en el bagatge enciclopèdic de l'alumnat a través de la pràctica de la lectura.

Cal recordar que la producció literària és inabastable i, consegüentment, el cànon escolar té certes limitacions: l'amplitud de continguts curriculars, el nivell de formació dels alumnes, el grau de desenvolupament de la competència literària i els interessos lectors dels destinataris i destinatàries. Per això, la selecció d'obres motiva una sèrie de reflexions per part del docent que resulten d'interès considerable per a l'establiment de l'enfocament i de l'organització curricular. En la fase de concreció curricular, el professorat hauria de valorar les raons (formatives, didàctiques, literàries...) que justifiquen l'elecció d'unes o altres obres, o la presència d'uns autors enfront de l'absència d'uns altres. I també hauria de revisar la pertinència dels criteris per tal que, si s'escau, es modifiqui el cànon que convencionalment pot estar predeterminat (Mendoza, 2002, 2003b).

Com també diu Colomer (2010: 101), les obres que han de seleccionar-se són aquelles que resulten operatives per a l'aprenentatge literari de les noves generacions. Sembla una obvietat però no és possible limitar-se als llibres infantils i juvenils; com explica aquesta autora, existeixen poemes i relats que els xiquets i xiquetes poden entendre i gaudir encara que no s'escrigueren per a ells. I també pot ampliar-se el corpus amb formes distintes a la de la seua lectura directa: llegir bones adaptacions que les facen més assequibles és, de fet, una alternativa. Algunes obres poden ser contades o llegides pels docents; unes altres poden introduir-se fragmentàriament com a tast literari; moltes poden habitar les aules girant al voltant dels projectes de treball i, fins i tot, pot confiar-se en una primera familiarització a través de versions audiovisuals. En aquest sentit, és importantíssim un pla de lectura literària en cada centre que articule la funció de conèixer les obres en un itinerari formatiu, com hem apuntat adés. La responsabilitat i el poder dels mestres com a mediadors en contacte directe amb els infants i joves és fonamental també en la qüestió que ens ocupa: la selecció de lectures medievals.

Al capdavant, tenint en compte tot allò exposat en apartats anteriors sobre la configuració d'un cànon obert de textos clàssics, els criteris per a la selecció de les obres

literàries, amb l'ànim de facilitar un aprenentatge significatiu de la literatura, i amb una mediació docent que tinga en compte la complexitat lingüística, ideològica i estètica de qualsevol obra, no defugen els estàndards que Reyzábal i Tenorio (1992) plantejaven fa ja unes dècades: d'una banda, cal considerar la qualitat⁵⁴ i representativitat dels textos (un criteri essencial a l'hora de triar les adaptacions i les traduccions emprades en l'àmbit educatiu); en segon lloc, l'assortiment variat dels textos seleccionats, atenent a una diversitat històrica, genèrica i estilística; per últim, cal tindre molt present el nivell de desenvolupament de la competència lectoliterària de l'alumnat i, per tant, les temàtiques que hi puguem suscitar un interès veritable.

7.2. CRITERIS DE LA SELECCIÓ DE TEXTOS

Per a la selecció de textos adaptats que presentem, hem seguit tant criteris filològics com criteris literaris i didàctics. Pel que fa als criteris filològics, hem optat per textos escrits en llengües romàniques, en les seues diferents concrecions dialectals medievals, a excepció del *Liber facetiarum* de Poggio Bracciolini, que va ser tanmateix traduït i difós en italià i altres llengües europees ben aviat. Pel que fa als criteris literaris, s'hi prioritzen els aspectes temàtics comuns entre les obres, és a dir, es pren com a model el plantejament comparatista de Curtius (1984), explicat en l'apartat de metodologia, però amb una pluralitat genèrica que vol ajustar-se a les recomanacions dels preceptes teoritzadors de l'educació literària, tal i com estan detallats en el marc teòric d'aquest treball, quan es fa especial èmfasi en la necessitat d'un corpus textual com més variat i

⁵⁴ Amb freqüència, part dels continguts del currículum de literatura se centren en l'estudi de les peculiaritats formals del discurs literari i dels trets que confereixen la qualitat literària al text. Òbviament, no és acceptable aquesta idea com a punt d'arrencada dels plantejaments didàctics, perquè se situa en la faceta més superficial del text literari. En el nivell textual no hi ha propietats intrínseques que, per si soles, puguin decidir i distingir la classe de textos literaris d'una altra classe de textos. Cal recordar, tanmateix, que ni la intencionalitat de l'autor ni la del lector individual basten per a conferir la qualitat literària a les produccions escrites o percebudes (Mendoza, 2004). La condició literària del discurs ve determinada per les pautes de valoració que el col·lectiu cultural predetermina i estableix, d'acord amb condicionaments de caràcter històric, com esmentàvem en el primer capítol d'aquest treball doctoral; així, els criteris historicoculturals confirmen el valor de producció estètica del discurs literari. En qualsevol cas, per a un repàs detallat sobre la integració de la llengua i la literatura en el currículum educatiu, hom pot consultar Prado (2004 [2011]: 75-104).

ampli millor. En el nostre cas, hem volgut recórrer a les formes narratives breus de temàtica humorística més representatives de la literatura medieval, atenent a la possibilitat futura d'ampliar aquesta selecció amb més textos i uns altres gèneres. És important atendre al fet que l'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris esdevé una de les possibilitats d'enfocament didàctic dels clàssics que permet una “diversificada recepció i producció de textos” (Ballester, 1999 [2007]: 91).

Es tracta, en aquest sentit, d'oferir unes lectures que constaten l'ús coincident dels tòpics i motius literaris vinculats a la cultura còmica medieval i que, alhora, oferisquen estímuls suficients i models de referència per al desenvolupament de la competència literària en la possibilitat de diferents propostes de producció escrita vinculades a la tradició literària mitjançant adaptacions i versions didàctiques. A partir d'aquest objectiu prioritari, la nostra selecció de textos intenta oferir un ventall representatiu d'obres que pertanyen a l'anomenada *narratio brevis* medieval. En ocasions, es tracta de textos íntegres de certa rellevància genèrica o tipològica; en altres casos, es tracta de fragments incorporats en obres marc de més extensió.

Pel que fa a l'autoria de les obres, els textos presenten tant escriptors anònims com d'altres reconeguts a bastament i, en general, s'han conservat en versions escrites dels segles XIII, XIV i XV (més avant, en detallem les fonts consultades). Recordem que la varietat cultural, ben desitjable en la selecció textual, no ha de quedar en un seguit de textos agrupats sense criteris fiables, que conduïsquen a la dispersió lectora (Bordons i Díaz-Plaja, 1993: 8). D'aquesta manera, és interessant incloure-hi autors coneguts i d'altres més desconeguts o oblidats, i textos cronològicament i genèricament diversos, atenent sempre a una selecció revisable i ampliable; la possibilitat de comparativa amb altres literatures europees resultarà, així, una proposta, de bestreta, enriquidora.

A més de la diversitat genèrica, hem volgut reunir aquelles històries que presenten freqüents estructures conversacionals en forma de diàleg i que suposen certes mostres literàries de brevetat pel que fa a la seua extensió. Considerem que aquestes característiques poden fer els textos més païbles per al lector universitari actual que no cursa estudis filològics. Atesa la brevetat dels textos elegits, la present selecció de lectures es pot treballar fàcilment de manera presencial a les aules mitjançant tasques de lectura individual i també a través de projectes grupals, tallers literaris o tertúlies. A més a més, quant a la formació literària dels estudiants dels Graus d'Educació, esdevé imprescindible evidenciar l'ús didàctic d'aquests textos com a recurs exemplar per a l'educació literària

dels infants i joves, la qual cosa fa del diàleg i la brevetat de les obres seleccionades un criteri d'adaptabilitat i transferibilitat a contextos diversos d'ensenyament.

Tanmateix, el principal criteri didàctic que hem seguit per a la confecció del corpus de textos que proposem és l'afavoriment d'una possibilitat inherent a les obres seleccionades: l'eventualitat del plaer de la lectura. Com hem explicat en el capítol anterior, els recursos de la paròdia i la comicitat en els textos literaris suposen un nucli temàtic comú a la literatura europea medieval que estableix unes relacions intertextuals riquíssimes amb altres obres narratives i filosòfiques; i també nodreix l'imaginari col·lectiu històric i actual de personatges, arguments i motius en contarelles de tradició oral i moltes obres destinades a un públic infantil i juvenil.

Aquest mateix nucli temàtic permet la col·laboració comparatista en els plantejaments didàctics de les diferents literatures hispàniques, atenent a la vinculació entre literatura catalana, castellana i altres. També resulta viable, a través de la identificació de temàtiques i tòpics, la relació interdisciplinària amb la història i la història de l'art, la qual cosa resulta altament convenient en la formació literària dels infants i joves. La lectura dels textos seleccionats també suposa avantatges en l'aprenentatge lingüístic: afavoreix l'adquisició i ampliació de lèxic i, per tant, afecta positivament la competència comunicativa, s'aprenen expressions, frases fetes, dites, refranys i paremiologia i, en general, possibilita els beneficis de consciència lingüística i literària que hem indicat en el marc teòric d'aquest treball quan hem parlat dels avantatges en la lectura dels clàssics medievals:

- a) Faciliten l'adquisició de vocabulari i afavoreixen la consciència de la diacronia lingüística.
- b) Permeten un enfocament lúdic de la lectura: alguns recursos retòrics, les possibles paraules malsonants, els girs del llenguatge o els insults d'altres èpoques possibiliten l'exercici lector com a joc.
- c) Fomenten la producció textual partint d'exemples de la tradició literària: són models històrics per escriure sobre temàtiques universals.
- d) Possibiliten la reflexió sobre les circumstàncies, els valors i les emocions que defineixen la condició humana.
- e) Permeten el debat sobre els personatges i els gèneres literaris des d'enfocaments diversos.

- f) Plantegen la resolució dels conflictes plantejats en les narracions, atenent a factors contextuals com els diferents esdeveniments històrics, la multiculturalitat, el paper de la dona, etc.
- g) Faciliten la consciència de la condició perdurable de la literatura com a font de plaer i d'aprenentatge.

Com hem expressat anteriorment en la introducció, la importància de vincular els clàssics als interessos i inquietuds de l'alumnat del segle XXI passa per fer accessibles els textos, tenint en compte, sobretot, l'edat i les característiques del nostre alumnat i els factors contextuals que afecten la recepció literària en l'actualitat. Resulta important, en aquest sentit, considerar la influència dels formats ficcionals audiovisuals com el cinema i les sèries de televisió, amb un ritme narratiu frenètic i una gran repercussió pel que fa als referents compartits, en la concepció de la literatura i cultura medieval que tenen els joves hui en dia. En qualsevol cas, una manera interessant de facilitar aquesta accessibilitat a les obres pot ser la selecció de lectures segons criteris temàtics, tot tenint en compte, a més a més, característiques textuais com la brevetat i la facilitat d'identificació o reconeixement paròdic amb els personatges a través del diàleg on es mostren els interessos i les reaccions d'aquests en diferents circumstàncies; i considerant també la possibilitat —i la necessitat— de compartir socialment els efectes que produeix la lectura en l'individu lector, sobretot si entre aquests efectes es troben el gaudi explícit i la rialla.

7.3. DEFINICIÓ DE LA SELECCIÓ

La selecció realitzada és un recull adaptat de vint narracions breus de caire humorístic (paròdic i satíric) considerades de les més representatives de l'Edat Mitjana, realitzat amb la voluntat d'oferir al lector jove, concretament als estudiants de Magisteri, una antologia mínimament significativa de la tradició literària europea més alegre. Per primera vegada, alguns dels relats còmics més famosos de la narrativa breu medieval en llengua vulgar apareixen junts i s'adrecen a un públic no especialitzat que podrà tastar

així la l'essència de la diversió literària d'uns segles, els medievals, que no van ser tan obscurs i sentenciosos com es pot pensar de bestreta.

La selecció reuneix amb voluntat divulgativa tant obres íntegres com relats que són fragments o capítols incorporats en obres marc més extenses, i pretén atènyer, d'una banda, una petita mostra de textos de la tradició exemplar en llengües catalana i castellana: *L'avariciós i l'envejós* i *L'enganyifa de Nadalet* són contarelles anticlericals, potser autobiogràfiques, inserides en la *Disputa de l'ase* d'Anselm Turmeda; *El llençol*, *La gosseta plorosa*, i *Sant Gangulf i el cul que cantava* es troben en el *Recull d'exemples i miracles* d'Arnau de Lieja, el primer té una divertida versió en el *Corbacho* de l'Arcipreste de Talavera (amb un raig de llet mamària com a destorb en la visió del marit, en lloc d'un llençol) i el segon també es troba en el *Sendeban o libro de los engaños de las mujeres*; l'*Exemple del mercader i el diable* i l'*Exemple d'un frare predicador i el rei Sanç de Mallorca* són *exempla* inserits en *Lo Crestià* de Francesc Eiximenis (el primer també tindrà una versió faceciosa en l'obra de Poggio Bracciolini); l'*Enxiemplo de los dos peresosos que querían casar con una dueña* es troba dins del *Libro de buen amor*, de l'Arcipreste de Hita. D'altra banda, també hem seleccionat mostres representatives de la tradició francesa dels *fabliaux*: *Le dit des perdrix*, *De Berengier au lonc cul*, *Estula*, *Du vilain mire*, *De saint Pierre et du jougler*, i el famós *De la borgoise d'Orliens*, on apareixen els personatges més habituals d'aquests relats: dones astutes, marits ganduls, pobres bergants (antecedents medievals d'aquell Lazarillo), joglars eixelebrats i clergues luxuriosos. I també hem seleccionat una petita mostra de la tradició italiana dels *novellini*, *nouvelle* i *facezie*: el breu relat que hem titulat *Una insòlita qüestió* pertany a *Il Novellino*, *El fals àngel* correspon a la divertidíssima segona *novella* de la quarta jornada del *Decameró* de Giovanni Boccaccio, i els textos que hem titulat com *La dona del mercader*, *D'un mort que duien viu a enterrar*, *D'un pobre mariner de Gaeta* i *L'home que va passar per mort* pertanyen a la tradició florentina de facècies que Gianfrancesco Poggio Bracciolini va compilar en el seu *Liber facetiarum*.

Com hem esmentat adés, les enganyifes, les bromes i divertides entremaliadures, i les situacions imprevistes amb finals inesperats o fins i tot escatològics, on predomina el somriure o la rialla com a efecte últim de la lectura, són la tònica general d'un tipus de text medieval que, segons la seua procedència de lloc i temps dins la Romània, adoptava diferents formes en la seua transmissió, des de la narració oral d'un joglar francès del segle XIII fins a la versió escrita en català d'un recull manuscrit del XV.

7.4. CRITERIS D'EDICIÓ

Hem realitzat un procés d'edició buscant que els textos originals siguen aptes per a la lectura en els graus d'Educació i Magisteri i, alhora, permeten evidenciar les seues potencialitats didàctiques en una concepció de l'educació literària que tinga ben present els clàssics literaris, i especialment la narrativa medieval, com a lectura plaent. En aquest sentit, hem escomès una tasca de traducció, adaptació i versió dels textos, a partir de diferents edicions consultades, amb l'ànim de fer-los no solament adients als estudiants de Magisteri sinó també com a selecció de lectures susceptibles de vertebrar propostes didàctiques elaborades per part de l'alumnat universitari i pensades, mitjançant les readaptacions que siguen necessàries, per al desenvolupament de la competència lectoliterària de l'alumnat infantil.

En el procés d'adaptació dels textos, s'hi ha prioritzat l'actualització del llenguatge, bandejant formes lèxiques arcaiques o estructures sintàctiques de difícil comprensió per al lector actual, i prosificant les narracions en vers del recull; en algun cas, s'ha optat per la reescriptura lliure d'expressions, dites i frases fetes buscant, com hem dit, l'actualització lingüística en valencià (sobretot, pel que fa a la conjugació dels verbs, en varietat occidental) i la fluïdesa dels diàlegs, però mantenint el significat del text original. Pel que fa al contingut de les obres, s'ha intentat mantenir en tot moment la pràctica integritat dels textos; tanmateix, s'ha efectuat la simplificació d'algun passatge secundari, repetitiu o argumentalment enrevessat, que no afectava al sentit global del text, per tal de fer més fàcil la lectura (és el cas, per exemple, de l'adaptació del *fabliau* titulat *De saint Piere et du jougleur*, en què hem sintetitzat els versos dedicats en el text original a l'explicació de la partida de daus que juguen els protagonistes, amb tota una sèrie d'indicacions incomprensibles per al lector actual, que no coneix les regles i combinacions d'aquest joc medieval).

Per als dubtes lèxics que han sorgit durant el procés d'adaptació i versió dels textos, a més de les edicions i fonts que indiquem més avant, hem consultat diversos diccionaris com l'Alcover-Moll (o *Diccionari Català-Valencià-Balear*), el *Vocabulari Faraudo* de català medieval, i el *Dictionnaire du Moyen Français* de la Universitat de Lorraine (tots tres, utilíssims i disponibles en línia).

7.5. FONTS DE LA SELECCIÓ

Per a la traducció i adaptació didàctica dels textos, alguns dels quals eren fins ara inèdits en català, hem consultat les fonts que detallem a continuació. En el llistat següent, hi oferim el títol amb què presentem cada narració, seguit del títol original entre parèntesis —si en tenia— i de les edicions consultades per a realitzar les versions del recull que presentem en aquest treball.

1. El conte de les perdius (*Le dit des perdrix*).
 - a. Montaiglon i Raynaud (1872-1890: I, 188).
 - b. López Alcaraz (2003).
2. La dona del mercader (*De mercatore qui, laudando uxorem suam, asserebat eam nunquam crepitum edidisse*).
 - a. Borja Moll (1978).
 - b. Pittaluga (1995).
3. L'avariciós i l'envejós (sense títol, dins *Disputa de l'ase*).
 - a. Llinarès (1984).
 - b. Olivari (1928).
4. D'un mort que duien viu a enterrar (*De mortuo vivo ad sepulchrum deducto, loquente et risum movente*).
 - a. Borja Moll (1978).
 - b. Pittaluga (1995).
5. Berenguer el del cul llarg (*De Berengier au lonc cul*).
 - a. Montaiglon i Raynaud (1872-1890: IV, 57).
 - b. López Alcaraz (2003)
6. Una insòlita qüestió (*Qui si ditermina una nova quistione e sentenza che fu data in Alessandria*).
 - a. Battaglia (1982).
 - b. Riquer (2000).

7. El llençol (*Eximpli de gran enguan e falsia subtil que una fembre féu a son gendre*).
 - a. Ysern (2004: II, 122).
8. D'un pobre mariner de Gaeta (*Fabula prima cujusdam cajetani pauperis naucleri*).
 - a. Borja Moll (1978).
 - b. Pittaluga (1995).
9. L'home que va passar per mort (*De viro qui suae uxori mortuum se ostendit*).
 - a. Borja Moll (1978).
 - b. Pittaluga (1995).
10. L'enganyifa de Nadalet (sense títol, dins *Disputa de l'ase*).
 - a. Llinarès (1984).
 - b. Olivar (1928).
11. El mercader i el diable (*Exemple del mercader i el diable*, dins del *Dotzè del Crestià*, cap. CL).
 - a. Borja Moll (1978).
 - b. Miró (1984).
 - c. Renedo et al. (2005).
12. Sant Gangulf i el cul que cantava (*Miracle e eximpli de un bon cristià qui havie nom Gedegulfo e de sa muller, qui feya adulteri ab un clergue*).
 - a. Ysern (2004, I: 177).
13. Els dos mandrosos (*Enxiemplo de los dos peresosos que querían casar con una dueña*).
 - a. Gybbon-Monypenny (1987).
 - b. Lacarra (1989 [1998]).
 - c. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (2000).
14. El fals àngel (*Frate Alberto dà a vedere ad una donna che l'Agnolo Gabriello è di lei innamorato, in forma del quale piú volte si giace con lei; poi, per paura de' parenti di lei della casa gittatosi, in casa d'un povero uomo ricovera, il quale in forma d'uom salvatico il dí seguente nella piazza il mena: dove, riconosciuto, e da' suoi frati preso è incarcerato*).
 - a. Vallverdú (1984).
 - b. Branca (1992).

15. El frare que demanava pluja (*Exemple d'un frare predicador i el rei Sanç de Mallorca*; dins el *Dotzè del Crestià*, cap. DCXXXIII).
 - a. Miró (1984).
 - b. Renedo et al. (2005).
16. Estasací (*Estula*).
 - a. Montaiglon i Raynaud (1872-1890: IV, 87-92).
 - b. López Alcaraz (2003).
17. El camperol metge (*Du vilain mire*).
 - a. Montaiglon i Raynaud (1872-1890: II, 30).
 - b. De Casas (1997).
18. La gosseta plorosa (*Eximpli de molt gran falsia e engan que una fembre alcavota féu a una muller d'un cavaller*).
 - a. Fradejas (1990).
 - b. Ysern (2004: II, 123)
19. Sant Pere i el joglar (*De saint Piere et du jougleur*)
 - a. Montaiglon i Raynaud (1872-1890: V, 65).
 - b. López Alcaraz (2003).
20. La burgesa d'Orleans (*De la borgoise d'Orliens*)
 - a. Montaiglon i Raynaud (1872-1890: I, 117).
 - b. De Casas (1997).
 - c. López Alcaraz (2003).

8. SELECCIÓ DE TEXTOS ADAPTATS

8.1. EL CONTE DE LES PERDIUS

Ja que acostume a contar històries, vull contar una aventura que és vertadera sobre un camperol que va caçar dues perdius a prop del tancat a on guardava el bestiar. Va desplomar-les amb molta cura i va demanar a la seua muller que les posés al foc i les cuinés, ja que ella sabia preparar-les molt bé.

Mentre la seua dona feia el foc i ho disposava tot per rostir-les a l'ast, el vilatà de seguida se'n va anar a trobar el seu amic el capellà per a convidar-lo al banquet. Però va tardar tant, que les perdius estigueren fetes abans que ell tornés. La seua muller, que era molt golafre, les va retirar del foc i no va poder resistir-se a pessigar-ne un trosset. No era una dona ambiciosa ni avariciosa, però li agradava veure acomplits els seus capricis i la veritat és que la carn estava deliciosa... Per això, no tardà a atacar una perdiu i se'n menjà les dues ales.

Després, va eixir al mig del carrer per tal de veure si tornava ja el seu marit. Com encara no el va veure, se'n tornà de seguida i s'empassà la resta de la perdiu d'un mos!

Aleshores, va cavil·lar un moment, i va decidir que també es menjaria l'altra si el seu marit no tornava aviat. De fet, sabia molt bé què diria si el seu marit li preguntava què havia passat amb les perdius: diria que havien arribat dos gats quan les havia retirat del foc i se les havien endut. "Cada gat va agafar-ne una", va pensar de dir per a lliurar-se de qualsevol reprimenda.

Després va tornar a eixir al carrer per a esperar el seu marit. Però com l'home no apareixia, va començar a pensar en l'altra perdiu que encara no s'havia menjat, i se li va fer la boca aigua. A poc a poc, estava més i més impacient, i va començar a dubtar si no n'agafaria un trosset. Al final, no va poder evitar-ho i va agafar un tros de perdiu, se'l va menjar amb gran delit i després es va xuclar tots els dits.

—Ai de mi! Què en faré? Si m'ho menge tot, què diré? És que aquesta perdiu està tan bona que no puc parar de menjar-ne! M'abelleix menjar-me-la amb tota la meua ànima! Déu vulga que el meu marit vinga ja perquè, si no, no podré resistir-m'hi.

Tant va durar aquella espera que la dama no ho va poder evitar i se la va menjar sencera.

El marit no va tardar a arribar a sa casa, i va cridar en veu alta:

—Vinga! Estan ja rostides, les perdius?

—Senyor —digué ella—, pitjor que això, que se les ha menjat el gat!

El pobletà, en sentir allò, va saltar ràpidament i es va llançar corrents darrere del gat, tot furiós. I li haguera arrancat els ulls si no haguera estat perquè la dona va cridar:

—És broma, és broma! Fuig, fuig! —li va cridar al gat— Les perdius estan tapades per tal que es mantinguen ben calentetes, home.

—Serà possible! No m'enganyeu d'aquesta manera. Vinga! Doneu-me la meua copa de fusta i les estovalles blanques més boniques que tinguem, que les estendré damunt de la meua capa, i se n'anirem a dinar en aquell prat.

—Sí, però agafeu abans el vostre ganivet, que no talla gens i cal esmolar-lo. Esmoleu-lo en aquella pedra del pati —va dir la dona.

El vilatà, doncs, que estava famolenc, s'apressà i va córrer amb el ganivet a la mà. En aquell moment, el capellà va arribar a la casa amb la intenció de dinar amb el vilà i la seua dona. Es va trobar primer amb la muller i, en veure-la, va abraçar-la dolçament. Aquella, quan el va veure, li va etzibar, sense més:

—Senyor, fugiu, fugiu! Que no vull trobar-me on vós sigueu deshonrat ni veure com el vostre cos és torturat. Mireu, el meu marit ha eixit allà fora per esmolar el seu ganivet més gran. I diu que us tallarà els testicles si aconseguix tenir-vos a la vora!

—Que Déu s'apiade de tu! —va dir el prevere— Però què estàs dient? El teu marit ha anat a cridar-me per a vindre a dinar amb vosaltres. Segons m'ha dit abans, hem de menjar-nos dues perdius que ha caçat hui de matí.

La dona li va contestar:

—Per sant Martí, ací dins no hi ha perdius ni cap altre pardal! M'agradaria que vinguéreu a dinar, però em doldria molt si vos passara alguna desgràcia. Mireu allà baix, en aquella pedra, com el meu marit esmola el seu ganivet.

—Ja ho veig —digué el capellà. Pel meu barret, crec que estàs dient la veritat!

Així, el clergue no va demorar-se a la casa, i va eixir cames ajudeu-me.

En aquell moment, la dona va cridar de seguida al marit:

—Veni, mon senyor Gombaut!

—I ara? Què tens? —va contestar ell.

—Que què tinc? Per la fe que vos tinc, correu! Afanyeu-vos! Que el capellà ens ha furtat les perdius!

En sentir-ho l'home, descompost, va arrencar a córrer amb el ganivet a la mà darrere del capellà. Quan el va veure, va cridar:

—No vos emportareu res, mal amic! Espereu, deixeu-les ací, que encara estan ben calentetes! Mal company sereu si les mengeu sense mi!

El clergue, corre que correràs, va capgirar-se i va veure el vilatà corrent cap a ell amb el ganivet a la mà i va pensar que seria ben mort si l'agafava. No es cansava de córrer! I el pobletà, que volia recuperar les perdius, tampoc no deixava de córrer darrere, perseguint-lo. Però el capellà va ser més ràpid, es va amagar a sa casa i no va obrir la porta a ningú.

Llavors, el vilatà va tornar a la seua i va preguntar a la dona:

—Vinga, digues ara mateix com has perdut les perdius!

Aquella li va contestar:

—Que Déu m'ajude! Tan prompte com el mossén em va veure, em va demanar que, si li tenia bona estima, li mostrés les perdius, que amb molt de gust les veuria. I jo el vaig dur justament a on les tenia ben tapadetes. Aleshores, sense dir ni pruna, les va agarrar i va pegar a fugir. Jo no vaig córrer darrere perquè vaig pensar que abans vos ho havia de fer saber.

I aquell li va respondre:

—D'acord, bé sé que dius la veritat. Deixeu-m'ho estar.

D'aquesta manera foren enganyats Gombaut el camperol i el seu amic el capellà.

I aquell que s'inventà aquesta història no la volgué allargar més!

8.2. LA DONA DEL MERCADER

Un mercader alabava la seua dona davant del senyor per a qui treballava, i digué, entre altres coses, que ella no havia fet mai cap pet. El senyor se n'estranyà i digué que no era possible, i apostà amb el mercader un bon sopar, assegurant que, abans de passar tres mesos, la dona hauria petejat unes quantes vegades.

L'endemà, demanà al mercader que li deixés cinc-cents ducats d'or, que li'ls tornaria al cap de huit dies. Li sabia greu, al mercader, fer-li aquell préstec tan gros; però hi consentí, a contracor, i li lliurà els diners.

El dia convingut i molt esperat, anà a casa del senyor per demanar-li que els hi tornés. Aquell va dir que es trobava en un compromís urgent i li va demanar que li deixés cinc-cents ducats més, prometent-li tornar-li-ho tot abans d'acabar el mes. El bon home s'hi va negar, al·legant la seua pobresa; però a la fi, per no perdre els cinc-cents primers, li'n va deixar uns altres cinc-cents.

Quan tornà a sa casa, trist i capficat, carregat de cavil·lacions i de temors, passava les nits sense dormir. I mentre estava despert, va sentir moltes vegades petejar la seua dona adormida.

Al cap del mes, el senyor envià a cercar el mercader i li va demanar:

—Encara no has sentit petejar la teua dona?

L'altre confessà el seu error, dient:

—L'he sentida petejar tantes vegades, que m'hauria fet perdre no sols el sopar de l'aposta, sinó tot el meu patrimoni!

Dit això, el mercader va rebre els diners que li havien manllevat i va pagar el sopar.

N'hi ha moltes, de coses així, de les quals no s'adonen els qui dormen.

8.3. L'AVARICIÓS I L'ENVEJÓS

Al Camp de Tarragona hi ha un poble, a muntanya, anomenat Falset; i és bon poble i gran, i poblat de bones gents, i pertany al comte de Prades. Una festa de Nadal hi anaren a predicar un frare franciscà i un altre de l'orde dels dominics, l'un el dia de Nadal, i l'altre l'endemà. Quan les festes foren passades, volent els frares tornar-se'n a Tarragona, d'on havien vingut, prengueren comiat del senyor comte, i aquest els digué:

—Senyors religiosos, a nós i a tot el poble ens ha plagut la vostra experta i plaent manera de predicar i, per tant, penseu de demanar qualsevol cosa que vos vinga de gust, i vos la donarem. Però volem que el frare dominic siga el primer en demanar el que vol, i després demanarà el frare franciscà.

Quan el frare dominic ho hagué oït, digué immediatament en si mateix: “He fet mal viatge, perquè si demane primer, el franciscà en demanarà més que jo; i si ell en té més que jo, la mort em seria millor que la vida! Però jo sabré més que ell”. I llavors, girant-se envers el comte, li respongué dient:

—Senyor comte, jo vos demanaré un do, a condició que la cosa que jo demanaré em siga donada sense cap dilació.

Cosa que el comte li prometé. I aleshores, el frare digué:

—Senyor, jo vos demane que em siga donat el doble de qualsevol cosa que vos demanarà el franciscà.

I el comte hi va estar d’acord.

Quan el frare franciscà hagué oït la demanda del frare dominic, cregué morir d’enveja i de disgust, dient en si mateix: “Mal viatge puga tenir aquest traïdor de dominic, si té el doble de tot el que jo demanaré. Perquè si jo demane cent florins, ell en tindrà dos-cents. I més m’estimaria morir content que viure deprimat!”. I aleshores el franciscà pensà i demanà el seu desig, dient:

—Senyor comte, jo vos demane ara que vos vinga de gust fer-me donar dues-centes bones bastonades. I en això vos pregue, senyor, que no hi haja falla. Ja que això és la més gran gràcia i recompensa que em pot fer en aquest món la vostra senyoria.

Aleshores, el comte digué a dos escuders que eren a prop d’ell:

—Aneu i porteu dos bons bastons de nespler, i feu-li aquest plaer, puix que ell ho demana amb tanta devoció.

Després que els dos escuders hagueren portat dos bons bastons, prengueren el franciscà pel caperó i començaren a batre’l. I quan hagueren donat al dit franciscà cent bastonades, vet el frare dominic que començà a cridar, dient:

—Això basta, senyor, que el franciscà només ha demanat cent bastonades!

Quan el franciscà oí les paraules del frare dominic, digué suplicant, plorant i cridant:

—No, senyor! No escolteu el frare dominic, i doneu-me altres cent bastonades. Que dues-centes vos n’he demanat!

I girant-se cap al frare dominic, li digué:

—Què vos sembla, amic, del desig que he demanat? Em sembla que no vos plau gens. Per la vostra enveja, heu demanat el doble d’allò que em seria donat; i per tant, em plau passar mal Nadal, per tal que vós tingueu pitjors Innocents i encara més males estrenes!

Tan bon punt el frare franciscà hagué rebut la dita gràcia, els dos escuders prengueren el frare dominic per la capa i li donaren quatre-centes bastonades, de tal manera que calgué portar-lo sobre un ase a la ciutat de Tarragona.

8.4. D'UN MORT QUE DUIEN VIU A ENTERRAR

A Florència hi havia un beneitó, de nom Ninyaca, no del tot boig i bastant alegre. Uns quants joves bromistes, per divertir-se amb ell, volgueren fer-li creure que estava molt malalt. Es posaren d'acord, i el matí, quan l'home sortí de sa casa, un d'aquells s'hi va fer topadís i li demanà si tenia res que li fes mal, perquè el trobava esblanqueït i amb la cara trasmudada.

—No tinc res —contestà el beneit.

Quan hagué caminat un poc més, en trobà un altre que li demanà si tenia febre, perquè el trobava demacrat i amb cara de malalt. Ninyaca va començar a dubtar, creient que era veritat allò que li deien. Va continuar caminant a poc a poc, i trobà un tercer company que, després de mirar-lo fit a fit, li digué:

—Fas cara de tenir molta febre i d'estar greument malalt.

Aquell home es va esverar més, va aturar-se i va començar a cavil·lar de si tenia febre o no. Aleshores va sortir el quart dels companyons i li assegurà que el veia tan malament d'aspecte, que no comprenia com no es ficava al llit; el va convèncer que se'n tornés a sa casa i es va oferir a acompanyar-lo i a cuidar-lo com un germà.

El babau va tornar arrere, com si estigués de veres molt malalt; es va enllitar i feia una cara com si es trobés a punt de morir. Tot seguit hi anaren els altres companys i digueren que havia fet molt bé de colgar-se.

Poc després s'hi presentà un altre que deia que era metge, i quan li hagué pres el pols, digué que molt prompte es moriria d'aquella malaltia. Aleshores, els qui hi havia començaren a dir els uns als altres:

—Ja comença a morir-se...

—Ja té els peus freds...

—Ja té la llengua balbuça...

—Ja té els ulls tèrbols...

—Mira, ja és mort!

—Tanquem-li els ulls i col·loquem-li les mans, i portem-lo al cementeri.

—Quina desgràcia, perdre aquest home! Era molt bona persona, i un bon amic.

I es consolaven mútuament.

Mentrestant, Ninyaca no deia mot, com a bon difunt; s'havia convençut a ell mateix que era ben mort. Els joves el posaren dins d'un bagul i el duïen per la ciutat; i als qui passaven i demanaven què era allò, els contestaven que era Ninyaca, que era mort i el portaven a enterrar. Molts dels qui preguntaven, s'agregaven al joc, dient tots que anaven a l'enterrament de Ninyaca.

Aleshores, un taverner digué:

—Quina mala bèstia, que era! Era molt dolent! Mereixia que el penjaren!

Quan el beneitó va sentir això, tragué el cap i digué:

—Ah, bandarra! Si jo fos viu, en lloc d'ésser mort, et diria que menteixes per la gola!

I en sentir-lo, s'alçaren grans rialles, i els homes que el portaven se n'anaren i el deixaren allà, dins del bagul.

8.5. BERENGUER EL DEL CUL LLARG

Ja que m'agrada molt xarrar, no m'estaré de contar-vos la història d'un cavaller de Llombardia que estava casat amb una dona molt especial. No hi havia al país dama més bella ni més cortesa ni més sàvia i, a més, era d'alt llinatge; però el seu marit era peresós i jactanciós, sobretot quan tenia la panxa plena, i li agradava molt parlotejar i fer-se l'important. Es feia bon cavaller de paraula, dient que volia combatre cos a cos contra tres o quatre cavallers a la vegada, si en tinguera l'ocasió.

I cada dia al vespre es feia posar l'armadura i armar ricament, després muntava un destrier i no parava de cavalcar fins que entrava tot sol dins d'un bosc. Quan era a dins, es parava i mirava ben mirat que ningú no el poguera veure; aleshores, penjava el seu escut de la branca d'un arbre gran i frondós, i després li donava grans colps d'espasa fins a

espedaçar-lo, en feia les peces volar pels aires, i el destruïa per complet. No en deixava ni un tros sencer!

Després reprenia el senderi amb el que quedava de l'escut penjat al coll i la llança parada. Com si haguera fet una gran proesa, tornava molt envalentit i deia a tothom que havia combatut amb ardiment i esforç, i que havia matat dos o més cavallers. D'aquesta manera, va ser cregut per molta gent, i tots deien que era molt valent. D'aquesta manera els enganyava completament. I així va fer moltes vegades. Fins que, un dia, va marxar una altra volta cap al bosc.

Digué que se n'anava a un torneig. La seua muller li havia abillat un escut nou de trinca, molt ben fet i molt ben tallat, i una llança ben llarga i dreta. Ell se n'anà corrents cap al bosc frondós on solia anar i de seguida va agafar el seu escut i el va penjar de la branca d'una perera. Va començar a colpejar-lo molt fort amb la llança. Feia tal esvalot, que si algú l'haguera sentit s'haguera pensat que combatia contra més de trenta cavallers! I per tal que tothom el creguera, va partir la seua llança en dos, i la va trencar a consciència. Després va tornar a sa casa.

Va desmuntar i va desarmar-se. La seua dona es va meravellar molt que haguera tornat tan prompte, amb l'escut tot destrossat, com si haguera arribat d'un torneig.

—Senyor meu, —va dir— per ma fe, no sé on heu estat, però el vostre escut ho ha pagat molt car.

—Senyora meua, he trobat més de set cavallers, coratjosos i ferotges, que en veure'm han vingut contra mi per tal de ferir-me i batre'm. Però jo n'he ferit quatre amb el meu escut. Ells hi han clavat les seues espases però després no podien treure-les i han quedat desarmats. Els altres, en veure tal proesa per mi feta, han fugit plens de por i no han gosat de lluitar amb mi!

Però la dama no era gens ignorant, gens ni mica, i de seguida es va apercebre que el seu marit l'estava enganyant. Ella bé sabia que mai en sa vida no havia fet res per la cavalleria, cap proesa ni cap acte de valor. I tot allò que deia a la gent no eren més que mentides de les quals no hi havia ni una paraula vertadera. N'estava segura. Per això, en aquell precís instant, va jurar pel seu cos i la seua ànima que, si el seu marit tornava a fer el mateix, ella s'ho faria per esbrinar què feia realment quan deia que se n'anava a combatre i tornava sempre d'aquella manera, i sabia qui li trencava realment l'escut. Així ho va pensar, però no en va dir ni pruna sobre l'assumpte al seu marit, que en aquell moment tornava. La va abraçar pel coll i li va dir:

—Muller, per sant Homer, heu d'amar-me molt i honorar-me i tenir-me estima, que no hi ha tan bon cavaller d'ací a Normandia!

—Estimat espòs, jo no vos menyspreo ni mica. I encara vos amaré de tot mon cor si sabés realment que sou tal i com vós dieu que sou.

—Senyora —va dir ell— sóc millor i tot! I, al meu parer, tinc més força i ardiment del que dic.

Aleshores, deixaren la conversa i ell va besar-la una, dos, tres, quatre, cinc i fins a sis vegades! Després de sopar, se n'anaren al llit.

A l'endemà, el cavaller es llevà, es va vestir i es va calçar. Quan va ser gentilment armat, s'acomiadà de la seua dama:

—Senyora meua —va dir—, me'n vaig una altra vegada a la recerca d'aventures a aquell bosc; heu de saber que si trobe un home que gose de combatre amb mi, no podrà escapar-se. Jo el prendré o morirà!

—Espòs meu —va dir-li ella—, penseu-ho així.

I el fals cavaller va muntar el seu cavall destrer i va dirigir-se al boscatge.

La dama, que era molt astuta, va decidir anar darrere seu i comprovar si realment el marit era tan valent i ardit com deia. Es va vestir ràpidament com un cavaller, amb cota de malla, l'espasa cenyida, amb armadura i un casc sobre el seu cap. I, a pesar que mai no havia agafat una regna, va muntar en un cavall i va cavalcar cap al bosc on era el seu marit.

En arribar-hi, va veure'l desmuntat i destrossant el seu escut a colps d'espasa. Feia tant de soroll que tot el bosc ressonava (i de ningú es protegia!). Ella mai abans no estigué tan confusa. Però de seguida va cridar:

—Tu, vassall! Què has vingut a cercar al meu bosc i les meues terres? Sembla que estigues venjant-te del teu escut, i ell no t'ha fet res de dolent. És que estàs en guerra amb ell? Maleït sigues! Aquest escut no té la culpa de res, és innocent. Jo el defensaré contra tu! Vinga, has de lluitar amb mi! No em faces esperar!

Quan el seu marit la va veure, no la va reconèixer i, en escoltar aquelles paraules, de seguida es va quedar quiet, tal com estava, amb tanta paor que no sabia què fer. No tenia gens de voluntat per a combatre. I fins i tot l'espasa li va caure de les mans!

La dama es va adreçar cap a ell, requerint-lo a la batalla, i amb l'espasa va encertar-li de ple sobre l'elm: *clonc!*

Quan el seu marit va sentir tal soroll sobre el seu cap, va creure que estava malferit i es va llançar a terra, totalment immòbil. No hi havia cosa per la qual es mogués. Un

infant menut li hauria pogut traure els ulls de la cara, que ell no hauria gosat de contradir-lo. Tanta por tenia!

La dama va començar a dir-li:

—Ara mateix, vassall, lluita amb mi!

El cavaller va demanar pietat:

—Senyor, sobre els sants vos juraré que mai més entraré en aquest bosc, ni faré mal al meu escut, si em deixeu muntar sobre el meu cavall i em deixeu marxar.

—Et convindrà parlar d'una altra cosa —va dir ella— abans que t'escapes de mi. Mira el que faràs, que et vull proposar un joc. I si no acceptes, moriràs on estàs ara, estès a terra, i s'haurà acabat el combat.

—D'acord, d'acord! Jugaré al que em proposeu! Jugaré!

—Molt bé. Para atenció: jo desmuntaré i baixaré a terra —va dir la dona—, davant de tu em baixaré les robes i m'hauràs de besar el cul!

—Senyor, faré el que manareu —va contestar l'home.

Així és que ella va desmuntar, s'acostà cap a ell, es va abaixar la roba i es va ajupir davant de la seua cara. I ell, com no podia ser d'altra manera, va besar-li el cul!

Aleshores, després de besar-li el pandero, va mirar cap a amunt i va quedar-se una mica sorprès: mai abans havia vist un cul tan llarg. Per això, va demanar-li a aquell misteriós cavaller el seu nom, i d'on era, i de quin llinatge.

—Jo sóc el famós cavaller Berenguer del Cul Llarg, i a tots els mentiders i covards els faig passar vergonya! —va contestar.

La dama va tornar a muntar sobre el seu cavall i va tornar a sa casa. Quan hi arribà, va fer cridar un amic seu, del qual estava enamorat des de feia temps.

El cavaller va tornar també, i la seua gent va preguntar-li com havia anat aquell dia i com estava.

—Molt rebé —va dir ell— Em va molt rebé. Hui he deslliurat tota la terra d'aquells que han gosat desafiar-me. Els he vençut i malferit a tots! —i va riure falsament.

Després, va entrar a la seua cambra i va trobar-se la seua muller amb l'amic. En veure'ls junts, va cridar, ple de fúria:

—Com vos atreviu! Morireu ara mateix, mala dona! —i va desembeinar l'espasa.

—Calleu ara mateix, malvat! —va cridar ella— No goseu dir una paraula més! Si vos sent parlar més, heu de saber que no trigaré a cridar el famós cavaller Berenguer del Cul Llarg i bé em defensarà davant de vós!

Quan el cavaller va sentir-la, no va tenir una sorpresa més gran en sa vida, i va haver de callar i marxar; s'havia adonat que la seua muller coneixia perfectament les mentides que l'havien convertit en un fals cavaller, reconegut per tothom.

El llobard mentider va aprendre una bona lliçó aquell dia i, des d'aleshores, el famós cavaller Berenguer, el del cul llarg, cavalca per boscos i planúries, portant la justícia allà on va.

8.6. UNA INSÒLITA QÜESTIÓ

A la ciutat d'Alexandria hi ha uns carrers on s'instal·len els sarraïns que fan menjar per a vendre, i els homes van pel carrer buscant les menges més exquisides i elaborades, com fem nosaltres quan anem a comprar roba.

Un dilluns al matí, quan era a la seua cuina un cuiner sarraí que es deia Fabrat, s'hi acostà un sarraí pobre amb un tros de pa a la mà. No tenia diners per comprar cap de les coses que guisava l'altre. Per això, posava el pa per damunt de l'olla per a recollir el fum que sortia i mossegava després el pa fumejat. I ho va fer així fins que es va acabar el tros de pa.

Fabrat no havia venut massa aquell matí i va considerar que el que feia el sarraí pobre era una injúria que li perjudicava. Per això, va agarrar al pobre sarraí i li va dir:

—Paga'm el que has pres.

El pobre va contestar:

—No he pres del teu menjar res més que el fum.

—M'has de pagar el que has pres —va insistir Fabrat.

Tant va durar la discussió, ja que el motiu era tan insòlit (no havia ocorregut abans una cosa igual), que la notícia arribà al Sultà.

El Sultà, per tractar-se d'una cosa tan nova, va reunir els savis de la ciutat, va fer cercar els dos involucrats i va formular la qüestió als savis.

Els savis sarraïns començaren a cavil·lar. Hi havia qui considerava que el fum no pertanyia al cuiner i així donava moltes raons: el fum no es pot retenir i es dissol en l'aire, i no té propietat ni substància que siga útil. Per tant, el sarraí pobre no ha de pagar.

Uns altres deien: el fum estava encara unit al menjar, pertanyia al menjar i es formava de les seues propietats, i el cuiner té com a professió vendre allò que guisa, i qui ho pren és costum que ho pague.

Continuaren opinant durant molta estona i, finalment, es va dictar la següent sentència a aquesta insòlita qüestió:

—Ja que aquest home, el cuiner, es dedica a vendre els seus aliments i els demés han de comprar-los, tu, just senyor, fes que es pague el seu menjar segons el seu valor. Si en vendre el seu menjar, amb les seues sòlides propietats, el cuiner sol acceptar moneda sòlida, ara que ha venut fum, que és la part més intangible de la cuina, fes, senyor, que es llance a terra una moneda i ordena que se li pague amb el so que produïska.

I el Sultà va decretar que així es complís.

8.7. EL LLENÇOL

Un home se n'anà en romeria i deixà la seua muller amb la seua sogra, la qual era alcavota i consentí que sa filla fes malvestat amb un altre home. I un dia, quan estaven menjant a taula les dites mare i filla i l'home amb què jeia, el marit de la filla, que se n'havia anat al romiatge, tornà sobtadament i trucà a la porta. Quan elles oïren que era el marit, amagaren l'amic de la filla en la cambra i, així quan hagueren oberta la porta de la casa, el marit entrà, i la sogra i la muller per semblant manera l'acolliren bé.

Aleshores el marit digué que volia dormir, perquè venia cansat. I tantost la sogra digué a sa filla:

—Trau aquell llençol gran que jo he fet amb les meues mans, en què dormirà ton marit.

I quan ella hagué tret el llençol, la mare el prengué d'un cap i la filla de l'altre, mostrant-lo al marit, i alçaren-lo tan alt com pogueren, per tal manera que el dit marit no pogué veure la porta de la cambra, i llavors en sortí l'amic de la filla que estava amagat, sense que el marit el veguera.

I la sogra va dir al gendre:

—En aquest llençol, que és molt bell i jo el feu amb les meues pròpies mans, vull que vós dormiu.

—I com, madona? —digué el gendre agraït— Vós sabeu fer tal obra com aquesta?

—Sí, fill —respongué ella— moltes vegades he fet jo semblants obres, i més subtils que aquesta!

8.8. D'UN POBRE MARINER DE GAETA

Els gaetans, generalment, es guanyen la vida navegant. Un d'aquests mariners, molt pobre, després de navegar per diferents llocs per arreplegar diners, al cap de cinc anys tornà a Gaeta. Hi havia deixat la seua dona joveneta i un moblatge modestet. De seguida que hi arribà, corregué a sa casa per veure la dona, la qual, no tenint esperança de la seua tornada, s'havia ajuntat amb un altre home.

Tot just hagué entrat, veié la casa restaurada en bona part, i millorada, i engrandida; i tot admirat, demanà a la dona com era que aquella caseta, abans tan lletja, havia tornat tan polida. Ella li respongué que era per la gràcia de Déu, que arriba a tothom.

—Beneït sia Déu —digué l'home— per tant de benefici com ens ha fet!

Aleshores entrà a la cambra de dormir; i veient el llit més adornat i l'altre mobiliari més sumptuós del que el seu estat permetia, li tornà a demanar d'on sortia tot allò; i ella digué que també ho devia a la providència de Déu. L'home donà de nou gràcies a Déu per haver-se mostrat tan generós amb ells.

Igualment, havent mirat algunes altres coses que semblaven noves i desacostumades a la casa, la dona digué que també venien de la llarguesa munífica de Déu.

Mentre el marit seguia contemplant admirat la gràcia tan abundosa de Déu envers ells, hi comparegué un bell xiquet de tres anys que es posà a acaronar la dona, com solen fer els infants amb llur mare.

El marit el mirà i demanà a la dona de qui era aquell nen; i ella li respongué que era seu. L'home, confós, li demanà com, essent ell absent, havia pogut venir al món aquell xiquet. I la dona digué que també l'havia tingut per gràcia de Déu.

Fins ací haguérem arribat! L'home s'indignà de veure la gràcia divina tan abundant que, fins i tot, li feia fills mentre ell era a terres llunyanes, i digué:

—He d'estar molt agraït a Déu, que ha tingut tant d'esment de les meues coses!

8.9. L'HOME QUE VA PASSAR PER MORT

A Montevarchi, un poblet no massa lluny d'ací, vaig conèixer un hortolà que una vegada, tenint la dona joveneta, la qual havia anat a rentar la roba, va tornar de l'hort a sa casa; i volent veure què diria i faria ella si ell moria, es va estirar d'esquena a terra dins l'entrada de la casa, com si fos mort.

Quan la dona tornà, carregada de roba, a la casa, va trobar-se el seu marit mort; i segons semblava, no sabia si posar-se a plorar tot seguit o dinar abans, perquè havia estat en dejú fins al migdia. De manera que, després de rostir un tros de xulla a la brasa, es posà a dinar molt de pressa, sense beure gens. La sal de la carn li feia tenir molta set, i agafant una ampolla, va baixar al celler per omplir-la de vi.

De sobte, entrà una veïna per demanar foc i, pujant la dona l'escala, deixà caure l'ampolla, a pesar de la set que patia, i es posà a cridar i a lamentar-se de la mort del marit com si aquest s'hagués mort en aquell moment.

En sentir els crits i els plors, hi comparegueren homes i dones de tot el veïnat, esglaiats d'una mort tan sobtada. Efectivament, l'home estava ajagut amb els ulls clucs i retenia l'alè tan bé que aparentava ben mort.

A la fi, quan va trobar que ja n'hi havia prou, sentint que la dona cridava i deia una i altra vegada: “Homenet meu, què faré ara?”, ell obrí els ulls i li digué:

—Res de bo, dona meua; més val que vages a beure ara mateix!

Tots els presents passaren aleshores de les llàgrimes a les rialles, sobretot quan saberen com havia anat la cosa i per què la dona tenia set.

8.10. L'ENGANYIFA DE NADALET

A la ciutat de Mallorca hi havia un frare franciscà anomenat frare Francesc Citges, el qual no era massa savi ni massa ignorant. Era de prou bona condició física; i tenia la paraula tan femenina que, qui no el veia i el sentia parlar, hauria dit que fos una dona. I era un home molt afanyós d'aplegar moneda, i molt noble i savi quan confessava. Tenia molta traça per preguntar i examinar ordinàriament els pecats, per la qual cosa la majoria de les gentes de bé de Mallorca es confessaven amb ell.

Per raó d'això, l'avariciós frare en poc de temps aplegà mil rals d'or, els quals posà en guarda en les mans d'una monja de la seua ordre, anomenada sor Antonieta, la qual era la seua més especial amiga i ella el servia netejant-li i rentant-li la roba, preparant-li el menjar de vegades, cuidant-lo en cas de malaltia i en molts d'altres serveis.

Hi havia en aquell temps un bell i galant rufià que freqüentava el bordell de la ciutat, el qual s'anomenava Nadalet, ben fet i proporcionat de tots els membres, gentil i polít. I anava sempre tan gentilment vestit que, qui el veia, no hauria pas dit que hagués estat rufià, sinó més aviat algun bon mercader. Aquest Nadalet tenia una amiga al bordell, anomenada Francina, dona molt bella, jove i gentil, i que havia sigut jueva.

S'esdevingué un dia, festa de Nadal, que el dit Nadalet, jugant a la gresca, perdé els seus diners, i demanà a la dita Francina, la seua amiga, dos florins d'or en préstec, per jugar, els quals ella li'ls deixà tot seguit. I després d'haver-los perdut, de seguida li'n demanà dos més, però ella no va voler deixar-li'ls i ell, amb la fúria del joc, li donà un colp de punyal a l'estómac, pel qual colp ella caigué a terra.

Pensant Nadalet que fos morta, atemorit, se'n fugí i s'amagà sota un altar anomenat altar de sant Cristòfol, en una església dels franciscans, amb un companyó anomenat Antoni Riussec; i tot seguit envià son dit companyó al bordell, per veure si la dita Francina era morta o no, i que tornés a dir-li-ho immediatament.

Aleshores, s'esdevingué per cas d'aventura, que el dit frare Francesc Citges havia enviat a cercar sor Antonieta; i un poc abans que ella vingués, el dit Nadalet s'havia amagat sota el dit altar. I mira per on que frare Citges, anant amb sor Antonieta, vingué amb ella a prop de l'altar de sant Cristòfol, on el dit Nadalet estava amagat. I llavors, frare Citges digué a sor Antonieta:

—Ma benvolguda germana Antonieta, ara jo ja sóc vell i d'ací endavant no podré sofrir les penes i treballs de l'ordre. I aquests frares joves em volen tots mal, per ço com

jo no els vull donar res del que és meu ni dels meus diners, i em fan molts desaires i burles, i em donen mal temps, perquè volen que jo els ajude amb mon argent. Per ajudar-los a tots no bastaria tota la mar! Per això, germana meua, he pensat i pense encara d'anar-me'n a la cort de Roma per a fer-me bisbe. Així seré fora de tota pena, i amb el que jo tinc viuré noblement. Donaré cent rals al cardenal d'Àustria, que és el meu bon amic, i ell procurarà per mi que jo siga bisbe davant del Papa. I per altres despeses, dos-cents rals més em bastaran.

Sor Antonieta parava atenció a tot allò que frare Citges li contava.

—Per tant, germana meua —va continuar—, quan vindrà l'hora de vespres, jo vos enviaré un jove mercader de Barcelona, el qual és amic meu, i li donareu tres rals que teniu dins del cofre que vaig comprar a la Plaça de Sant Andreu l'altre dia, i tots els altres mil rals d'or, si vos els demana; ja que ell m'ha dit que, de tants de rals com jo li donaré per a fer mercaderia, ell me'n donarà el vint per cent per any, que és un bon guany. I em puc fiar d'ell, que és home de bé, i s'anomena Lluís Regolf.

Sor Antonieta va acceptar la tasca que li va ser encomanada i, així, tots dos s'acomiadaren.

Tot seguit que el dit Nadalet, qui era amagat sota l'altar, hagué oït les paraules de frare Citges amb sor Antonieta, ell hagué pres bona nota de tot i tingué en memòria el nom del mercader i tota la història.

Quan sor Antonieta hagué marxat i frare Citges hagué entrat en el convent, heus ací que arriba Antoni Riussec, companyó de Nadalet, i li diu:

—Company meu, vine en bona hora i no tingues cap por, que Na Francina no té cap mal. Has errat el colp de punyal i solament li ha esgarrat un poc la carn. No me n'he anat fins que he begut una tassa plena de vi grec, i ella s'ha posat tan bé que m'ha promès de fer les paus amb tu, i et prestarà voluntàriament deu o dotze rals d'or si t'és necessari.

—Antoni, mon amic —digué Nadalet— ves-te'n, doncs, camí del bordell i espera'm a la porta fins que jo arribe. Et jure per Déu que mai no hi hagué un tan afortunat i tan benaurat colp de punyal.

I quan l'Antoni marxà, Nadalet se n'anà tot dret al convent on vivia sor Antonieta. I era prop de l'hora de vespres.

Trucà a la porta, i demanà a la portera on era sor Antonieta:

—Perquè —digué ell— jo he de parlar amb ella.

I la portera, entrant dins la clausura, digué a sor Antonieta:

—Madona, hi ha un jove a la porta qui vos demana.

I sor Antonieta digué:

—Quin home és?

—Madona —digué la portera—, és un home ben vestit, i sembla que siga algun gros mercader.

Digué sor Antonieta:

—Vés davant! Deu ser el mercader que frare Citges ha enviat.

I com no desitjava fallir al comandament de frare Citges, tot seguit ella se'n vingué a grans passes a la porta, on trobà Nadalet. I després de gran salutacions, Nadalet li digué:

—Madona sor Antonieta, mon pare espiritual, frare Francesc Citges, m'ha enviat a vós, i vos prega que em doneu el cofre que comprà l'altre dia a la plaça de Sant Andreu, amb els mil rals d'or que són dins. Ja que ell en vol prendre tres-cents per anar a la cort de Roma a fer-se bisbe; i dels set-cents que en restaran, ha acordat amb mi que jo en dec fer mercaderia, i li he de retre'n de profit vint per cent per any.

Oïdes per sor Antonieta les paraules de Nadalet, ella li digué:

—Monsenyor, i com és el vostre nom?

Digué Nadalet:

—Hom m'anomena Lluís Regolf, fill de Joan Regolf, canviador de Barcelona.

I oïnt sor Antonieta el nom, entrà en la clausura, i no tardà gaire a aportar el cofre amb els mil rals d'or. I venint a la porta, digué a Nadalet:

—Monsenyor, ací teniu el cofret amb els mil rals d'or. Així doncs, penseu de comptar-los.

I Nadalet, qui temia que Lluís Regolf no aparegués per allà, per tal com era hora de vespres, una mica nerviós, li digué:

—Madona, no és necessari que ho compte, si ja ho ha comptat vós.

Dit això, prengué el cofret i se'l ficà sota el seu mantell. Prengué comiat d'ella i se n'anà tot dret al bordell.

Quan trobà el seu company, li mostrà el cofret i li contà tota la història; i en gran goig se'n van anar amb la Francina, i es donaren bon temps amb els diners que el pobre frare havia aplegats durant llarg temps amb pena i treball.

D'altra banda, Nadalet no era encara al bordell, quan frare Citges envià el dit Lluís Regolf a sor Antonieta per haver els diners, com li havia dit prop de l'altar. I venint al convent, trucà a la porta i demanà per sor Antonieta, com li havia estat dit. I quan ella va arribar, després de saludar-se, Lluís Regolf li digué:

—Madona sor Antonieta, frare Citges m'envia a vós per tal que em doneu el cofret amb els mil rals d'or.

Digué sor Antonieta:

—Com és el vostre nom?

—Madona —digué ell—, em diuen Lluís Regolf.

Tan prompte com sor Antonieta sentí aquestes paraules, caigué esvaïda a terra, fent un gran crit; al qual eixiren les monges. I veient-la en tal estat, li arruixaren la cara d'aigua freda, i ella revingué a si. Aleshores ella, cridant i esgarrapant-se la cara, i esquinçant-se la roba, se n'anà camí del monestir de Sant Francesc, on vivia frare Citges, i el mercader amb ella.

En arribar al monestir, demanà pel frare, el qual vingué tot seguit. I fra Citges, veient sor Antonieta així pertorbada, quan n'hagué sabut la raó, va sentir tanta pena per la pèrdua dels seus estalvis que s'esvaí i (parlant amb vostre perdó) es concagà tot!

8.11. EL MERCADER I EL DIABLE

Has de saber que a Mallorca hi havia un mercader qui, entrant en la Seu i fent gràcies a Déu, després que fou vingut de son viatge, encegué espelmes pels altars, i a la fi li'n sobrà una. Veié ací la imatge del diable, i es digué sí mateix:

-Per ma fe, ja que tots els sants han tingut de les meues espelmes i em sobra aquesta, també tu en tindràs.

Així, encengué la candela a aquella imatge del diable.

I al vespre, que ja estava dormint, somnià al seu llit que el diable se li apareixia molt alegre, fent-li gràcies de l'honor que li havia feta, dient que cent anys feia que estava pintat en aquella església, i mai no trobà qui tanta honor li fes; per la qual cosa li digué que demanés el que volgués, i ell li ho donaria a l'acte.

I el mercader demanà aleshores molts diners. Digué el diable:

—Jo te'n donaré prou!

Llavors el diable tingué la idea de menar-lo fins arribar a un gran camp; i ací el féu cavar i cavar, i trobà una gran olla plena d'or.

—Ara —digué el diable— siga teua, i amaga-la ací mateix; i tornar-hi de nits, i emporta-te-la sense que ningú la veja.

Digué el mercader, quan hagué coberta l'olla del tresor:

—Ací voldria deixar jo algun senyal, sobre aquest lloc on he deixat l'olla; per tal que després sàpiga on està amagada.

I com el dit mercader, girant-se de totes parts, no trobara pedra ni fust, ni res amb què poguera deixar un senyal, digué el diable:

—Vols fer-ho bé? Puix que no trobes res amb què hi pugues deixar marca, fes les teues necessitats sobre el lloc on es troba l'olla, i açò hi romandrà per senyal.

I quan el mercader féu ço que el diable li aconsellava, el diable se n'anà. Aleshores, el mercader es despertà amb infinit goig, esperant anar al camp aquell que havia vist en somnis, i prendre el dit tresor. Però, de sobte, notà alguna cosa i trobà que s'havia cagat al llit. I digué, fent escarni de sí mateix:

—Ara sí que tenim prou pecúnia!

8.12. SANT GANGULF I EL CUL QUE CANTAVA

Segons es recompta en els *Fets de sant Gangulf*, un bon home anomenat Gangulf era un dia amb sa muller en una horta prop d'una font i, sabedor que la seua dona l'enganyava amb un clergue, va dir-li:

—Amiga, per què feu tan gran greuge a Déu en no guardar castedat de vostre cos, la qual em prometéreu a mi, que sóc el vostre marit, i en lloc d'això, em feu tan gran deslleialtat amb un clergue?

Ella començà a negar-ho molt fortament, dient-li que de cap manera no volgués creure ço que les gents li deien, ja que no la cosa era sinó tot mentida. Aleshores, Gangulf digué a sa muller:

—Meteu el braç en aquesta font d'aigua freda i, si no vos cremeu, llavors jo creuré que dieu la veritat.

I de seguida, pensant que el seu marit era boig, ella es desembotonà la màniga d'un braç i va metre'l dins la font fins al colze. Tot seguit començà a cremar així com si fos un gran foc, i ràpidament tragué el braç fora.

—Ara hi apareix —va dir Gangulf amb ironia— com sou vós sense culpa! Jo no vos vull denunciar ni barallar-me amb vós, per reverència de Déu, però no vull d'ací avant estar més amb vós.

Llavors, acordaren de partir mig per mig tots llurs béns i decidiren fer vida apartada l'un de l'altre.

Un divendres vingué el clergue, que era malvat, a casa d'en Gangulf, va trobar-lo dormint, i el va matar. I de seguida el cos va fer molts miracles i Gangulf va ser considerat un sant per tothom.

Quan la muller de Gangulf va escoltar que el cos del seu marit feia miracles, rigué riure i digué amb gran burla:

—Així fa Gangulf miracles com fa el meu forat de darrere!

I immediatament, per miracle de nostre senyor Déu, començà a cantar-li a la muller el forat del cul! I això li va durar tota la seua vida, que li cantava en divendres, i sobretot cada vegada que parlava, li cantava el cul molt brutaent.

8.13. ELS DOS MANDROSOS

Aquesta és la història de dos peresosos que estaven ansiosos perquè els dos desitjaven casar-se amb la mateixa dama. Els dos eren ben plantats i veureu què formosos que eren: l'un era tort de l'ull dret; ronc era l'altre, contrafet d'una cama. I l'un tenia gran despit contra l'altre, creient cadascun d'ells que el seu matrimoni amb la dama era ja cosa feta.

Un dia la dama els va dir que ella es volia casar amb el més mandrós dels dos; però açò només ho deia per burlar-se d'ells. Parlà després el coix, pensant-se que en trauria avantatge, i digué:

—Senyora, oiú primer la meua raó: més peresós sóc jo que el meu companyó, que per peresa d'estendre el peu fins al graó, vaig caure de l'escala un dia i vaig quedar amb

aquesta lesió. I en una altra ocasió passava jo nedant per un riu, el dia més calorós de l'estiu, i tenia tanta set que em perdia, però tal peresa tinc que, per no obrir la boca, perdí el meu parlar.

Quan callà el coix, digué el tort:

—Senyora, petita és la peresa de què parla aquest, ara vos diré la meua. De segur que no veiéreu res igual mai abans, ni pot observar tal peresa ningú que adore Déu. Jo estava enamorat d'una dama a l'abril i, estant davant d'ella, tranquil i humil, em vingué un moc al nas molt vil: per peresa de sonar-me vaig perdre aquella dama gentil. I més vos diré, senyora: una nit jeia al llit despert i plovia molt fort, una gotera em queia a l'ull, molt fort i molt sovint. Jo tinguí gran peresa d'apartar el cap i la gotera que vos dic, colpejant, colpejant, acabà per trencar-me l'ull de què sóc tort. Per això, dama meua, jo sóc el més peresós i heu de casar-vos amb mi.

—No sé —digué la dama resolta— quina és la peresa més gran d'açò que em conteu, que sembla que esteu els dos a la par. Ben veig, coix maldestre, de quin peu coixegeu. I veig, tort brut, que sempre mireu malament. Busqueu en un altre lloc algú per casar-vos-hi, que dona com jo no es paga d'un mandrós poca-traça ni de cap vilesa que faça!

Per tant, benvolgut lector, si vols ser llest, que al teu cor no hi haja ni falta ni vilesa que a dama despague.

8.14. EL FALS ÀNGEL

Hi havia a la ciutat d'Imola un home de vida depravada i corrompuda, que es deia Berto de la Massa, i les seues vituperables obres arribaven a ésser tan conegudes pels imolesos que ja no hi havia ningú a Imola que li cregués ni les mentides ni les veritats; per la qual cosa, adonant-se que allà les seues enganyifes ja no feien efecte, es traslladà com desesperat a Venècia, i ací pensà de donar a la seua mala conducta un to diferent del que havia adoptat fins aleshores. I com si li remordís la consciència per les males obres fetes en el passat, amb humilitat i mostrant-se més catòlic que ningú, esdevingué franciscà i es féu anomenar fra Alberto d'Imola; i en tal hàbit començà a dur una vida austera en

aparença i a lloar molt la penitència i l'abstinència, i mai no menjava carn ni bevia vi (quan no en tenia que li anés bé). Així, ningú no s'adonà que de lladre, alcavot, falsari i homicida, de sobte es convertí en un gran predicador, sense haver abandonat, tanmateix, els vicis anteriors, si d'amagat els hagués pogut posar en obra; i a més d'això, esdevingut prevere, quan celebrava la missa a l'altar, si el veia molta gent, sempre plorava per la passió del Salvador, de tan poc que li costaven les llàgrimes quan calia llagrimejar. I al cap de poc de temps, amb les seues prèdiques i les seues llàgrimes, sabé enganyar de tal manera els venecians que de gairebé tots els estaments era marmessor i dipositari de molts diners, i confessor i conseller de bona part dels homes i de les dones; i essent llop s'havia tornat pastor, i la seua fama de santedat era en aquells indrets més gran que no fou la de sant Francesc a Assís.

Llavors, succeí que una jove dona, ingènua i curta de gambals, que es deia madona Lisetta de can Quirino, esposa d'un gran mercader que havia anat amb les seues galeres a Flandes, anà amb unes altres dones a confessar-se amb aquest frare; i estant agenollada als seus peus, després de dir una part de les seues fetes, fra Alberto li preguntà si tenia cap enamorat. A qui ella, tota seriosa, respongué:

—Oh, senyor frare, que no teniu ulls a la cara? Vos sembla que les meues gràcies són com les de les altres? Prou en tindria d'enamorats, si en volgués; però les meues gràcies no són per a deixar-les estimar a qualsevol. Quantes n'heu vistes que tinguen una bellesa com la meua, que fins i tot al Paradís seria bella?

I a més d'això, digué tantes coses sobre la seua bellesa que era enfadós d'escoltar-la. Fra Alberto s'adonà de seguida que la dona era un cap de pardal, i semblant-li terreny adobat per a les seues eines, de seguida s'enamorà d'ella fora mesura; però guardant per a millor avinentesa els afalacs, per a mostrar-se sant, aquella vegada decidí de reprendre-la i començà a dir-li que això era vanaglòria i moltes altres coses; i aleshores la dona li digué que era un ignorant, perquè no sabia que hi havia belleses que ho eren més que altres; i fra Alberto, no volent-la irritar massa, acabada la confessió, la deixà sortir amb les altres dones.

Al cap d'uns quants dies, enduent-se amb ell un fidel company seu, se n'anà a casa de madona Lisetta, i retirant-se amb ella en una sala, sense que els pogués veure ningú, es posà de genolls davant seu, i digué:

—Madona, vos pregue per Déu que em perdoneu allò que vos vaig dir diumenge passat, quan em parlàveu de la vostra bellesa, ja que vaig rebre un càstig tan cruel al vespre que no m'he pogut llevar del llit fins a hui.

Digué aleshores madona tanoca:

—I qui vos va castigar així?

Digué fra Alberto:

—Ara mateix vos ho diré. Estava a la nit en oració, tal com solc fer sempre, i vaig veure de sobte a la meua cel·la del monestir una gran resplendor, i abans de poder-me girar per veure què era em vaig trobar al damunt un jove molt bell amb un gros bastó a la mà, el qual, agafant-me per la capa i arrossegant-me als seus peus, em donà tantes bastonades que va deixar-me baldat. Després jo li vaig preguntar per què m'havia fet allò, i ell respongué: “Perquè hui has gosat de fer retrets a la celestial bellesa de madona Lisetta, que jo estime per damunt de tot, llevat de Déu”. I jo, aleshores, vaig preguntar: “Qui sou vós?” I ell em respongué que era l'àngel Gabriel. “Oh, senyor meu —vaig dir jo—, vos pregue que em perdoneu.” I ell digué: “I jo et perdona amb la condició que, tan aviat com podràs, la vages a veure per fer-te perdonar; i si ella no et perdona, jo hi tornaré i et donaré tantes bastonades que et deixaré malmès per a tota la vida.” El que em va dir després, no gose de dir-vos-ho, si abans no em perdoneu.

Madona curta de gambals, que era bastant bleada, estava tota contenta de sentir aquestes paraules i les creia totes a ulls clucs, i al cap d'un moment digué:

—Ja vos ho deia jo, fra Alberto, que les meues gràcies eren celestials; però amb l'ajut de Déu, com que em sap greu per vós, des d'ara, per estalviar-vos el mal, vos perdona, sempre que em digueu el que l'àngel vos va dir.

Fra Alberto digué:

—Madona, com que m'heu perdonat vos ho diré tot d'una; però vos recorde una cosa: siga el que siga el que vos he de dir, vos guardareu ben bé de dir-ho a ningú més, si no voleu que les vostres obres siguen malaguanyades, ja que sou la dona més benaventurada que hi ha al món. L'àngel Gabriel em va dir que vos diguéis que vós li agradeu tant que moltes vegades hauria vingut a la nit a estar-se amb vós, si no fos per por d'espantar-vos. Ara es comunica a través de mi i em fa dir que vol vindre una nit a veure la vostra persona i a estar-se una estona amb vós; i com que ell és un àngel i si venia en forma d'àngel no el podríeu tocar, diu que per al vostre goig vol venir en forma d'home, i per això diu que li feu saber quan voleu que ell vinga i en forma de qui, i ell hi vindrà; de tot plegat vos podeu considerar benaventurada, més que cap altra dona del món!

Madona bajoca, llavors, digué que li plaïa molt que l'àngel Gabriel l'estimés, perquè ella també l'estimava a ell, i sempre li encenia una espelma de les cares; i que a

qualsevol hora que ell volgués anar-hi, seria benvingut, i ell la trobaria tota sola a la seua cambra; però amb aquesta condició: que ell no la deixés per la Verge Maria, que li havien dit que ell se l'estimava molt, i així mateix ho semblava, ja que a tot arreu on ella el veia, s'estava de genolls davant seu; i, finalment, que vingués en la forma que volgués sempre que no li fes por.

Llavors digué fra Alberto:

—Madona, vós parleu assenyadament, i jo acordaré amb ell tot el que m'heu dit. Però vós em podeu fer un gran favor a mi i no vos costarà gens; i el favor és que accepteu que ell vinga amb el meu cos. I ara vos diré per què es tracta d'un gran favor: ell traurà la meua ànima del cos i la portarà al paradís, i així ell podrà entrar dintre meu, i mentre ell estarà amb vós, la meua ànima s'estarà al paradís.

Digué aleshores madona pàmfila:

—M'hi avinc de gust; m'agrada que en comptes de les garrotades que vos van donar per causa meua, ara tingueu aquesta consolació.

Llavors digué fra Alberto:

—Ara procureu que aquesta nit ell trobe la porta de casa vostra oberta per a poder-hi entrar, ja que, en venir en cos humà, com vindrà, no pot entrar més que per la porta.

La dona respongué que així ho faria. Fra Alberto partí, i ella saltava d'alegria que no cabia en la seua pell, i li semblava que havien de passar mil anys abans que arribés l'àngel Gabriel. Fra Alberto, aquella nit, es procurà pastissos i altres coses bones i després, quan li semblà convenient, se n'anà disfressat a casa de la dona, i en entrar-hi, amb unes galindaines que portava, es transformà en àngel, i pujant a dalt, entrà a la cambra de la dona. La qual, en veure una cosa tan blanca, s'agenollà als seus peus, i l'àngel la beneí i li ajudà a alçar-se, i li féu senyal que anés al llit; i ella, amb ganes d'obeir, ho féu prestament, i després l'àngel es gità amb la seua devota.

Fra Alberto era un home ben plantat i robust, i les cames l'aguantaven d'allò més bé, per la qual cosa, trobant-se amb madona Lisetta, que era fresca i mòrbida, mostrant-li més bon tarannà que el marit, volà sense ales moltes vegades durant la nit, de què ella es considerà satisfeta; i sobre això, li digué moltes coses de la glòria celestial. En acabant, quan s'acostava el dia, preparant-se per a retornar, se'n sortí amb les seues coses i se n'anà.

Després, la dona, havent dinat, es féu acompanyar per anar a veure fra Alberto i li donà les noves de l'àngel Gabriel i el que li havia explicat sobre la glòria de la vida eterna i com havia anat, afegint-hi tot de meravelles. I fra Alberto li digué:

—Madona, no sé pas de quina manera heu estat amb ell; jo només sé que anit, en aparèixer davant meu i haver-li tramès el que m'havíeu dit, ell se'n portà de sobte la meua ànima enmig de tantes flors i tantes roses, que mai no n'havia vistes tantes, i em vaig estar en un dels llocs més delectables que hi ha fins a aquest matí a l'alba; no sé, doncs, què ha succeït amb el meu cos.

—Que no vos ho dic jo? —digué la dona—. El vostre cos ha estat tota la nit als meus braços amb l'àngel Gabriel; i si vós no em creieu, mireu sobre la vostra mamella esquerra, on trobareu un gran xuclet que he fet a l'àngel, tan fort que el senyal es veurà bastants dies.

Digué aleshores fra Alberto:

—Doncs bé, hui faré una cosa que no he fet des de fa molt de temps, que és despullar-me per veure si dieu la veritat.

I després de xerrar una estona, la dona se'n tornà a casa; i fra Alberto, disfressat d'àngel, la visità en endavant moltes vegades sense trobar-hi cap entrebanc.

Vingué, tanmateix, un dia en què, trobant-se madona Lisetta amb una seua comare i enraonant totes dues de belleses, per posar la seua damunt de qualsevol altra, com que tenia la carabassa buida, digué:

—Si sabéreu a qui plau la meua bellesa, no parlaríeu gens de les altres.

La comare, ansiosa d'escoltar, perquè la coneixia prou bé, digué:

—Madona, podeu tenir raó; tanmateix, és difícil de canviar de parer si no sabem de qui es tracta.

Aleshores, la dona, que li faltava un bull, digué:

—Comare, no ho hauria de dir, però jo m'entenc amb l'àngel Gabriel, que m'estima més que a si mateix, perquè, segons el que em diu, sóc la dona més bella que hi ha al món i al Maresme de la Toscana!

La comare tingué aleshores ganes de riure, però se n'estigué per a fer-li explicar més coses, i digué:

—A fe de Déu, madona, que si vos enteneu amb l'àngel Gabriel, com dieu, així deu ésser; però jo no em pensava que els àngels feren aquestes coses.

Digué la dona:

—Comare, esteu ben equivocada, per les plagues de Crist; ell ho fa més bé que el meu marit, i em diu que també es fa allà dalt, però, com que li sembla més bella que cap de les que hi ha al cel, s'ha enamorat de mi i se'n ve molt sovint a passar l'estona amb mi. Ho veieu ara?

La comare, en deixar madona Lisetta, frisava com una esperitada per anar en algun lloc on pogués explicar aquestes coses; i en aplegar-se en una festa amb una colla de dones, els contà fil per randa la nova. Les dones ho digueren als marits i a altres dones, i aquestes a unes altres i, així, en menys de dos dies, Venècia sencera va saber del tema.

Entre aquells a qui arribà la notícia hi havia els cunyats de la dona, els quals, sense dir-li res, es posaren en cor de trobar aquest àngel, per veure si sabia volar; i diverses nits estigueren a l'aguait.

Heus ací que d'aquest fet n'arribà algun indici a les orelles de fra Alberto; i una nit, havent anat a la casa de la dona per renyar-la, tot just s'havia despullat quan els cunyats, que l'havien vist arribar, es plantaren a la porta de la seua cambra per obrir-la.

Sentint això fra Alberto, i adonant-se del que passava, s'alçà i no veient cap altra eixida, obrí una finestra, que donava damunt el Canal Gran, i per allà es llançà a l'aigua. Com que hi havia molta fondària i ell sabia nadar bé, no es féu mal; i nadant cap a l'altra riba del canal, entrà ràpidament en una casa que era oberta, i pregà a un bon home que hi havia allà dins que per l'amor de déu li salvés la vida, explicant-li tot de falòrnies sobre el fet de trobar-se allà en aquella hora i completament nu. El bon home, commogut, el ficà al seu llit i li digué que s'hi estigués fins la seua tornada; i tancant-lo a dintre, se n'anà als seus afers.

Els cunyats de la dona, en entrar a la cambra d'on havia fugit, veieren que l'àngel Gabriel, havent deixat allí les ales, havia volat; i sentint-se escarnits per això, adreçaren molts insults a la dona, i finalment se'n tornaren a casa amb les galindaines de l'àngel. Mentrestant, en clarejar el dia, passant aquell home pel Rialto, sentí dir com l'àngel Gabriel havia anat de nit a jeure amb madona Lisetta, i en descobrir-lo els cunyats s'havia llançat per por al canal, i no sabien què se n'havia fet. Per les dades, de seguida compregué que aquell àngel era el mateix que tenia a sa casa; i tornant-hi i reconeixent-lo, després de molt enraonar, arribà amb ell a l'avinença que, si no volia que el lliurés als cunyats de la dona, li fes portar cinquanta ducats; i així ho féu. I després, desitjant fra Alberto sortir d'allà, l'home li digué:

—No veig altra manera de fer-ho, com no siga aquesta: hui nosaltres fem una festa a la qual hi ha qui porta un home vestit com un ós, uns altres porten un home salvatge, o disfressat d'una cosa o d'una altra, i a la plaça de Sant Marc es fa com una cacera, i una volta enllestida s'acaba la festa; i després tothom se'n va, amb aquell que ha portat, on vol. Si vós voleu que vos porte com un d'aquells, disfressat, abans que se sàpiga que sou ací amagat, vos podré acompanyar on voldreu; altrament, no veig com podríeu sortir que

no fóreu reconegut; i els cunyats de la dona, imaginant que vos devíeu trobar en algun indret d'ací dels voltants, han posat guaites arreu per atrapar-vos.

Si bé fra Alberto li semblava vergonyós d'anar d'aquella manera, tanmateix, per la por que tenia dels parents de la dona, s'hi avingué, i li digué on volia que el portés; i qualsevol que fos la manera com el dugués, ho acceptava.

L'home, després d'untar-lo tot de mel i enganxar-li al damunt moltes plomes, li posà una cadena al coll i una màscara al cap, i fent-li dur amb una mà un gran bastó i amb l'altra dos gossots, envià un emissari al Rialto per informar que qui volgués veure l'àngel Gabriel anés a la plaça de Sant Marc. I fet això, al cap d'una estona el dugué fora i se'l posà davant, i duent-lo de la cadena, no sense gran brogit de molts que deien "qui és aquest, qui és aquest?", el conduí a la plaça, on, entre els qui els venien al darrere i els qui, oït l'anunci, havien vingut del Rialto, hi havia un fum de gent.

En arribar allà, lligà en un lloc visible i alt el seu home salvatge a una columna, fent com qui esperava la cacera; al qual les mosques i els tàvecs, com que era tot untat de mel, causaven molt gran enuig. I així que l'home veié la plaça ben plena, fent veure que volia deslligar el seu salvatge, tragué la màscara de fra Alberto dient:

—Senyors, com que el porc no ve a la caça, i no es fa, perquè no vos penseu haver vingut debades, vos vull mostrar l'àngel Gabriel, el qual de nit davalla del cel a la terra per consolar les dames venecianes!

Quan la màscara fou retirada, tothom reconegué de seguida a fra Alberto, contra qui s'alçaren els crits de tots, dient-li les paraules més insultants i els majors vituperis que mai s'hagen dit a un brivall, i tot seguit li llançaren a la cara brutícies i porqueries; i així el tingueren molta estona, fins que, havent arribat per ventura la nova als frares, sis d'ells, commoguts, anaren allà, i tirant-li una capa al damunt i deslligant-lo, no sense gran rebombori, el conduïren a llur estatge, on l'empresonaren i, després d'una vida miserable, hom creu que morí.

8.15. EL FRARE QUE DEMANAVA PLUJA

S'esdevingué una vegada que el rei Jaume va enviar dos frares predicadors per missatgers al rei Sanç de Mallorca. Els de Mallorca feren una processó per demanar pluja,

i els clergues hagueren bastit un altar a prop de la riba de la mar, i fos assignat per a predicar ací mateix el frare principal dels predicadors missatgers, però no hi havia res en què pogués pujar per a predicar alt i que tothom el sentís. Llavors, els mariners el feren pujar sobre un barril de vi grec que tenien per allà.

I com el frare, predicant el seu sermó, trepitjà molt sobre el barril, va somoure tant la tapa que es va trencar i el frare va caure a dins, directe al fons, de manera que tenia sobre el cap dos pams de vi, i per poc no s'ofegà dins la bóta. I les gents, en veure-ho, reien tant que ningú no li podia ajudar. Finalment, quan ja estava mig ofegat, li ajudaren.

El cas és que li digueren al rei Sanç que allò s'havia fet a propòsit. Per la qual cosa els rei féu fer, de seguida, una investigació; i trobà que no havia sigut així. Llavors digué:

—Per ma fe! Si jo hagués trobat que tots els qui eren a la processó m'hagueren vituperat així el meu hoste, com és aquest frare, els haguera penjat d'immediat, ja que de les grans vileses que pot fer l'home, una és maltractar la persona estrangera, i majorment aquella que és tramesa al senyor i queda assegurada al seu càrrec.

I diuen que el dit frare pregà al rei que no cregués que ningú hi hagués provocat allò a propòsit, i al final ho posà tot en burla, dient:

—Senyor, jo demanava a Déu aigua, i ell em donà vi. Per què vos prec que, ja que tanta gràcia m'ha feta, aquest assumpte s'acabe.

I així fou fet.

8.16. ESTASACÍ

Hi havia fa molt de temps dos germans sense consell de pare i mare, i sense cap altra companyia. Era sols la pobresa la seua amiga, que sí que els acompanyava ben sovint. I això és la cosa que més dany fa a aquells que es troben al seu entorn. Ningú desitja tan gran desgràcia.

Els dos germans vivien junts. Una nit estaven molt malalts de set, de fam i de fred. Cadascun d'aquests mals es queda sovint amb aquells que es mantenen en pobretat. El dia següent ja no podien aguantar més, i es posaren a pensar com es podrien defensar de la pobresa, que els tenia apressats d'aquella manera i que sovint els feia sentir-se malalts.

Un cèlebre i molt ric home vivia molt a prop de sa casa. Aquells dos eren pobres, i el ric estúpid tenia cols al seu pati i ovelles a l'estable. La pobresa fa embogir a molts homes, i aquests dos ho parlaren i es posaren d'acord: un agafà un sac, l'altre un ganivet, i junts, com a bons germans, es posaren a dur a terme el seu pla.

Aquella mateixa nit, un entrà al pati del prohom i començà a recollir cols. L'altre es dirigí corrents cap a l'estable on hi havia les ovelles per obrir la porta; tant s'hi esforçà que aconseguí obrir-la encara que fos tancada. Li paregué que l'assumpte anava bé, i buscà el moltó més gros que hi havia.

Però aleshores ocorregué que a la casa es va sentir la porta de l'estable quan aquell l'obrí. El senyor de la casa, aleshores, cridà el seu fill:

—Vés a vore al pati—digué—, comprova si està tot en ordre. I crida al gos.

El gos s'anomenava Estasací. Però als germans els va anar molt bé que aquella nit no estiguera al pati. I així, el fill del senyor obrí la porta del pati i cridà al gos:

—Estasací, Estasací!

I des de l'estable estant, respongué un dels germans:

—Sí, clar queestic ací.

Com era nit fosca i estava tot molt negre i obscur, aquell no podia apercebre qui l'havia respost així. I de tot cor pensà, vertaderament, que havia sigut el gos. Sense esperar res més, amb gran paor, arrencà a córrer cap a la casa.

—Què tens, fill? —li preguntà el pare.

—Senyor, per ma mare, que Estasací m'ha parlat!

—Qui? El nostre gos?

—De veritat, pare. I si no em voleu creure, crideu-lo de seguida, que el sentireu parlar.

El bon home, meravellat, s'afanyà a entrar al pati i cridà Estasací, el seu gos. I l'altre, que no sabia res del que estava passant, pensant que el cridava el germà, contestà:

—Que sí, queestic ací.

L'home es sorprengué moltíssim.

—Per tots els sants i totes les santes, fill! Jo he sentit moltes meravelles, però mai no havia oït una cosa semblant. Vés de seguida i conta aquest prodigi al prevere. Dus-lo ací i digues que porte l'estola i l'aigua beneïda. No siga cas de diables!

Aquell, tan ràpid com pot, s'afanya i aplega de seguida a la casa del prevere, i sense esperar entrà a dins i trobà ràpidament el sacerdot:

—Senyor, —digué— poseu-vos l'estola i vingueu a ma casa i oireu un gran portent; estic segur que mai no heu sentit una cosa igual.

Respongué el prevere:

—Estàs completament boig, si vols que isca ara de casa. A més, estic descalç i no puc anar-hi.

I aquell respongué sense tardar:

—Sí que vindreu, jo vos portaré!

El prevere agafà l'estola i, sense més paraules, li pujà a l'esquena i enfilaren el camí cap a la casa. Quan hi arribaren, com volia anar més lentament, baixà de la muntura per a sentir-ho bé, just on estaven els germans percaçant la seua vianda.

El germà que estava recollint les cols veié al sacerdot i pensà que era el seu company que portava alguna ovella; i així li preguntà amb gran alegria:

—Portes alguna cosa?

—Per fe, sí —contestà el jove, que pensava que era son pare qui li havia parlat.

—Vinga, doncs —digué l'altre— deixa'l ací damunt. El meu ganivet està ben esmolat, que el vaig fer afilar ahir en la forja. De seguida li tallaré el coll!

Quan el prevere el sentí, pensà que li havien traït, pegà un bot i arrencà a córrer, fugint esperitat. Però el seu sobrepellís s'enganxà en un pal, de manera que no podia córrer, i ell, aterrit, no gosà desenganxar-la, va eixir corrents i la va deixar allà penjada.

Qui havia recollit les cols estava igual de sorprès que el qui fugia, ja que, pensant-se que era el germà, no podia esbrinar què li passava. No obstant això, anà a agafar la roba blanca que veié penjada del pal, i s'adonà que era un sobrepellís. En aquell moment, isqué el seu germà de l'estable amb un carner, i cridà el seu company, que tenia ja el sac ple de cols. I entre els dos s'ho emportaren tot bé.

No volgueren fer el conte més llarg: ambdós germans s'apressaren a tornar a sa casa, amb els guanys que, per fi, havien aconseguit aquella nit. Aleshores, mostrà aquell la seua conquesta, el sobrepellís que havia guanyat sense esperar-ho, per la qual cosa rigueren i burlaren molt. I així, els fou retornat el riure que abans la pobresa els tenia prohibit.

8.17. EL CAMPEROL METGE

Això diu que era un camperol molt ric, qui era molt avar i mesquí. Tenia un carruatge sols per al seu ús personal, i també una egua i un rossí. També tenia carn, blat i vi en abundància i qualsevol cosa que necessités. Però com no tenia muller, els seus amics i tota la gent el blasmaven, fins que ell mateix digué que en buscaria una de bona si la trobava. I ells li digueren que li'n buscarien i li trobarien la millor.

Hi havia al país un cavaller vell i vidu qui tenia una filla molt bella i era una donzella molt cortesa, però com no tenia béns el cavaller no trobava ningú que li demanés la filla en matrimoni, encara que l'haguera cedit volenterós perquè ja tenia l'edat adequada per casar-se.

Aleshores, els amics del camperol anaren a veure el cavaller i li demanaren la filla per a d'ell, dient-li que era molt ric i tenia or i plata, i també forment i teles en abundància. El cavaller, sentint això, hi va consentir i es concertà el matrimoni. La donzella, que era molt prudent, no gosà de contradir son pare, ja que era òrfena de mare i va fer el que ell li ordenà. I així, el camperol preparà les noces i convertí en la seua esposa a la donzella qui, si haguera pogut, l'haguera rebutjat.

Quan tot hagué passat, les noces i la resta d'afers, el camperol no va tardar a pensar que havia actuat malament: en realitat, no li convenia gaire tindre la filla d'un cavaller com a esposa. Quan ell se n'anés amb el seu carruatge, el noble del lloc, per a qui tots els dies eren festa, rondaria el carrer o, quan s'allunyés de sa casa, el capellà hi aniria dia sí dia també fins aconseguir fer-se amb la seua muller, i així ella no l'amaria mai a ell, el seu marit, i acabaria apreciand-lo menys que un crostó de pa.

—Ai, las! —digué el camperol— Sóc un desgraciat! Ara no sé què fer, que penedir-se'n no serveix de res.

Aleshores, començà a pensar com podria guardar-se de tot això.

—Ja sé! —digué— Si la colpegés tots els matins a l'hora de llevar-me, ella ploraria al llarg de tot el dia; jo me n'aniria a la labor i bé sé que, mentre estigués plorant, ningú vindria a rondar-la; al vespre, quan jo hi retornaré, li pregaré per Déu que em perdone. Així, la faré feliç de nits, però la castigaré de matí. Ara me n'aniré, però menjaré abans un poc.

El camperol demanà el dinar i la dona li'l va servir. No menjaren salmó ni perdius, menjaren pa i vi, ous fregits i formatge a balquena, que el vilà feia ell mateix. Després de

llevar taula, amb la palma de la mà, que tenia gran i forta, ferí sa muller en la cara amb tanta força que li deixà els dits marcats, després la prengué pels cabells i el vilà, que estava molt foll, la colpejà fortament com si ella l'haguera enganyat. Després se n'anà sens perdre temps a treballar al camp i la dona hi romangué a la casa plorant.

—Ai, lassa! —digué ella— Què faré? A qui demanaré consell? No sé ni el que dic, si el meu propi pare m'ha traït, que m'ha donat a aquest vilatà. És que me moria jo de fam? Cert és: tenia jo el cor malalt de follia quan vaig consentir aquest matrimoni, Déu meu! Si no hagués mort ma mare!

Estava tan afligida i plorava tan desconsoladament que totes les gentes que anaven a visitar-la se'n retornaven. Així es condolia i plorava fins que el sol s'amagà i el vilà tornà del camp. Es va deixar caure als peus de la seua dona, i li pregà perdó per amor de Déu:

—Sapiguen que fou el Diable qui m'obligà a fer-vos un greuge així. De segur, per ma fe, no tornaré a tocar-vos. Estic totalment penedit i dolgut de pegar-vos.

Tant li digué el vilà pudent que la dama el va perdonar. I li donà tantost de menjar de tot el que havia preparat. I quan menjaren tot el que volgueren, se n'anaren al llit en pau.

Al matí següent, el camperol miserable tornà a apallissar la dona i per poc no la ve deixar impedita; després se n'anà a llaurar els camps. La dama començà a plorar.

—Ai, lassa! —digué ella— Què faré? I com trobaré remei? Bé sé que m'ha avingut la desgràcia. Ha sigut mon marit colpejat així alguna vegada? Jo crec que no sap el que són els colps. Si ho sabés, per res del món no me'n donaria tants a mi.

Mentre així es lamentava, arribaren dos missatgers del rei, cadascú sobre un blanc palafre; es dirigiren envers la dama, de part del rei la saludaren i li demanaren que els donés de menjar, perquè estaven famolencs. Ella els va servir volenterosa, i després els preguntà:

—D'on sou i què busqueu?

Un li respongué:

—Senyora, nosaltres som dos missatgers del rei, que ens envia a trobar un metge, i hem de passar a Anglaterra.

—I això per què?

—La senyoreta Ada, la filla del rei, està malalta, ha passat huit dies sencers sense poder beure ni menjar res. Una raspa de peix se li quedà entravessada a la gola. El rei està molt preocupat, si ell la perd no serà mai més feliç.

I digué la dama:

—Senyors, no anireu tan lluny com vos penseu, perquè el meu marit és bon metge, ho puc assegurar. Cert és que ell sap més de medicina i d'anàlisis d'orina que no en sabé Hipòcrates.

—Senyora, parleu seriosament?

—No tinc intenció d'enganyar-vos. Però el meu marit és de tal natura que es nega a no fer res si abans no se li pega amb força.

I ells digueren:

—Això ja ho veurem! Que no serà per colps. Senyora, on el podem trobar?

—Al camp el podreu trobar. Quan isqueu d'aquest pati, seguiu el camí vell que enfila vora riu. El primer carruatge que trobareu és el nostre. Aneu, i que l'apòstol sant Pere —digué la dona— vos acompanye!

I els missatgers se n'anaren esperonats fins que trobaren el camperol. El saludaren de part del rei, i després li digueren sense demora:

—Vingueu ràpidament a parlar amb el rei.

—I això per què? —digué el vilatà.

—Perquè esteu ple de saber i ciència. No hi ha millor metge en aquesta terra; hem vingut a buscar-vos des de molt lluny.

Quan el camperol va sentir que li deien metge, es posà a tremolar i els digué que no ho era, ni bo ni dolent.

—A què esperem? —li digué un missatger a l'altre— Ja saps que primer vol ser colpejat abans de fer o dir res de bo.

Un li féu una punyada a les temples i l'altre li colpejà a l'esquena amb un pal gran i gros que tenia. Li pegaren una bona pallissa i després el menaren al rei. El muntaren a reculons, amb el cap al revés.

El rei els va rebre i aleshores els preguntà:

—Heu trobat algú?

—Sí, senyor —digueren els dos alhora.

El camperol es posà a tremolar de por. Un dels missatgers li contà la curiosa mania que tenia el camperol, que pareixia boig, perquè no feia res si abans no li tustaven bé.

I digué el rei:

—Estrany metge tenim aquí. Mai no n'he sentit res de semblant. Que li peguen una bona pallissa, ja que es tracta d'això.

Un servidor del rei respongué:

—Jo estic disposat a fer-ho! Quan ho ordeneu, jo li pagaré tots els seus drets.

El rei cridà aleshores al camperol:

—Mestre —digué— acosteu-vos, faré vindre a ma filla, que necessita que la guariru de son mal.

El camperol li pregà pietat:

—Senyor, per Déu que no mentisc, que vos dic la veritat: de medicina, jo no en sé res ni n'he sabut mai.

I digué el rei:

—És increïble! Meravellat estic! Pegueu-li!

I es llançaren a colpejar-lo i ferir-lo amb moltes ganes.

Quan el camperol sentí els colps, pensà que es tornaria boig i començà a cridar:

—Mercè, per l'amor de Déu! Jo la guariré sense tardar!

La donzella llavors arribà a la sala on estaven, molt pàl·lida i escarransida. I el camperol es posà a pensar de quina manera la podia curar; perquè es va adonar clarament que li convenia sanar-la o ell moriria. Pensà i pensà i arribà a la conclusió que, si la volia guarir i salvar, havia de dir o fer alguna cosa que la poguera fer riure tant que la raspa que tenia entravessada a la gola eixiria amb l'esforç, ja que encara no l'havia engolida del tot.

Així doncs, li digué al rei:

—Feu un foc en alguna cambra, en lloc privat; vós veureu quina cosa faré, i si a Déu li plau, jo la guariré.

Després d'encendre un foc on el rei ho hagué ordenat, eixiren d'allà tots els criats i escuders. La donzella va seure al costat del foc, en un setial que li dugueren, i el camperol aleshores es despullà, tot nu, i fins les bragues es llevà; després es colgà vora el foc i començà a gratar-se i fregar-se de forma exagerada, com si fos un animal. Tenia les ungles llargues i la pell dura i no trobaríeu un millor rascador d'ací fins a Saumour.

Quan la donzella el va veure, tot i el mal que sentia, volgué riure, i tant s'esforçà que de la boca li va eixir volant la raspa de peix i va caure vora el foc. El camperol, sense esperar més, tornà a vestir-se i prengué l'espina; isqué de la cambra fent gran festa. En veure el rei, li va dir cridant:

—Senyor, gràcies a Déu, la vostra filla està guarida, mireu ací la raspa!

I el rei se n'alegrà molt i digué:

—Podeu ben assegurar que vos estime més que res en el món. Ara rebreu joies i teles en agraïment.

—Gràcies, senyor, però no vull res d'això, ni tampoc seguir ací, amb vós. He de tornar a ma casa.

—No faràs tal cosa —contestà el rei. Seràs el meu metge i el meu amic.

—Gràcies, senyor, per sant Germà —digué el camperol. Però a ma casa no hi ha pa, perquè quan vaig marxar ahir de matí havia d'anar a per blat al molí.

El rei cridà a dos dels seus homes.

—Apallisseu-lo, així es quedarà.

I ho feren de seguida, sense dilació.

Quan el camperol va sentir els cops als braços, les cames i l'esquena, començà a cridar i a demanar pietat:

—Em quedaré ací, deixeu-me estar!

El camperol, doncs, romangué a la cort. Li tallaren els cabells, l'afaitaren i el vestiren d'escarlata, com corresponia a un metge. Però es va sentir enganyat quan tots els malalts del país, més de quatre-cents vint, això crec, acudiren al rei en assabentar-se de la bona notícia. Cadascun d'ells li contà el que li passava. El rei cridà al camperol:

—Mestre —li digué— Ocupeu-vos d'aquesta gent, guariu-los promptly dels seus mals.

—Per Déu, senyor —respongué el vilatà— N'hi ha massa, no podré aconseguir-ho, no podré curar-los a tots.

El rei cridà a dos oficials, i cadascun agafà una vara perquè els dos sabien molt bé per què els cridava el rei. Quan el camperol els va veure venir, li entrà pànic i començà a vociferar:

—Pietat! Els curaré ara mateix!

Demanà llenya i li'n dugueren tanta com en va demanar. I ell mateix encengué un foc a la sala. Cridà els malalts i després digué al rei:

—Vos pregue que isqueu d'ací i també tots aquells que no tinguen cap mal.

El rei hi va consentir de bon grat i isqueren de la cambra ell i tots els seus. Aleshores, el camperol digué als malalts:

—Senyors, en nom de Déu, és molt gran cosa curar-vos a tots, jo no seré capaç de fer-ho si no és d'aquesta manera: elegiré el més malalt de vosaltres, el metré en aquell foc i el cremaré. Tots els demés en traureu profit, perquè beureu una poció feta amb les cendres i sereu guarits d'immediat.

Els malalts es miraren els uns als altres i, per molt geperuts i inflamats que estigueren, no hi havia ningú disposat a reconèixer ni per Normandia que la seua malaltia fos la pitjor. El camperol digué així al primer:

—Et veig molt afeblit, de tots els altres tu eres el més dèbil.

—Gràcies, senyor, però estic totalment sa. Més del que mai he estat. Em trobe alleujat de moltes xacres que he tingut durant molt de temps. De res no vos mentisc.

—Ves-te'n fora, doncs. Què fas ací?

I l'home se n'anà.

En veure'l eixir, el rei li preguntà:

—Estàs curat?

—Sí, majestat, gràcies a Déu. Estic més sa que una poma. Teniu un gran metge!

Què més us puc dir? No n'hi hagué ni un, ni petit ni gran, disposat a acceptar per res del món que el tirassen al foc, i així se n'anaren com si ja estigueren tots sanats.

Quan el rei els va veure, estava joiós i ple d'alegria i digué al camperol:

—Mestre, estic meravellat del que ha ocorregut, i de la rapidesa amb què els heu guarit a tots.

—Gràcies, senyor. Els he fet un psalm. En conec un que val més que gíngebre o cúrcuma.

I digué el rei:

—Ara podeu marxar a la vostra casa quan vulgueu. Vos donaré diners, palafrens i bons cavalls, però quan vos torne a cridar, fareu el que jo vulga i dispose, així sereu el meu benvolgut amic i sereu estimat per totes les gents del país. No torneu a fer bogeries ni vos deixeu envilir, que és una gran vergonya haver de pegar-vos.

—Gràcies, senyor —digué el camperol. Sóc el vostre servidor i ho seré tota la meua vida, no ho oblidaré mai.

Així, el camperol partí de la cort i tornà a sa casa alegrement. No n'hi hagué mai un altre de més afortunat: no tornà anar en carro ni mai més tornà a colpejar la seua dona, sinó que l'amà i la tingué en gran estima.

Ocorregué tal i com us ho he dit: gràcies a la seua muller i a la seua astúcia, aquell camperol fou un bon metge sense haver estudiat.

8.18. LA GOSSETA PLOROSA

Segons reconta Pere Alfons, un cavaller anà en romeria, el qual tenia una bona muller, honesta i casta. Ves per on que un altre home s' enamorà d' ella però, per molts mitjancers i alcavots que ell li enviés, ella no volgué mai atorgar ni consentir ninguna deshonestedat de si mateixa, per la qual cosa el dit home emmalaltí, i demanà a una vella alcavota quina malaltia havia. Ell li explicà com per l' amor que tenia per la tal dona, la muller del cavaller, estava malalt. I la vella li digué:

—Animeu-vos, que jo vos donaré bon recapte de les vostres amors.

Llavors, la dita vella lligà una cadelleta petita que tenia i no li donà de menjar durant tres dies i, al tercer dia, li donà de menjar pa untat amb grans de mostassa, per la qual cosa la cadelleta plorava contínuament. Aleshores, la vella anà a visitar la dona, la muller del cavaller, i dugué amb ella la dita gosseta. Per l' hàbit honest que ella vestia, la dona li feu honor i bon acolliment. I quan veié plorar la cadelleta, preguntà a la vella per què plorava així aquell gos. La vella li respongué:

—Senyora, no ho vulgueu saber, que tan gran dolor és que no vos ho podria dir!

Llavors la dona tingué major desig de saber-ho, i li pregà molt que li ho digués. I la vella li digué:

—Senyora, heu de saber que aquesta gosseta era ma filla, i un home s' enamorà d' ella; i com la meua filla no li volgué consentir que faria la seua voluntat, ell la féu tornar gosseta així com veieu.

I quan hagué dites aquestes paraules, ella començà a plorar tan fortament que la dona cregué que deia la veritat, i digué:

—Ai, mesquina! I què faré jo, pecadora? Que un home jove s' enamorà de mi tan intensament que ha caigut malalt!

—Ai, senyora! —digué la vella. Vos demane mercè, que tingueu pietat de vós mateixa, que feu això que el dit jove vos demana per tal que no vos convertiu en cadella, així com ja li ha ocorregut a ma filla.

— Vos prec, doncs, amiga —digué la dona a la vella—, que vós sigueu mitjancera entre aquest jove i jo, de manera que jo puga fer tot el que ell vulga, que ho preferisc abans que no transformar-me en gossa!

—Senyora —digué la vella—, sols per servir-vos jo ho faré, que no ho faria d' altra manera ni amb ningú més, ni no em metria en tal ofici si no fos veritat.

Immediatament, l'alcajota se n'anà a parlar amb el dit jove i féu per tal manera que aquella mateixa nit la dona i el jove estigueren junts; i així el jove complí amb la dona tots els seus desitjos.

8.19. SANT PERE I EL JOGLAR

Hi havia un joglar a Sens que era de molt pobra condició. Sovint no tenia ni per anar ben vestit. No sé com li deien però sovint s'arruïnava jugant als daus. Sovint anava sense la biela, i sense calces ni cota, de manera que quan bufava el vent i el cerç anava moltes voltes en camisa. No penseu pas que jo us mentisc, sovint no duia vestimenta com cal. I quan s'esdevenia que tenia sabates, les portava foradades i sense forro, sense adorns de cap mena.

En la taberna estava el seu consol; i de la taberna al bordell, als dos llocs duia el pillatge. Aquesta és la veritat: amava la taberna i la puteria, allí gastava tot el seu guany; tots els dies volia estar de farra, a la taberna o a la casa de cites. Amb un capellet verd al seu cap, volia que tots els dies fossen festa, i així molt desitjava que arribés el diumenge. Mai no li agradaren les disputes ni les discussions, però portava sempre una vida molt fol·la.

Ara oireu el que li esdevingué: va passar els seus dies en folls pecats, i quan hagué viscut tota la seua vida, hagué de morir i passar a l'altre món. El diable, aleshores, que no pot cessar d'enganyar i sorprendre la gent, acudí al cos del joglar per prendre la seua ànima.

Aquell, en concret, era un diable que havia estat un mes fora de l'infern sense haver conquerit una ànima. Per això, quan veié morir al joglar, corregué per agarrar la seua ànima. Com el joglar morí en pecat, no se li va discutir que li pertanyia. L'agafà, se'l va tirar al coll ràpidament com un sac i se n'anà corrents a l'infern.

Els seus companys diables havien aconseguit molta gent arreu del país: un portava guanyadors i herois, un altre preveres, l'altre lladres, monjos, bisbes i abats, i cavallers i moltes gents que estaven en pecat mortal i havien sigut agafats així al terme

de les seues vides. Després se'n retornaren tots a l'infern, on trobaren el seu mestre Llucifer.

—Per ma fe, —digué ell— sigueu benvinguts! Sembla que no heu estat tot el dia perdent el temps. Tots aquests pecadors seran mal hostatjats a l'infern!

I en una caldera els ficaren a tots.

—Senyors —digué aleshores Llucifer—, em pareix, pel que he vist, que no heu vingut tots.

—Sí que hi estem tots, senyor, llevat d'un sol, un miserable, un malaurat que no sap enganyar la gent.

En aquell moment, el veieren venir tot content portant al joglar penjat del seu coll, qui anava pobrament vestit, de manera que entrà a l'infern pràcticament despullat. El diable el llançà a terra i aleshores Llucifer li preguntà:

—Vassall, atengueu, has sigut en vida un cercabregues, un traïdor o un lladre?

—No —contestà ell— he sigut un joglar; amb mi porte tota la riquesa que sol tenir el cos en el món: el meu cos ha patit molt de fred, i he oït moltes paraules dures. Ara sóc hostatjat ací dins. Així, puc cantar si voleu.

—No necessitem cants, vos convé traure un altre ofici. Però, com estàs tan nu i pobrament vestit, faràs el foc sota la caldera.

—D'acord —digué ell—, per sant Pere, que tinc molta necessitat de calfar-me.

Aleshores, s'assegué vora la llar, féu ràpidament el foc i es calfà tant com volgué.

Passà el temps així, i un dia s'esdevingué que els malignes es reuniren tots en assemblea, i sortiren de l'infern per a conquerir ànimes per tot el món. El mestre Llucifer vingué al joglar encarregat de fer el foc nit i dia.

—Joglar —digué— escolta: et deixe al càrrec de tota la meua gent. Vigila aquestes ànimes i no els lledes els ulls del damunt. O te'ls punxaré els dos si perds una sola ànima, i et penjaré de la gola.

—Senyor, —digué ell— aneu-vos-en! Les cuidaré lleialment tan bé com podré. Vos retornaré totes les vostres ànimes, no vos preocupeu.

—Te'n faig responsable. Però açò has de saber-ho ben cert: si en perds una sola, et menjaré la cara sencera. Et dic la veritat, que ho sàpigues: quan retornarem, amb tota tranquil·litat, jo et faré molt bé rostir a l'ast amb un monjo gros, i et ruixaré amb la salsa d'un usurer o d'un rufià.

Aleshores, se n'anaren tots els diables de l'infern, i hi romangué tot sol aquell joglar, que no es cansava de fer foc sense parar. Però ara vos contaré què li ocorregué al joglar i com actuà sant Pere.

El sant entrà a l'infern directe. Venia a soles i molt ben abillat: duia una barba negra i el bigotis ben retallat. Portava amb ell un tauler i tres daus. S'assegué al costat del joglar i li digué:

—Amic, vols jugar? Mira quin tauler per a jugar als daus com Déu mana! I tinc tres daus dels bons, sense trucar. Pots guanyar-me fàcilment bones esterlines, si t'hi animes.

Llavors, li mostrà a propòsit la bossa on tenia les esterlines.

—Senyor —li respongué el joglar— vos jure per Déu, sense cap mentida, que no tinc res al món llevat de la meua camisa. Senyor, per Déu, aneu-vos d'ací; cert és que no tinc ni cèntim.

Digué aleshores sant Pere:

—Estimat amic, aposteu cinc o sis ànimes d'eixes.

—Senyor —digué ell—, jo no gosaria de fer això, perquè si en perdés una sola, el meu amo em maltractaria i em menjaria tot viu.

Digué Sant Pere:

—Qui li ho dirà? Ni per vint ànimes se n'adonará. Mireu ací els diners com brillen. Va, guanya'm aquestes esterlines que estan acabades de forjar. Et done vint sous d'aposta, posa tu les ànimes que hi corresponguen.

Quan el joglar veié que en tenia tant, cobejà molt les esterlines; agafà els daus i els manejà. A sant Pere li digué tot seguit:

—Vinga, juguem! Apostaré únicament una ànima per tirada.

—Que en siguen dos —digué el sant—; no sigues covard.

—D'acord —digué el joglar— Diable, poseu els diners sobre la taula!

—Amb molt de gust, en nom de Déu —digué sant Pere.

Aleshores, s'acomodaren i començaren a jugar als daus vora la caldera. El joglar perdé a la primera tirada i, per intentar recuperar-se'n, doblà l'aposta. Però també perdé a la segona, i a la tercera... I així anava augmentant en les apostes cada vegada que sant Pere li guanyava les ànimes. No aconseguia ni una esterlina, mentre que el sant anava guanyant cada vegada més ànimes de la caldera.

—Me'n deveu ja quaranta-tres! —cridà el sant.

—De veritat —digué el joglar, indignat— de tot cor vos dic que no havia vist mai jugar ningú així als daus. Per tots els sants de Roma! No vos creuria a vós ni a ningú que em diguéis que no m'esteu trincant totes les tirades.

—Estàs boig? Vinga, llança els daus i que el joc continue!

—Pense que sou un lladre; crec que esteu fent trampes i canviant els daus!

Sant Pere, en sentir això, s'enfurismà i, tot colèric, li començà a dir:

—Això no és de veres, que Déu em salve! És el costum del rufià: quan no es fa la seua voluntat, aleshores diu que se li canvien els daus. Molt hi ha en tu de malvat i de boig, quan em teniu per un lladre. Falta molt poc, per sant Marcel, per què vos unte el musell!

—Cert és —digué el joglar, que s'encengué d'enuig—, que sou un lladre, senyor vellàs, que voleu enganyar-me en el joc! No vos portareu ni un diner, ah, no! D'això res!

Aleshores, aquell saltà damunt per prendre la bossa dels diners, i sant Pere, sense atendre a més raons, l'agafà fortament pels costats, i aquell deixà caure les monedes, que tenia el cor molt alterat. Llavors, l'agarrà per la barba i el tirà amb força cap a ell, i sant Pere li esgarrà totes les seues robes fins a la cintura. El joglar mai no tingué una indignació tan gran, en veure el seu cos quasi nu.

Molt es colpejaren, es bateren l'un a l'altre i es feriren i s'empentaren. Aleshores, s'apercebé el joglar que la seua força no li serviria de res, perquè no era tan fort ni tan gran com sant Pere, ni tan poderós. I si mantenia durant més temps la baralla, la seua camisa estava ja tan destrossada que no podria vestir-la més.

—Senyor —digué— fem les paus. Ens hem atacat molt. Reunim-nos ara per amistat, si vos plau i vos abelleix.

Digué sant Pere:

—M'ha disgustat molt que blasmares el meu joc i m'apellares lladre.

—Senyor, —féu ell—, diguí una estupidesa, ara me'n penedisc, no ho dubteu. Però vos m'heu fet una cosa pitjor a mi, que m'heu destrossat la roba, que ja estava molt desgastada abans de la baralla. Proclameu-me lliure de culpa i jo ho faré amb vós.

I digué sant Pere:

—D'acord.

Aleshores s'abraçaren de bona fe.

—Amic —digué sant Pere—, atengueu, quaranta-tres ànimes deveu.

—Veritat és —digué el joglar— Per sant Germà, vaig començar el joc massa prompte. Tornem a jugar ara, si vos va bé; i que siga a tot o res; així podré recuperar les ànimes i quedar-me amb els vostres diners. Guanyarà qui més punts traga.

—Per Déu —digué el sant— estic totalment disposat. Però escolteu-me, estimat amic, si perdeu, em pagareu voluntàriament?

—Sí —digué l'altre— amb molt de gust, tot a la vostra disposició: cavallers, dames i canonges, lladre o herois o monjos. Voleu homes nobles o vilans? Voleu preveres o capellans?

—Amic —digué ell— parles raonablement. Ara tira els daus sense traïció.

El joglar llançà llavors els daus sobre el tauler i va traure un sis. Seguidament ho féu sant Pere, i els daus li donaren un set.

—Ah! Què bé que he tirat, vos he passat per un punt! —digué el sant.

—Mira tu! —exclamà el joglar— Com m'ha guanyat sols per un punt! No era molt afortunat en vida, i continue sent un desgraciat i malaurat, ací i en la terra.

Quan les ànimes que estaven al foc sentiren i escoltaren que sant Pere havia guanyat, de totes parts cridaven:

—Senyor, per Déu gloriós, volem estar tots amb vos!

I sant Pere els respongué:

—D'acord, i jo amb tots vosaltres. Per a traure-vos d'aquest turment he apostat tots els meus diners. Però si l'haguera perdut tot, no m'haguéreu prestat tanta atenció, eh? Però no vos preocupeu. Si Déu vol, abans de nit fosca, estareu tots en ma companyia.

Aleshores, el joglar restà mut durant un moment.

—Senyor —digué al final— Repetim la tirada! Aposte ara totes les ànimes de l'infern i també la meua camisa, és tot el que tinc! Tot o res!

I el joglar perdé la camisa. I sant Pere s'emportà aleshores les ànimes de l'infern i les menà per grans camins fins al paradís.

Heus ací que, després d'això, regressaren els dimonis. Quan Llucifer entrà a l'infern, mirà de prop i a tot arreu i no veié ni una ànima, ni per davant ni per darrere, ni al forn ni a la caldera. Cridà aleshores al joglar:

—Què ha passat ací? Contesta!

I el joglar respongué:

—Jo vos explicaré. Per Déu, tingueu pietat de mi! Un vellàs vingué fa poc a mi portant-me una fortuna enorme. Jo desitjava molt tindre-la tota, i aleshores jugàrem als daus, jo i ell. Però m'enganyà. Em tirà amb uns daus falsos, totalment trucats, el molt

traïdor, el deslleial. No em sortiren a mi els daus, per la fe que vos tinc, i he perdut totes les vostres ànimes.

Quan el mestre dels diables l'hagué sentit, per poc no el gità al foc.

—Fill de puta! —cridà—, depravat! La vostra joglaria m'ha eixit massa cara. Mal tinga qui vos portà ací! Pel meu cap que ho pagarà!

Aleshores, Llucifer i tots els dimonis anaren cap al diable que havia dut el joglar a l'infern, i tant el colpejaren, el bateren, i tan fortament l'apallissaren que li feren prometre que mai més portaria a l'infern ni vagabunds ni rufians ni joglars, ni cap home que jugués als daus.

Digué aleshores el cap dels diables Llucifer a l'artista:

—Fora de ma casa! Mal tinga la vostra joglaria, que m'ha fet perdre la mainada! Fora de ma casa, vos ho ordene, no necessite un personatge així! Fora d'ací! Mai més no voldré un joglar, ni tindrè ací al seu llinatge. Que continuen el seu camí, no en vull ni un. Que Déu els aculla, que a ell li agrada l'alegria! Aneu amb Déu, que a mi no m'importa.

I aleshores aquell se n'anà ben a pressa, que a l'infern no volia romandre ni un minut més. I cap al paradís se n'anà ràpidament. Quan sant Pere el veié arribar, corregué a obrir-li la porta, i el féu allotjar ricament a l'edèn.

Ara poden estar contents els joglars, i tindre festa i solaç a voluntat, que ja no patiran el turment dels inferns. Aquell que perdé les ànimes als daus, ens ha tret a tots d'allí!

8.20. LA BURGESA D'ORLEANS

Ara vos diré una aventura prou cortesa que esdevingué a una burgesa. Fou nascuda i criada a Orleans, i el seu marit, nascut a Amiens, era un home ric i poderós en desmesura. De mercaderies i d'usura, se'n sabia tots els trucs i estratagemes, i quan ell acordava alguna cosa, ho acordava ben acordat.

A la vila on vivien arribaren un dia quatre nous clergues estudiants, portant els seus sacs penjant del coll. Els clergues eren grossos i grans, sembla que menjaven bé, sense broma. A on s'havien allotjat, eren molt apreciats. N'hi havia un d'alta posició que

freqüentava molt la casa d'un burgès; era tingut en bona fama per la seua cortesia, no era orgullós ni tenia males maneres, i a la dama del burgès li plaïa de veres la seua companyia.

I tant vingué i tant anà, que el burgès decidí que, bé amb fets bé amb paraules, li donaria una lliçó. A sa casa tenia una neboda que havia criat des de feia molt de temps. La va cridar en privat i li va prometre una cota si espiava aquell assumpte i li contava després la veritat de tot plegat.

Un dia, l'estudiant tant li pregà a la burgesa que aquesta, finalment, li concedí el seu amor. Però la neboda s'havia amagat mentre ells parlaven i ho havia sentit tot. Al burgès s'adreçà de seguida i li contà tot el que la dama i el jove clergue havien convingut: que la dama l'avisaria quan el seu marit se n'anés, aleshores ell vindria a la porta de l'hort, que era tancada i que ella mateixa ja li havia mostrat; allà es trobarien, quan ja fora nit ben fosca. El burgès, en sentir tot allò, va quedar pertorbat de saber-ho, i anà de seguida a veure la seua dona.

—Senyora —digué— és convenient que me'n vaja als meus negocis. Guardeu la casa, estimada, així com fan les mullers honestes. No sé quan tornaré.

—Senyor, així ho faré, amb molt de gust —respongué ella.

El burgès preparà, aleshores, els seus carreters i els digué que, per avançar el seu viatge, acamparien i farien nit a tres llegües de la ciutat. La dama no es va apercebre de l'enganyifa i li va fer saber tot l'assumpte al clergue. El marit, que pensava enganyar-los, féu acampar la seua gent i vingué després a la porta de l'hort, quan ja es mesclava la nit amb el dia. I la dama, d'amagatotis, vingué a l'encontre, va obrir la porta i el va acollir entre els seus braços, pensant que es tractava del seu amic el clergue. Però l'esperança la traeix.

—Benvingut sigueu! —digué ella.

Ell s'abstingué de parlar en veu alta i li tornà la salutació en un xiuxiueig. Se n'anaren caminant per l'hort i ell portava el cap acotxat, amb el rostre amagat. La burgesa es va inclinar un poc per mirar davall de la caputxa que portava i s'adonà aleshores de l'engany: descobreix clarament que és el seu marit que intenta enganyar-la. Quan se n'adona, decideix que serà ella qui l'enganye a ell.

—Senyor —li diu— em plau molt poder tenir-vos amb mi. Vos donaré dels meus diners per què pugueu aconseguir la vostra fiança, però heu de celar molt bé aquest afer. Ara seguïu-me, vos metré en secret en un graner de què tinc la clau; allà dalt m'esperareu sense fer soroll fins que els criats hagen menjat, i quan tots estiguen adormits, jo vos ficaré entre els llençols del meu llit, i així ningú se n'assabentarà.

—Senyora —digué ell— bé heu parlat.

Ai, déu meu, què poc sabia ell d'açò que ella havia pensat i repensat! El somerer pensa una cosa i l'ase en pensa una altra ben distinta. Prompte tindrà ell mal alberg.

Quan la dama l'hagués tancat en la cambra d'on no podia eixir, retornà a la porta de l'hort, on es trobà amb el seu amic i el rebé amb besos i abraçades. Molt més a gust està, pense jo, el segon que el primer; perquè la dama ha deixat el vilatà a soles ja fa una bona estona, esperant, tancat al graner. No tardaren a travessar l'hort i arribar al dormitori amb els llençols ben parats.

La dama condueix així el seu amic, el porta al dormitori i el fica sota el cobertor; i el clergue comença de seguida el joc que l'amor li comana, en aquell moment no li importa ni li interessa cap altre assumpte, ni en coneix un altre que li siga més plaent. Llargament es divertiren. Quan s'hagueren abraçat i besat, digué ella:

—Amic, quedeu-vos ací un poquet i espereu-me, perquè he d'anar a dins a donar de menjar als criats; i després soparem, vós i jo, aquesta nit, d'amagat.

—Senyora, a les vostres ordres!

Ella se'n va molt contenta, arriba a la sala amb la seua mainada i atén a la gent tan bé com sap. Quan el menjar estigué preparat, menjaren i begueren bastant, i quan hagueren menjat tots, abans que es dispersaren, la dama els cridà i s'adreçà a ells com a persona instruïda. Hi havia dos nebots del marit, un jove que portava l'aigua i tres cambreses, també estava allí la neboda del burgès, dos criats i un pillastre.

—Senyors, —els digué— Déu vos guard. Atengueu ara la meua explicació: heu vist venir ací, en aquesta casa, un clergue que no em deixa viure en pau; m'ha requerit d'amors durant molt de temps, i trenta vegades m'hi he negat. Quan he vist que era inútil negar-me a ell, li he promés que faria tot el seu plaer i la seua voluntat quan mon senyor estigués absent. Hui precisament se n'ha anat, Déu el guie. I amb aquest clergue que m'enutja cada dia, he arribat a bon acord. Ara ha arribat el seu final: m'espera allà dalt tancat al graner. Vos donaré un galó del millor vi d'aquesta casa si em prometeu que em venjareu. Aneu al graner a per ell i apallisseu-lo sense pietat; pegueu-li tants colps i bastonades que mai més no torne a tindre ganes de cortejar una dona honrada.

Quan la seua gent l'hagué sentida, tots arrancaren a córrer, ningú no s'esperà. Un agafà un bastó, l'altre un pal i un altre un maçó gran i afilat. Aleshores, la burgesa els donà la clau. Qui fos capaç de comptar tots els colps, el tindria jo per bon contista!

—No deixeu que s'escape, que no isca de la cambra!

—Per Déu, senyor clergot, aneu a rebre una bona disciplina!

Un el llançà a terra i l'agarrà per la gola, li estrenyé el caputxó de tal manera que no pogué dir ni pruna. I començaren tots a donar-li: no foren escassos en colps i bastonades. Els seus dos nebots feien torns per batre'l bé, primer per dalt, després per baix. Cridar pietat no li valgué de res. Després de la pallissa, el tragueren fora, arrossegant-lo com un gos mort, i el llançaren sobre un femer. Llavors, tornaren a la casa, on tingueren bons vins en abundància: els millors del celler, blancs i d'Alvèrnia; la veritat és que begueren com si fossen reis.

La dama agafà pastissos i vi, una tovallola blanca de li, i una gran espelma de cera; i se n'anà a fer-li bona companyia al seu amic durant tota la nit, fins a l'alba. Quan s'acomiadaren, Amor féu que li donés deu marcs d'or i li pregà que tornés sempre que ell pogués.

El marit, que estava damunt del femer, s'aixecà com bonament pogué i se n'anà a on tenia el seu campament. Quan la seua gent el va veure tan abatut i apallissat, tingueren gran pena, i estranyats li preguntaren com es trobava.

—Malament —contestà— Porteu-me a ma casa i no em pregunteu res més.

Sense més, l'alçaren i se l'emportaren. A pesar de tot, el reconfortava i li llevava els mals pensaments la idea que la seua dona fos tan lleial. No li importaven un ou tots els seus dolors i pensà que, quan es recuperés d'aquella pallissa, l'estimaria sempre. Tornà, doncs, a sa casa i quan la dama el veié tan destrossat, li preparà un bany amb bones herbes, i curà les seues ferides. Aleshores, li preguntà què li havia passat.

—Senyora —digué— he hagut de passar per un gran perill en què m'han cruixit tots els ossos.

Els de la casa li contaren com havien tractat el clerigot i com els recompensà la dama. Pel meu cap, ella es comportà davant d'ells com a dona prudent i sàvia. Ell mai més, en tota la seua vida, no la criticà ni dubtà d'ella; i ella tampoc no dubtà en amar el seu amic cada dia, fins que se n'anà a la seua terra.

9. EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES REALITZADES EN ELS GRAUS D'EDUCACIÓ

9.1. CONTEXT DIDÀCTIC: DESCRIPCIÓ DE LES MATÈRIES⁵⁵

L'experiència didàctica que hem dut a terme al voltant dels clàssics literaris, concretament sobre alguns títols que pertanyen a tipologies breus de la narrativa medieval, ha sigut realitzada durant els últims tres cursos acadèmics (cursos 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016). Es tracta d'una proposta d'adaptació de textos pertanyents als gèneres del *lai* i del *fabliau*; i ha estat plantejada, d'una banda, a les aules dels Graus de Mestre/a en Educació Infantil de Florida Universitària, centre adscrit a la Universitat de València, amb plans d'estudi ajustats als actualment vigents a la Facultat de Magisteri; de l'altra, també hem dirigit Treballs Fi de Grau d'alumnat dels Graus d'Educació Infantil i Primària que, inspirat per aquesta experiència d'aula d'adaptar i/o versionar un clàssic literari medieval amb intenció didàctica, ha optat per realitzar el seu treball final sobre aquest tema, amb resultats diversos.

Pel que fa al context educatiu general de Florida Universitària, es tracta d'un model sistèmic, integrat en l'Espai Europeu d'Educació Superior, basat en una concepció de l'aprenentatge actiu, una sèrie de competències transversals i el treball per projectes per a formar docents capaços d'adaptar-se a un entorn en canvi constant. L'aprenentatge actiu es recolza en el desenvolupament de projectes integrats al llarg dels estudis de Grau, a partir de l'anàlisi i resolució de problemes reals, a través dels quals l'alumnat adquireix i posa en pràctica els seus coneixements. El treball en equip, la comunicació, la gestió de projectes, les TIC i la competència plurilingüe, la resolució de conflictes, el compromís i la responsabilitat ètica, la creativitat, la innovació i el lideratge, són competències que es desenvolupen de forma globalitzada en aquest model. D'aquesta forma, es fomenta l'aprenentatge interdisciplinari i cooperatiu en contextos reals, desenvolupant competències tècniques i socials que requereixen els i les professionals del futur, seguint una determinada planificació per cursos:

⁵⁵ En aquest apartat ens limitarem a fer una descripció general de les assignatures de grau en les quals hem dut a terme les experiències didàctiques la planificació, avaluació i resultats de les quals detallarem en l'apartat següent (Experiències didàctiques), on farem relació al context educatiu que ací expliquem i a les mostres annexades en aquest treball (Annexos).



9.1.1. Formació literària

Una de les matèries en què hem plantejat l'experiència ha sigut *Formació literària en l'aula d'infantil*, la qual s'estructura entorn a cinc grans eixos temàtics que proposen a l'alumnat un itinerari teòric i pràctic sobre l'educació literària al voltant de la literatura infantil i juvenil i la seua didàctica. Cal dir que aquesta assignatura s'imparteix al segon curs de grau, compta amb 4,5 crèdits ECTS de formació obligatòria, integrats en la matèria "Aprentatge de llengües i lectoescriptura", i els seus objectius generals poden resumir-se en els següents punts:

- Aproximar els estudiants al coneixement de la LIJ perquè puguin descobrir les seues possibilitats de gaudi lector a través de diverses activitats que desenvolupen la sensibilitat i la creativitat, sense oblidar la praxi didàctica.
- Relacionar els objectius, continguts i activitats de l'ensenyament literari amb els referents teòrics i pràctics.
- Conèixer els diferents enfocaments metodològics de l'educació literària i les opcions didàctiques que hi són implícites.
- Conèixer les característiques dels diferents gèneres literaris.
- Reforçar i ampliar coneixements sobre moviments, èpoques, autors i obres de la literatura per a infants i joves.
- Dominar els conceptes que permeten analitzar les característiques de funcionament de les produccions literàries.

- g) Seleccionar els continguts d'aprenentatge adequats al nivell de l'alumnat, als seus interessos personals i socials.
- h) Analitzar de manera crítica materials didàctics i produccions literàries per a infants i per a joves, i aplicar-hi criteris de selecció adients.
- i) Conèixer les diferents tipus de biblioteca i valorar la seua importància en la formació de l'alumne, especialment a través d'activitats i promoció de la lectura.
- j) Descobrir i analitzar les possibilitats de les noves tecnologies aplicades a la LLJ.
- k) Saber dur a terme una avaluació formativa i contínua de les produccions de l'alumnat i dels processos d'ensenyament-aprenentatge implicats.
- l) Buscar bibliografia relacionada amb el tema de l'assignatura i saber preparar adequadament un treball escrit de caràcter acadèmic.
- m) Tenir una actitud investigadora que afavorisca la realització de recerques específiques.
- n) Reflexionar sobre les orientacions dels Decrets Oficials de l'Educació Infantil.

En el plantejament didàctic d'aquesta assignatura resulten destacables també algunes de les competències establertes en la formació general de Grau, tant bàsiques com sistèmiques, que es pretenen treballar i fomentar a les aules:

| COMPETÈNCIES DEL TÍTOL |
|--|
| BÀSIQUES I GENERALS |
| Expressar-se oralment i per escrit correctament i adequada en les llengües oficials de la comunitat autònoma. |
| Utilitzar amb solvència les tecnologies de la informació i de la comunicació com a ferramentes de treball habituals. |
| Analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten a l'educació familiar i escolar: impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i de les pantalles; canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals; multiculturalitat i interculturalitat; discriminació i inclusió social i desenvolupament sostenible; i també promoure accions educatives orientades a la preparació d'una ciutadania activa i democràtica. |

| |
|--|
| Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials mitjançant l'aprenentatge continu al llarg de la vida. |
| Conèixer els processos d'interacció i de comunicació a l'aula. |
| Reconèixer la identitat de cada etapa educativa i les seues característiques cognitives, psicomotores, comunicatives, socials i afectives. |
| Dissenyar, planificar i avaluar l'activitat docent i l'aprenentatge en l'aula en contextos multiculturals. |
| Saber treballar en equip en l'atenció als estudiants i en la planificació de les seqüències d'aprenentatge i en l'organització de les situacions de treball i joc. |
| Conèixer i aplicar metodologies i tècniques bàsiques de la investigació educativa i ser capaç de dissenyar projectes d'innovació identificant indicadors d'avaluació. |
| Comprendre que l'observació sistemàtica és un instrument bàsic per a la reflexió sobre la pràctica i que contribueix a la innovació i a la millora contínua en educació. |
| Identificar i planificar la resolució de situacions educatives que afecten a estudiants amb capacitats i ritmes d'aprenentatge diferents, i també adquirir recursos per a afavorir la seua integració. |

Associades a aquestes, però ja de manera més concreta pel que fa a l'assignatura de formació literària, cal ressaltar l'interés per treballar les següents competències específiques:

| |
|---|
| <i>Formació literària en l'aula d'infantil</i> COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES |
| Fomentar la capacitat per a llegir i produir amb creativitat textos per a xiquets i xiquetes. |
| Conèixer i utilitzar de manera adequada estratègies i recursos adients per a l'animació a la lectura i a l'escriptura en l'EI. |
| Capacitat per comprendre les característiques generals del funcionament del fet literari i les característiques específiques dels diversos gèneres. |

| |
|---|
| Aproximar els estudiants al coneixement de la LIJ perquè puguin descobrir les seues possibilitats a través d'activitats que facen viure la literatura i permeten desenvolupar la sensibilitat i la creativitat, sense oblidar la praxi didàctica. |
| Conèixer l'evolució històrica i el panorama actual de la LIJ en la nostra tradició literària i de la literatura universal. |
| Adquirir formació literària a través del coneixement dels conceptes generals bàsics del funcionament del fet literari i dels diversos enfocaments metodològics de l'ensenyament literari i les seues opcions didàctiques. |
| Desenvolupar i avaluar continguts del currículum relacionats amb la LIJ de forma globalitzada mitjançant els recursos didàctics apropiats i promoure les competències corresponents en els estudiants. |
| Comprendre i analitzar de manera crítica materials didàctics i produccions literàries per a infants i per a joves, i aplicar-hi criteris de selecció adients. |

A més a més, en aquest mòdul, com en altres assignatures, s'hi plantegen una sèrie de competències d'acord amb el model educatiu de Florida Universitària:

| COMPETÈNCIES MODEL EDUCATIU DE FLORIDA UNIVERSITÀRIA |
|--|
| <p>Comunicació oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralment de forma adequada per a ser un bon model lingüístic amb el seu futur alumnat. |
| <p>Comunicació escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se per escrit de forma correcta i adequada. - Capacitat de construir textos escrits acadèmics i literaris comprensibles, organitzats i adequats al destinatari. |
| Descobrir i analitzar les possibilitats de les TIC aplicades a la LIJ. |
| Iniciativa, innovació i creativitat en la producció de textos literaris i en l'elaboració d'activitats per treballar la LIJ amb alumnat d'infantil. |
| Treball en Equip: saber elaborar i desenvolupar projectes de treball en equip integrant diverses matèries. |

| |
|---|
| <p>Aprenentatge permanent: saber analitzar de manera crítica manuals i materials (literaris i didàctics) per a infants i aplicar-hi criteris de selecció adients.</p> |
| <p>Compromís i responsabilitat ètica: aproximar-se, des de la LIJ, a la riquesa multicultural i a la diversitat.</p> |

D'acord amb totes aquestes competències, s'estableixen uns determinats resultats d'aprenentatge esperables, com a resultat de la formació literària dels estudiants de Grau:

| <p><i>Formació literària en l'aula d'infantil</i></p> <p>RESULTATS D'APRENTATGE</p> |
|--|
| <p>L'alumnat coneix i utilitza les possibilitats de la LIJ per desenvolupar la sensibilitat i la creativitat, també com a recurs per a conèixer la riquesa de la diversitat multicultural.</p> |
| <p>Elabora textos orals i escrits de caràcter acadèmic (expositius i argumentatius) i literari (contes, poemes, assajos...) adequats, coherents, ben cohesionats i correctes gramaticalment.</p> |
| <p>Coneix els diferents enfocaments metodològics de l'educació literària i les opcions didàctiques que hi són implícites.</p> |
| <p>Coneix i sap explicar els conceptes que permeten analitzar les característiques de funcionament de les produccions literàries.</p> |
| <p>Coneix les característiques dels diferents gèneres literaris i ha ampliat els seus coneixements sobre moviments, èpoques, autors i obres de la literatura per a infants.</p> |
| <p>Sap analitzar i seleccionar de manera crítica el continguts d'aprenentatge adequats al nivell de l'alumnat, als seus interessos personals i socials i els materials didàctics i produccions literàries per a infants i per a joves.</p> |
| <p>Coneix els diferents tipus de biblioteca i valora la seua importància en la formació de l'alumnat, especialment a través d'activitats i promoció de la lectura.</p> |
| <p>Fa un ús de la llengua correcte i expressiu, i és respectuós/sa amb les llengües i els parlants. Valora la pluralitat lingüística i la riquesa que suposa conèixer diverses llengües i tradicions literàries.</p> |

| |
|--|
| Descobreix i analitza les possibilitats de les noves tecnologies aplicades a la LIJ i les utilitza com a ferramentes de treball habituals individualment o en equip. |
| És capaç de dissenyar, planificar i avaluar activitats docents i d'aprenentatge en l'àrea dels llengües relacionades amb la LIJ. |
| És capaç de treballar i d'investigar de manera autònoma i en equip en l'elaboració dels projectes de treball utilitzant les tècniques de recerca, anàlisi, elaboració i posterior comunicació de la informació treballada. |
| Coneix i aplica metodologies i tècniques bàsiques de la investigació educativa i és capaç de dissenyar projectes d'innovació identificant indicadors d'avaluació. |

Pel que fa als continguts del mòdul, en el primer bloc es plantegen els fonaments teòrics de l'educació literària i els principals conceptes implicats: des de la noció de literatura i lectura fins a l'educació literària i els seues objectius, amb especial atenció a la competència literària, la literatura infantil i juvenil com a modalitat específica i fonamental en la formació dels infants i dels adolescents, i la seua relació amb la literatura en general. El segon bloc tracta la metodologia per a l'ensenyament de la literatura infantil i juvenil tenint en compte la importància del foment de la lectura en primeres edats mitjançant el pla de foment lector i la biblioteca, tant d'aula, com de centre o del context local, entesa aquesta com un espai obert al món i de descobriment del plaer lector. Es revisen les possibilitats de les tecnologies de la informació i la comunicació des del punt de vista de la seua aplicació a la formació dels lectors i lectores i s'exploren els recursos i algunes fonts de documentació d'aquest àmbit. El tercer bloc estudia el concepte de gènere i aprofundeix en els més destacats: poesia, narrativa, teatre i dramatització; però també la premsa, el còmic, l'àlbum il·lustrat i el cinema. El quart bloc se centra en la literatura de tradició popular, amb la finalitat d'aproximar l'alumnat a l'herència literària de la seua cultura, però també amb la finalitat de vincular-lo al text literari des de l'oralitat i les seues interrelacions culturals, sense oblidar el potencial didàctic de la tradició popular en l'aula d'educació infantil. En el cinquè i últim bloc ens endinsem en la literatura infantil i juvenil a partir d'un recorregut pels principals autors i autores, obres, moviments de la literatura infantil i juvenil universal des d'una perspectiva cronològica en la qual es conjuguen criteris de qualitat i representativitat. D'aquesta manera s'ofereix a l'estudiant un itinerari que contempla la perspectiva històrica i l'òptica comparatista des

de la qual estudiar els temes, les tendències i característiques més destacades, amb especial incidència en el panorama contemporani.

Amb la finalitat d'assolir el que proposa l'assignatura, s'emprarà una metodologia activa que fa imprescindible la implicació de l'alumnat. Es fomentarà un acostament crític als diversos aspectes teòrics que s'hi aporten, sense excloure les exposicions magistrals que la matèria pugui requerir. La pràctica acadèmica en aquesta assignatura s'estructura en activitats presencials i classes teoricopràctiques, fomentant la lectura literària. Es realitzaran activitats pràctiques de comentari i anàlisi dels temes i textos proposats. En aquestes tasques, l'alumnat estarà acompanyat i assessorat pel docent. A l'aula, es combinarà el treball individual amb el d'equips i el del conjunt de l'aula en posades en comú, debats i tallers. També s'hi contempla l'assistència a seminaris i activitats complementàries. A més, les tutories individuals i col·lectives serviran per a coordinar els estudiants en les tasques individuals i d'equip, i també per a avaluar els progressos individuals, les activitats realitzades i la metodologia docent.

L'avaluació de l'assignatura serà contínua i global, de caràcter orientador i formatiu, i atindrà a la capacitat d'analitzar els processos d'aprenentatge individual i col·lectiu. Es parlarà especial atenció als resultats d'aprenentatge apuntats adés i, a més, es tindrà en compte:

- a) la competència lingüística i comunicativa de l'estudiant, tant oral com escrita, que ha de ser adequada a un futur mestre o mestra, evitant errades ortogràfiques, lèxiques i gramaticals, i també les referides a l'adequació, coherència i cohesió textuals;
- b) el nivell aconseguit en l'adquisició de coneixements, habilitats, estratègies, tècniques, etc...; específiques de la matèria i pròpies d'un futur mestre/a;
- c) la capacitat per comprendre els enfocaments globalitzadors de l'educació infantil i per a elaborar activitats adequades i coherents;
- d) l'actitud envers l'assignatura, l'assistència, la participació a classe, l'interés i la constància, i també la implicació i la responsabilitat en els treballs en equip, etc.

9.1.2. Planificació de la llengua i la literatura

L'experiència d'ensenyament-aprenentatge que detallarem també, i sobretot, ha estat plantejada, dins de les possibilitats i recursos per a vertebrar la programació de l'educació literària en primeres edats tenint en compte els clàssics literaris, en l'assignatura de quart curs *Planificació de la llengua i la literatura en l'educació infantil*, la qual consta de 4,5 crèdits ECTS i planteja un objectiu general determinat: que els futurs i les futures mestres adquirisquen les competències necessàries per planificar i desenvolupar la tasca docent d'etapa, cicle i aula que hauran de dur a terme en la seua vida professional. Entre aquestes competències i estratègies destaquem la d'adquirir informació sobre els aspectes teòrics i pràctics de l'ensenyament i aprenentatge de llengües; la d'usar aquesta informació com a base per desenvolupar una aproximació personal a l'ensenyament; la de dissenyar activitats i posar-les en pràctica; la de reflexionar sobre la relació entre la teoria i la pràctica; la de treballar cooperativament en la planificació integrada de la llengua i la literatura en Educació Infantil; la de reflexionar sobre la tasca docent; i la de reconèixer que desenvolupar bones estratègies didàctiques és una empresa a llarg termini.

Es tracta d'una de les últimes assignatures del Grau, de caràcter obligatori, inclosa en el mòdul "Aprenentatge de llengües i lectoescriptura", i està destinada a agrupar tots els coneixements adquirits en els cursos anteriors per tal de projectar-los, d'una manera coherent i adequada, a través de la formació competencial, didàctica i interdisciplinària, als diferents cicles i cursos de l'etapa d'Infantil. Per això, la participació activa de l'alumnat serà imprescindible per a l'èxit del procés d'aprenentatge a través d'una metodologia de treball que implica l'ensenyament per indagació, els seminaris oberts de discussió amb el grup-classe, el treball en equip i una sèrie d'activitats pràctiques al llarg de l'assignatura.

Considerant que es tracta, per tant, d'una assignatura enfocada cap a la pràctica docent i la didàctica específica, es poden concretar els objectius generals de la matèria en els punts següents:

- a) Conèixer els continguts curriculars relacionats amb la llengua i la literatura en Educació Infantil i saber concretar-los en la planificació de propostes

didàctiques a nivell d'aula per a l'ensenyament-aprenentatge de les competències relacionades, a través de diverses metodologies.

- b) Conèixer i analitzar la relació existent entre els diferents nivells de concreció curricular i la seua identificació en materials i recursos didàctics per a l'Educació Infantil.
- c) Saber dissenyar activitats d'aprenentatge lingüístiques i literàries que impliquen la utilització de mitjans de comunicació i de les tecnologies de la informació i la comunicació.
- d) Conèixer els tipus i els instruments de l'avaluació de l'aprenentatge lingüístic i literari en Educació Infantil.

Com que es tracta d'una assignatura de quart curs de Grau, s'exigeix una competència lingüística i comunicativa, oral i escrita, que es correspon al nivell C1 del *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües*, en les llengües oficials de la comunitat autònoma; i també una sèrie de requisits que impliquen l'activació del bagatge formatiu de l'alumnat pel que fa al seu aprenentatge lingüístic i literari:

- a) Capacitat d'elaborar discursos orals i escrits en el registre estàndard de la llengua en què s'imparteix l'assignatura de forma coherent i adequada a l'àmbit acadèmic.
- b) Habilitats bàsiques en informàtica i TIC, així com en recuperar i analitzar informació des de diferents fonts bibliogràfiques i informàtiques (bases documentals, catàlegs, registres bibliogràfics, etc.).
- c) Capacitat per a incorporar els coneixements adquirits en assignatures prèvies (com *Adquisició i desenvolupament de la llengua oral*, *Formació literària per a mestres*, o *Iniciació a la lectura i l'escriptura*) en les propostes de treball i activitats pràctiques que s'hi plantegen.
- d) Predisposició per a reflexionar i per posar en pràctica els coneixements i les experiències adquirits en les *Pràctiques escolars* de 1r i 3r curs.

Igual com en l'assignatura de *Formació literària*, en aquest cas, atenent a les característiques i exigències de la matèria, s'hi contemplen com a convenient també algunes de les competències generals del títol i es concreten certes competències específiques:

| COMPETÈNCIES DEL TÍTOL |
|--|
| BÀSIQUES I GENERALS |
| Expressar-se oralment i per escrit correctament i adequadament en les llengües oficials de la comunitat autònoma. |
| Utilitzar amb solvència les tecnologies de la informació i de la comunicació com a eines de treball habituals. |
| Analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten a l'educació familiar i escolar: impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i de les pantalles; canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals; multiculturalitat i interculturalitat; discriminació i inclusió social i desenvolupament sostenible; i també promoure accions educatives orientades a la preparació d'una ciutadania activa i democràtica. |
| Conèixer i aplicar metodologies i tècniques bàsiques d'investigació educativa i ser capaç de dissenyar projectes d'innovació tot identificant indicadors d'avaluació. |
| Identificar i planificar la resolució de situacions educatives que afecten estudiants amb diferents capacitats i diferents ritmes d'aprenentatge, i també adquirir recursos per a afavorir la seua integració. |
| Promoure el treball cooperatiu i el treball i esforç individual. |
| Conèixer els processos d'interacció i comunicació a l'aula. |
| Saber treballar en equip amb altres professionals de dins i fora del centre en l'atenció a cada estudiant, i també en la planificació de les seqüències d'aprenentatge i en l'organització de les situacions de treball a l'aula. |
| Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials mitjançant l'aprenentatge continu al llarg de la vida. |
| Reconèixer la identitat de cada etapa educativa i les seues característiques cognitives, psicomotores, comunicatives, socials i afectives. |
| Dissenyar, planificar i avaluar l'activitat docent i l'aprenentatge a l'aula en contextos multiculturals. |

Comprendre que l'observació sistemàtica és un instrument bàsic per a poder reflexionar sobre la pràctica i la realitat, i també contribuir a la innovació i a la millora en educació.

| <i>Planificació de la llengua i la literatura</i> COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES |
|---|
| Conèixer el currículum escolar de les llengües i les literatures. |
| Observar i analitzar situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multilingües. |
| Desenvolupar i avaluar continguts del currículum de llengua i literatura, amb especial incidència en les habilitats comunicatives, mitjançant recursos didàctics apropiats i promoure les competències corresponents en els i les estudiants. |
| Dissenyar activitats d'aprenentatge lectoliterari per a l'educació literària en primeres edats, tenint en compte les lectures, recursos didàctics i materials més adients a cada cicle i etapa. |
| Dissenyar activitats d'aprenentatge lingüístiques i literàries que impliquen la utilització de mitjans de comunicació i de les tecnologies de la informació i la comunicació. |
| Conèixer fonts bàsiques de la investigació en el camp de la Didàctica de la Llengua i la Literatura i identificar-hi l'objecte i la metodologia emprades. |
| Desenvolupar i avaluar continguts del currículum relacionats amb la LIJ de forma globalitzada mitjançant els recursos didàctics apropiats i promoure les competències corresponents en els estudiants. |
| Comprendre i analitzar de manera crítica materials didàctics i produccions literàries per a infants i per a joves, i aplicar-hi criteris de selecció adients. |

Les competències pròpies del model educatiu de Florida Universitària, tal i com ocorria en el cas anterior, també es tenen presents en la planificació de l'assignatura, entre les quals es troben, com hem apuntat anteriorment, la competència en comunicació oral i escrita en les dues llengües oficials de la comunitat autònoma però també en llengua

estrangera (anglès), l'ús de les TIC amb finalitats didàctiques, treball en equip, i en aquest sentit, capacitat de resolució de conflictes, compromís i responsabilitat ètica, iniciativa, innovació i creativitat, lideratge i consciència en la importància de l'aprenentatge permanent.

En aquest mòdul de *Planificació* s'esperen, d'acord amb els objectius i les competències especificats, uns determinats resultats d'aprenentatge que tenen a veure amb aspectes com els indicats en la taula següent:

| <i>Planificació de la llengua i la literatura</i> RESULTATS D'APRENTATGE |
|--|
| L'alumnat analitza críticament el currículum i la seua interpretació en els llibres de text o els materials de llengua i literatura dels diversos cursos de l'Educació Infantil. |
| Adquireix recursos per a elaborar programacions, tot aplicant varietat de metodologies. |
| Coneix la programació per competències i saber adequar-la a un grup d'alumnes concret. |
| Elabora programacions de les diferents llengües del currículum --tant d'etapa, com de cicle i de curs— de manera integrada. |
| Dissenya propostes didàctiques de llengua i literatura, tot assenyalant els objectius i continguts didàctics, les activitats, amb la seua metodologia, i l'avaluació corresponent. |
| Integra els mitjans de comunicació i les TIC en les propostes didàctiques elaborades per a l'alumnat d'Infantil. |
| Coneix els tipus d'avaluació i els sistemes de correcció més adequats en cada cas. |

Pel que fa als continguts de l'assignatura, aquests es distribueixen en tres grans blocs, el primer dels quals se centra en el marc curricular de la llengua i la literatura en l'Educació Infantil (bases competencials, objectius, continguts i criteris d'avaluació), es para esment a la definició de l'objecte d'ensenyament-aprenentatge, la competència en comunicació lingüística, i les finalitats de l'ensenyament de la llengua i la literatura en l'Educació Infantil, amb atenció a l'ensenyament integrat de les llengües i el tractament

integrat de llengua i continguts (TILC). El segon bloc planteja la planificació didàctica de la llengua i la literatura, i ateny els aspectes relatius a la seqüenciació adequada dels continguts lingüístics i literaris per cicles, el possible desenvolupament de destreses lingüístiques i habilitats comunicatives en primeres edats, i també les destreses requerides per l'educació literària en aquesta etapa, sense oblidar l'educació en actituds i valors a través de la literatura; se centra després en la programació d'aula (ço és, en l'organització de l'aprenentatge en unitats o seqüències didàctiques, d'una banda, i mitjançant projectes de treball, globalitzats i de llengua i literatura, de l'altra); el bloc també inclou un apartat sobre el desenvolupament dels hàbits lectors i la formació literària, amb atenció a la diversitat de l'alumnat i la importància en la tria dels recursos i material didàctic en la planificació de l'aprenentatge lectoliterari, com ara les lectures més adients i l'ús dels mitjans de comunicació i les tecnologies de la informació i la comunicació. Per últim, en un tercer bloc, es treballa tot allò referent a l'avaluació de l'aprenentatge lingüístic i literari: les funcions, tipus i objectes de l'avaluació, els criteris d'avaluació (l'avaluació formativa i l'aprenentatge de les habilitats lingüístiques, l'avaluació de productes i l'avaluació de processos), l'avaluació de l'educació literària, i els instruments d'avaluació i la seua relació amb els diferents aspectes contemplats referents a l'aprenentatge lingüístic i literari.

Per tal d'assolir les competències que planteja aquesta assignatura, s'hi emprà una metodologia que fomenta la participació activa de l'alumnat i s'hi proposa un acostament crític als diversos postulats teòrics que s'hi aporten, sense bandejar les exposicions magistrals. La dedicació acadèmica en aquesta assignatura implica la realització d'activitats presencials i la implicació en classes teoricopràctiques, en les quals es treballen els continguts de l'assignatura, es debaten i realitzen activitats utilitzant diversos recursos docents: classes magistrals, seminaris, tallers, equips de treball, etc. També s'hi planteja l'assistència a seminaris i activitats complementàries, com ara eixides formatives coordinades amb unes altres assignatures del curs. Pel que fa a les tutories individuals i col·lectives, aquestes serviran per coordinar els estudiants en les tasques individuals i de grup, per constatar els progressos individuals, i avaluar les activitats i la metodologia docent. També s'hi contemplen activitats i lectures no presencials dins de l'estudi i treball autònom de l'alumnat, com ara la preparació de les tasques encarregades (lectures, resums, revisions crítiques, etc.). La realització de treballs té com a finalitat destacar la importància del treball cooperatiu i reforçar l'aprenentatge individual, a més d'iniciar

l'estudiant en l'activitat de planificació docent, investigació, anàlisi i valoració de la informació.

Atenent a criteris d'avaluació establerts d'acord amb els resultats d'aprenentatge apuntats més amunt, l'assignatura presenta una avaluació contínua i global, tindrà caràcter orientador i formatiu, i caldrà que tinga en compte la capacitat d'analitzar els processos d'aprenentatge individuals i col·lectius. En finalitzar el curs, l'alumnat haurà de ser capaç de posseir un nivell adequat en l'adquisició d'habilitats i coneixements específics de la matèria; dominar els mètodes, tècniques i d'altres capacitats i destreses pròpies d'un estudiant de Magisteri; haver demostrat una actitud adequada cap a l'assignatura i el respecte als companys, l'assistència i participació en les classes, l'interès i la constància per aconseguir una progressió positiva en el seu procés d'aprenentatge, i també la capacitat per treballar en equip. A més, ha de demostrar una competència lingüística i comunicativa, tant oral com escrita, en relació amb el nivell C1 del Marc Europeu de Referència, de la llengua en què s'imparteix l'assignatura. L'adquisició d'aquestes capacitats s'observarà a través dels següents instruments d'avaluació: participació a l'aula mitjançant treballs orals i/o escrits; proves individuals orals i/o escrites; participació en les activitats complementàries proposades pel docent; i elaboració d'una programació final.

Així, l'alumnat haurà d'elaborar, individualment i per equips de treball, les diferents propostes que s'hi plantegen associades als coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals sobre el marc curricular, recursos i metodologies apropiats a l'etapa d'infantil, entre les quals es troba la proposta d'adaptació d'un clàssic literari a la contextualització, justificació, organització i avaluació concreta de la qual explicarem en l'apartat següent sobre les experiències didàctiques realitzades.

9.1.3. Observacions sobre les assignatures descrites

Així doncs, en el marc d'aquesta proposta curricular universitària per a la formació literària dels futurs i les futures mestres, i també per a la formació en la planificació de l'aprenentatge lectoliterari en primeres edats, apareixen aspectes directament relacionats amb els interessos que, des d'un punt de vista teòric i didàctic, s'estan abordant en el present treball d'investigació. Hi destaquem, concretament, els

objectius i competències específiques esmentats, amb l'ànim d'insistir en la significació del context d'aprenentatge que suposen les assignatures descrites més amunt respecte a la lectura i enfocament didàctic dels clàssics literaris, tal i com exposarem més avant.

En les assignatures de formació literària i planificació de la llengua i la literatura, doncs, el nostre paper, com a docents universitaris, serà guiar l'alumnat de Grau a través de tot un conjunt de lectures, tècniques, recursos i materials d'ensenyament-aprenentatge, entre els quals es troben els clàssics de la nostra tradició literària. Aquestes obres faciliten les condicions necessàries per tal que el professorat en formació pugui dur a terme els objectius assenyalats i, a més a més, assajar la posada en pràctica de les possibilitats de programació i avaluació d'aquest aprenentatge, a partir de la qual l'estudiant podrà distingir, entre els diferents tipus de recursos al seu abast, aquells que millor li escauen, atenent a un context real o simulat, per al treball i la mediació docent a l'aula. Sense oblidar que, tenint en compte aquesta formació, el futur professor o professora de literatura haurà de saber crear un ambient a l'aula prou ric en estímuls i, per això, haurà de ser capaç de (Prados, 2004 [2011]: 23-30):

- a) Tindre una suficient formació científica i humanística, i un tarannà que afavorisca una visió interdisciplinària i global de l'ensenyament.
- b) Posseir un coneixement del marc legislatiu definit per l'Administració.
- c) Mostrar una clara disposició per a l'actualització i la innovació, a més de grans dosis de creativitat.
- d) Posseir un actitud investigadora i reflexió crítica i constructivista sobre la seua pròpia pràctica docent.
- e) Evidenciar sensibilitat estètica i crítica per a l'educació literària.
- f) Para atenció a l'educació plurilingüe i pluricultural i a la diversitat a l'aula.
- g) Tindre un adequada formació en el llenguatge dels mitjans de comunicació i l'ús de noves tecnologies com a recursos didàctics.

Cal apuntar que aquestes capacitats es troben vinculades, organitzades i formulades didàcticament en el marc formatiu i d'actuació docent que plantegen les assignatures descrites, com també en el context de realització del Treball Fi de Grau en les titulacions d'Educació i Magisteri com a treball individual d'inici a la investigació educativa.

9.1.4. Treball Fi de Grau

En aquest sentit, també hem de destacar que part de la nostra vivència en la comesa de dur els clàssics literaris a l'àmbit de formació de futurs mestres, s'ha dut a terme en el marc de coordinació i direcció de treballs de fi de grau, en els quals s'ha plantejat, com a complement de l'experiència en l'assignatura de *Planificació de la llengua i la literatura*, l'adaptació i/o versió d'un text narratiu medieval per al treball a les aules al voltant de determinats aspectes relacionats amb l'educació literària dels més menuts; tenint en compte que aquesta proposta s'inclou, com hem dit, en la formació literària i competencial dels estudiants de Grau que volen completar els seus estudis universitaris amb un treball d'inici a la investigació-acció sobre llengua i literatura.

Així, amb el títol de Treball Fi de Grau es defineix l'activitat acadèmica que forma part, com a assignatura una mica especial, dels títols de Grau de Mestre/a en Educació Infantil i Primària i que té lloc al quart curs, i és vinculant al mòdul final de Pràcticum, amb un valor de 6 crèdits ECTS, el qual consisteix en el disseny, realització i presentació d'un treball d'inici a la investigació individual, o una proposta didàctica innovadora, que cada estudiant realitzarà sota la supervisió d'un professor tutor.

Els objectius generals d'un treball d'aquest tipus, dins de l'etapa final dels estudis de Magisteri, són els de:

- a) Permetre a l'estudiant mostrar la seua capacitat d'integració dels coneixements i experiències viscuts al llarg dels seus estudis universitaris.
- b) Mostrar el domini de les competències requerides per a accedir al títol de Grau de Mestre/a en Educació Infantil o Primària.
- c) Realitzar un treball d'investigació on la integració del coneixement teòric i pràctic, i també l'acompliment de competències professionals, tinga la seua màxima expressió dins de la carrera (i, per això, es fa durant el període de Pràctiques III).

Les competències transversals —tant instrumentals, interpersonals com sistemàtiques— que s'hi pressuposen es troben resumides en la següent taula:

| <i>Treball Fi de Grau</i> COMPETÈNCIES TRANSVERSALS |
|---|
| <i>Instrumentals</i> |
| Ús de les TIC. |
| Comunicació oral. |
| Comunicació escrita. |
| Comunicació en idioma estranger. |
| <i>Interpersonals</i> |
| Treball en equip: coordinació amb el tutor o tutors, personal dels centres escolars, etc. |
| Resolució de conflictes. |
| Aprenentatge permanent. |
| Compromís i responsabilitat ètica. |
| <i>Sistèmiques</i> |
| Iniciativa, innovació i creativitat. |
| Lideratge. |

Pel que fa a les competències específiques que l'alumnat ha de demostrar en la realització del treball, cal indicar que es tracta de competències que, en la seua majoria, han d'haver-se assolit, en major o menor nivell, al llarg dels estudis de Grau, inclosos els períodes de Pràcticum, i es poden concretar en aquestes:

| <i>Treball Fi de Grau</i> COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES |
|--|
| La capacitat per utilitzar el coneixement pràctic i la reflexió fonamentada davant situacions i problemes propis de la professió docent, tant a l'hora d'ensenyar com a l'hora de construir coneixement, i saber plasmar-ho en un treball escrit d'investigació. |
| La utilització adequada de fonts actualitzades i recursos d'informació i documentació. |
| La capacitat d'anàlisi de la relació entre les matèries cursades, la realitat educativa i la pròpia experiència. |

| |
|---|
| La capacitat de reflexionar sobre les pràctiques d'aula per a innovar i millorar la tasca docent. L'assoliment d'hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i la promoció entre l'alumnat. |
| El disseny, planificació i avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre, i en col·laboració amb l'entorn més proper. |
| El disseny i la regulació d'espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguen a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana. |
| La capacitat de comunicar –oralment i per escrit– de forma fluïda i coherent, i també defensar i argumentar de forma convincent un treball personal. |
| La participació de forma activa i interessada en el disseny i elaboració del Treball de Fi de Grau. |

Així doncs, d'acord amb el que hem indicat adés, en el procés d'avaluació del Treball Fi de Grau, es formulen de bestreta uns determinats resultats d'aprenentatge que serveixen per a constatar l'assoliment dels objectius i competències establerts:

| <i>Treball Fi de Grau</i> |
|--|
| RESULTATS D'APRENTATGE |
| L'alumnat utilitza el coneixement i la reflexió pròpia i l'experiència pràctica relacionant les matèries cursades i la realitat educativa, davant de situacions i problemes propis de la professió, i sap exposar-ho en un treball escrit d'investigació. |
| Investiga, dissenya i planifica estratègies innovadores per a l'aula perquè puguin promoure hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu de l'alumnat d'Educació Infantil o Primària, tot relacionant-ho amb l'entorn escolar més proper. |
| Promou una investigació i disseny de recursos educatius per a l'alumnat d'Infantil o Primària que siguin originals i que atenguen al marc curricular, a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana. |

| |
|--|
| Realitza una anàlisi crítica de les fonts i els recursos a l'abast i utilitza els més adients amb una correcta citació dels mateixos. |
| Comunica de manera correcta, tant oralment com per escrit, els resultats de la investigació i les possibles propostes didàctiques realitzades. |
| S'implica en la realització del Treball de Fi de Grau de manera activa i interessada per a contribuir al seu disseny i desenvolupament. |

A més de la feina a nivell individual, en Florida Universitària, existeix una programació anual de determinades activitats formatives de caràcter presencial que complementen, de manera general, la formació que implica la realització del Treball Fi de Grau:

- a) *Sessions teoricopràctiques*. Serveixen com a guia general per a la introducció a l'elaboració del TFG, i a les diferents parts de què consta; s'hi realitza una posada en comú en grups d'estudiants per tal de promoure un circuit d'aprenentatge i establir connexions entre els diferents treballs, amb la possibilitat de compartir materials i fonts trobades. Es té en compte la preparació de l'alumnat per a la correcta comunicació dels resultats de la investigació i de la proposta didàctica pertinent.
- b) *Seminaris de formació*. Seminari d'iniciació a la investigació educativa per tal de guiar el disseny i elaboració concreta del treball escrit com a treball de recerca.
- c) *Tutories individuals i grupals*. L'alumnat podrà assistir a les hores d'atenció a estudiants programades per a realitzar consultes al voltant de qualsevol tema o aspecte relacionat amb l'assignatura. Així, el professorat tutor podrà convocar la realització d'entrevistes amb l'alumnat per al seguiment de les diferents activitats plantejades.

D'altra banda, cal esmentar que, al llarg d'aquesta formació, es planteja que les alternatives sobre el format que pot tenir el Treball Fi de Grau són variades; en tot cas, s'opta per definir-lo com un treball de recerca, entre altres raons, perquè:

- a) Introdueix els i les estudiants en l'àmbit de la investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge des d'una perspectiva aplicada.
- b) Permet un aprofundiment en l'àrea d'ensenyament corresponent a les diferents assignatures del Grau de Mestre/a en Educació Infantil i Primària.
- c) Pot permetre un treball coordinat entre diferents estudiants que treballen sobre el mateix problema d'investigació des de diferents fronts (per exemple, sobre materials curriculars, observació d'aula, actituds d'alumnes, família, etc.).
- d) Permet un treball que *contextualitza* la teoria, ja que suposa l'actualització de coneixements i un desenvolupament aplicat que permet l'ajust entre teoria i pràctica.

Així doncs, els continguts estimats en la formació de l'assignatura es relacionaran amb:

1. Tipologies del Treball de Fi de Grau.
2. Les diferents parts i estructura del Treball de Fi de Grau.
3. Mètodes d'investigació.
4. Disseny i elaboració de recursos didàctics innovadors emprant la legislació vigent que atenguen a la igualtat de gènere, i a l'equitat i al respecte als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana.
5. Recerca bibliogràfica i correcta citació de fonts consultades.
6. Exposició i defensa del Treball de Fi de Grau: aspectes a tenir en compte.

Considerant aquests aspectes, des de Florida Universitària, s'estableixen uns determinats criteris per a avaluar el TFG escrit, que són coincidents amb els establerts per la Facultat de Magisteri de la Universitat de València⁵⁶:

⁵⁶ Hom pot consultar en línia el *Reglament del Treball de Fi de Grau* de la Universitat de València, motivat pel Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, modificat pel Reial Decret 861/2010, de 2 de juliol, el qual indica que "tots els ensenyaments oficials de grau han de concloure amb l'elaboració i la defensa d'un treball de fi de grau, que ha de formar part del pla d'estudis. El treball de fi de grau ha de tenir entre 6 i 30 crèdits, s'ha de fer en la fase final del pla d'estudis i ha d'estar orientat a l'avaluació de competències associades al títol". Disponible en: <http://www.uv.es/graus/TFG/Reglament.pdf>. Més específicament, també es troba publicat el *Reglament del Treball de Fi de Grau d'Educació Infantil i Educació Primària*, de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, aprovat per la Comissió Acadèmica de Títol el 15 de juliol de 2013 (modificat per CAT el 19 de juliol de 2016 i per la Junta de Centre el 9 de desembre de 2015). Disponible en: [http://www.uv.es/magisterprcm/NORMATIVA/Reglament del TFG de Magisteri.pdf](http://www.uv.es/magisterprcm/NORMATIVA/Reglament_del_TFG_de_Magisteri.pdf)

1. *Implicació de l'estudiant en el procés de disseny i elaboració del Treball de Fi de Grau.*

- a) Mostra capacitat d'iniciativa a l'hora de pensar el tema o problema a treballar, està obert a orientacions i recomanacions, va ajustant el seu pla a les possibilitats d'execució.
- b) Participa activament en el disseny del projecte, mostra interès per completar informació.
- c) Demostra un cert grau d'autonomia i d'iniciativa a l'hora de dur endavant el treball.
- d) S'organitza les tasques, s'ajusta als terminis establerts i no se li acumula el treball al final.

2. *Presentació formal del treball i aspectes relatius a la seua estructuració, correcció lingüística i claredat d'expressió.*

- a) L'organització del treball, pel que fa a la seua estructura i ordre expositiu, és adequada i coherent.
- b) Presenta un alt grau de relació i connexió entre els diferents apartats.
- c) S'utilitza en el treball vocabulari general i tècnic adequadament.
- d) L'expressió escrita es correcta i no hi ha faltes ortogràfiques ni gramaticals.
- e) La bibliografia i les fonts estan correctament referenciades.

3. *Aspectes referits a la qualitat, profunditat, originalitat, fonamentació i rellevància del treball presentat.*

- a) El tema escollit té una rellevància acadèmica, social o didàctica que s'explica correctament.
- b) Els objectius i la hipòtesi del treball són clars i estan ben definits.
- c) L'elecció de la metodologia és adequada en relació amb el problema investigat.
- d) Hi ha una adequació entre dades arreplegades, descripcions, interpretacions i conclusions.
- e) Es fa un ús adequat de bibliografia i fonts d'informació, emprant aquelles més actuals i rellevants.

- f) La fonamentació teòrica, i també la revisió crítica i presentació/utilització de síntesis dels treballs més rellevants es fa de manera correcta.
- g) El plagi total o parcial serà motiu de suspens.

En conclusió, els 6 crèdits ECTS que conformen el treball que l'alumnat de Magisteri ha d'elaborar com a colofó de la seua formació universitària, tenint en compte els objectius i les competències esmentades, suposen l'activació de les destreses investigadores dels futurs i futures docents, i alhora constitueixen un marc didàctic que resulta idoni per a vincular, de manera aplicada, la formació literària rebuda al llarg dels estudis de Grau —dins de la qual han d'ubicar-se els clàssics literaris com a lectures plaents i com a recurs per al foment lector— i la praxi docent en termes de mediació educativa pel que fa a l'ensenyament i vivència de la literatura a les aules d'Infantil i Primària.

9.2. EXPERIÈNCIES DIDÀCTIQUES

9.2.1. Experiència d'aula

9.2.1.1. Context de realització

Aquesta experiència d'aula centrada en el treball sobre adaptacions literàries es circumscriu als cursos 2014-2015 i 2015-2016 (i continua vigent a hores d'ara, amb la intenció d'anar perfeccionant la proposta). Hi han participat fins ara un total de cent quaranta-set alumnes, dividits entre els grups de les assignatures *Planificació de la llengua i la literatura en educació infantil* i *Formació literària a l'aula d'infantil*, dins del context didàctic dels Graus d'Educació impartits a Florida Universitària, centre adscrit a la Universitat de València, context explicat en l'apartat anterior. Durant el curs 2014-2015, hi han participat un total de 70 estudiants entre l'assignatura de *Planificació*, dividida en dos grups: grup A (amb 30 alumnes) i grup B (14 alumnes); i la de *Formació literària*, amb un grup únic de 26 alumnes. Durant el curs 2015-2016, hi han participat un total de 77 estudiants entre l'assignatura de *Planificació*, dividida en dos grups: grup A (amb 36 alumnes) i grup B (21 alumnes); i la de *Formació literària*, amb grup únic de 20 alumnes.

Els grups A (grup de matí) i B (grup de vesprada) de l'assignatura de *Planificació de la llengua i la literatura* estan formats per alumnat que es troba en el quart curs del Grau de Mestre/a en Educació Infantil i, en general, es tracta d'alumnat que ha cursat assignatures anteriors directament relacionades amb les característiques, el currículum, la didàctica específica i la formació literària a l'aula d'infantil (*Adquisició i desenvolupament de la llengua oral, Formació literària a l'aula d'infantil, o Iniciació a la lectura i l'escriptura*). No obstant això, els grups de vesprada, més reduïts, alberguen un perfil diferent dels de matí, ja que es tracta d'alumnat amb una edat mitjana lleugerament superior, i amb un elevat nombre d'estudiants que ja han tingut o estan tenint una relació més directa amb el món professional de l'educació infantil (treballen o han treballat com a educadors en primer cicle, en menjadors escolars, o en escoles d'estiu i

ludoteques). Els grups únics de *Formació literària* estan integrats per alumnat que es troba cursant el Grau de Mestre/a d'Educació Primària i, alhora, cursa matèries del Grau d'Educació Infantil per aconseguir la doble titulació Primària-Infantil en Florida Universitària. Es tracta, per tant, d'alumnat més familiaritzat amb la formació literària i didàctica pensada per a l'etapa de Primària.

A pesar d'aquesta diversitat en el perfil de l'alumnat, els coneixements previs sobre els clàssics literaris, en general, en tots els grups, en ser preguntats sobre aquest tema en un debat oral previ a la proposta de treball, eren molt semblants. La realització d'aquest debat inicial volia plantejar interrogacions i reflexions als estudiants sobre títols que pogueren associar amb la seua pròpia idea de clàssic literari, i sobre quines experiències lectores havien tingut en aquest sentit al llarg de la seua vida personal, escolar i acadèmica. Algunes de les preguntes plantejades pel docent foren: “Sabríeu esmentar algun clàssic literari?”, “Podríeu esmentar algun clàssic literari medieval?” “Recordeu si la seua lectura us va agradar?” “Coneixeu experiències educatives sobre clàssics literaris?” “Considereu que és important treballar els clàssics literaris a les aules?”. Les respostes es limitaven a una barreja recurrent de referències literàries relatives als contes de tradició oral normalment vinculats a versions cinematogràfiques (*La caputxeta vermella*, *La ventafocs*, *Blancaneus*, etc.); obres de la literatura infantil i juvenil de relleu internacional (*Harry Potter*, *Geronimo Stilton*), algunes de les quals són reconegudes en versions d'obres del segle XIX destinades a un públic adult (*Alícia en el País de les Meravelles*, *Els viatges de Gulliver*); i títols diversos, considerats sense massa consciència cronològica, més relacionats amb la literatura en espanyol (el *Quixot* de Cervantes, el *Lazarillo de Tormes*, *La Celestina*). També hi apareixia —encara que menys freqüentment— la novel·la emblemàtica de Joanot Martorell, *Tirant lo Blanch*, tot i que sovint vinculada a experiències de lectura poc satisfactòries; i d'altra banda, algunes novel·les contemporànies de tipologia diversa, sovint vinculades al realisme màgic (d'autors com Gabriel Garcia Márquez, Isabel Allende o Carlos Ruiz Zafón); i també *best-sellers* nord-americans de temàtica variada.

En la introducció d'aquest treball, hem inclòs algunes reflexions inicials al voltant del coneixement dels clàssics literaris entre l'alumnat universitari sorgides, precisament, de l'observació d'aquest context. En aquest sentit, resulten interessants —com hem vist en el marc teòric d'aquest treball—, les aportacions sobre el perfil lector i els hàbits literaris dels universitaris espanyols i, concretament, els estudiants de Magisteri

realitzades per Larrañaga, Yubero i Cerrillo (2008); Díaz-Plaja i Prats (2013); Colomer i Munita (2013); i Ballester i Ibarra (2015a).

Així doncs, algunes qüestions prèvies que ens plantejarem a l'hora realitzar la proposta de treball a les aules universitàries se situaren al voltant de la necessitat de concretar una concepció formativa de clàssic literari que tinguera en compte els diferents tipus de clàssics existents, d'acord amb el consens acadèmic i partint de la proposta descriptiva de Sotomayor (2005), la qual —com hem vist en l'apartat anterior dedicat a la importància dels clàssics en l'educació literària— inclou els clàssics de tradició popular, els clàssics infantils i juvenils, els clàssics del gènere d'aventures, i els clàssics universals; amb l'afegitó conscient per part nostra dels clàssics medievals, atesa la seua relació significativa amb la resta de clàssics plantejats. A més a més, sobretot en el cas dels grups de *Planificació de la llengua i la literatura*, ja que es tracta d'una assignatura que contempla una formació eminentment pràctica (atesa la seua proximitat amb el context professional dels estudiants, com a assignatura de quart curs de grau), ens proposarem de fer un plantejament considerant les adaptacions i versions de clàssics literaris d'origen medieval com un recurs més que els futurs i futures mestres poden considerar per a la planificació de l'educació literària en primeres edats. En el cas de *Formació literària a l'aula d'infantil*, plantejarem la proposta també a partir de la idea de clàssic literari vinculat a la idea de cànon formatiu de lectures per a l'educació literària dels més menuts; d'aquesta manera, volguérem associar les adaptacions de clàssics literaris amb la formació literària dels estudiants de Grau i les incloguérem com a recurs didàctic a l'hora de planificar la llengua i la literatura a l'aula d'infantil⁵⁷, tenint en compte les característiques, objectius i competències en aquestes dues matèries universitàries⁵⁸.

Concretament, com hem vist en l'apartat anterior sobre narrativa medieval —i en consonància amb la selecció de lectures adaptades que aportem igualment en aquest treball—, hem optat per un plantejament divulgatiu i potencialment didàctic de gèneres narratius medievals no massa utilitzats en contextos educatius ja que, per tractar-se de gèneres menys coneguts i gràcies a les seues característiques formals (brevetat, abundància de diàlegs) i temàtiques (comicitat), suposen possibilitats significatives de treball a l'aula i poden enriquir la formació literària dels estudiants d'Educació i

⁵⁷ En aquest sentit, propostes precedents com la de Cantillo i Díez Mediavilla (2015) ja han plantejat les adaptacions literàries com a instrument didàctic per a lectors de primària.

⁵⁸ Hom pot revisar les característiques i objectius de les dues assignatures esmentades en l'apartat anterior d'aquest treball, en una descripció detallada de les matèries implicades en aquesta experiència didàctica.

Magisteri. Cal afegir, a més a més, que la proposta de treball s'ha dut a terme a les aules universitàries, en el context descrit, quan ja s'hi havien treballat prèviament coneixements sobre diferents continguts curriculars, metodologies i recursos per a la planificació de l'educació literària en primeres edats, com ara el tractament integrat de llengües i continguts, els projectes de treball i les seqüències didàctiques, el gènere de l'àlbum il·lustrat, la dramatització, o les titelles com a recurs educatiu.

En aquesta experiència d'aula, existeix, doncs, una primera part teòrica, treballada pels estudiants de Grau de manera col·lectiva i més o menys autònoma, en equips d'un màxim de cinc persones i també com a grup-classe; amb l'objectiu d'explorar, posteriorment, les possibilitats educatives dels clàssics literaris en la realització d'una adaptació lliure d'una narració medieval amb voluntat didàctica, a partir de lectures proporcionades pel docent, atenent al marc curricular i les alternatives formatives i de gaudi lector que un gènere narratiu breu d'origen medieval, com ara un *lai* o un *fabliau*, considerem que pot presentar a l'aula d'Infantil.

9.2.1.2. *Justificació teòrica i metodològica*

Es tracta, per tant, d'una proposta de treball basada en el desenvolupament de les competències professionals (treball cooperatiu, creativitat i innovació), que prioritza el treball en equip i la creativitat literària, més enllà de la noció dels clàssics literaris com a textos intocables o solament destinats a un públic especialitzat. A través d'aquesta experiència es vol potenciar l'aprenentatge significatiu, en relacionar els aspectes teòrics sobre educació literària i les idees de clàssic literari, i adaptacions i versions literàries, d'una banda; l'aprenentatge a les aules universitàries, de l'altra; i l'aprofitament didàctic, ço és, la projecció d'aquesta formació envers les possibilitats de la pràctica docent. La necessitat de bandejar idees educativament poc o gens productives pel que fa a la impecabilitat del cànon literari, i els avantatges de renovar la concepció errònia sobre les obres medievals com a textos no adequats a contextos d'aprenentatge, es veuen recolzats, des de l'educació literària, en una sèrie d'aportacions teòriques sobre la tradició literària i l'exigència de diversitat temàtica, genèrica, estilística i cronològica en un cànon formatiu de lectures per al gaudi lector. Aquestes aportacions han estat sintetitzades i comentades prèviament en el marc teòric d'aquesta tesi doctoral, i justifiquen aquesta

aproximació als clàssics en els Graus d'Educació i Magisteri: es tracta de contribucions com les de Cassany et al. (1993), Mendoza (2003b, 2004), Ballester (1999 [2007]; 2015), Ballester i Ibarra (2014), Correig (2006), Cerrillo (2007, 2012, 2013), i Colomer (2009, 2010).

També ens basem en unes altres referències bibliogràfiques que tracten de manera més específica la importància dels clàssics en l'educació literària i el cànon literari: els estudis de Postigo (1994), Navarro (2006), Sotomayor (2005, 2013), Cerrillo (2010), i Caro i González (2013) resulten significatius en aquest sentit. Igualment, hom pot trobar en unes altres contribucions una justificació teòrica sobre adaptacions i versions literàries com a mode de democratitzar i fer accessibles els clàssics en la societat actual a lectors i lectores en primeres fases de competència literària o lectors no especialitzats, incapaçs d'acabar-se amb un text original o una edició filològica per a especialistes. Aquestes contribucions inclouen els diversos treballs esmentats adés en aquesta tesi doctoral: les investigacions de García Padrino (2000), Postigo (2002), Lluch (1998, 2011), Sotomayor (2005) Navarro (2013), i Caro (2006, 2014), resulten aproximacions fonamentals a aquest tema i serveixen per a sustentar una proposta de treball com la que ací plantegem.

Totes aquestes aportacions ens faciliten la reflexió al voltant dels avantatges educatius de llegir i treballar didàcticament els clàssics en la formació literària de mestres. A més, cal recordar que justifiquen un marc d'actuació docent —tal i com hem explicat en l'apartat sobre clàssics literaris—, que assumeix un seguit de beneficis com a resultat de recuperar els clàssics medievals a les aules i fomentar-ne la lectura a partir d'adaptacions adequades: les obres medievals faciliten l'adquisició de lèxic i afavoreixen la consciència de la diacronia lingüística; possibiliten l'exercici lector com a joc i descobriment; constitueixen exemples de la tradició literària que poden plantejar-se com a models per escriure sobre temàtiques universals; serveixen per a reflexionar sobre les circumstàncies, els valors i les emocions que defineixen la condició humana; ofereixen possibilitats de debatre sobre els diferents personatges, les seues motivacions, desigs, ports, etc., des d'enfocaments diversos; impliquen una opció d'escometre la resolució dels conflictes plantejats en les narracions atenent a factors contextuais i històrics; i fomenten la consciència de la condició perdurable de la literatura com a font de plaer i d'aprenentatge.

Considerem, a més, que les aportacions i lectures que acabem d'esmentar suposen referències de consulta recomanables en la formació dels futurs docents a l'hora de plantejar un mínim enfocament teòric i alhora didàctic sobre l'educació literària, la

competència literària, gèneres literaris, selecció de llibres i lectures, etc. Constitueixen, en aquest sentit, un plantejament primer que serveix per a concretar després, per part de l'alumnat universitari, què podem fer a l'aula escolar pel que fa al paper dels clàssics literaris en l'adquisició i desenvolupament de la competència literària; o en el cas de les primeres etapes educatives, en la possibilitat d'establir les destreses fonamentals per al desenvolupament posterior de les diferents competències bàsiques; amb especial atenció, és clar, a les habilitats lectoliteràries i, en definitiva, al foment dels hàbits lectors a través del plaer d'escoltar o llegir històries.

D'altra banda, cal recordar que a l'hora de plantejar la selecció de lectures medievals d'aquest treball doctoral, ens hem servit de les bases metodològiques que es poden trobar en el comparatisme literari i els fonaments de la temàtica, tal i com hem explicat en l'apartat de metodologia: l'estudi clàssic de Guillén (1985 [2005]) sobre literatura comparada, i també l'aportació de Bordons i Díaz-Plaja, (1993) resulten esclaridores per a poder realitzar un plantejament d'aquesta mena. Uns altres treballs com els de Mendoza (1994, 1996), Ballester i Ibarra (2008) i també Caro (2006, 2014) ens han resultat de gran utilitat per a concebre les possibilitats de la literatura comparada en el marc de l'educació literària en el segle XXI. També, pel que fa més específicament a la narrativa medieval, hem considerat d'importància, entre altres, les aportacions de Curtius (1984) i Martines (2003) sobre literatura medieval i els tòpics literaris. Cal dir també que seguim les recomanacions sobre el pluralisme metodològic en el paradigma de l'educació literària tal i com han proposat durant les últimes dècades autors com Ballester (1999 [2007], 2015), Mendoza (2004) i Ballester i Ibarra (2009).⁵⁹

9.2.1.3. *Objectius específics de la proposta*

La present proposta de treball a l'aula se centra —com hem avançat en diversos punts anteriors— en l'adaptació d'un clàssic literari medieval, concretament, un text

⁵⁹ En un apartat anterior, en parlar de la importància dels clàssics en l'educació literària, hem tret a col·locació certes metodologies socialitzadores del plaer lector amb les quals també tenim certa familiaritat en el nostre àmbit d'actuació docent, igualment relacionades amb la lectura dels clàssics, com ara les tertúlies literàries i les geografies o rutes literàries, les quals vinculen l'educació literària amb el patrimoni artístic i cultural i el context social, tot considerant els clàssics literaris (inclosos els medievals) com a lectures plaents en les etapes d'infantil i primària.

narratiu pertanyent als gèneres breus del *lai* o dels *fabliaux*, adequant-lo a l'etapa d'infantil mitjançant criteris didàctics per a una planificació adequada de l'educació literària tal i com la concebem al marc teòric d'aquesta tesi. La proposta es contempla des de la necessitat formativa d'assolir uns determinats objectius, els quals garantiscuen una sèrie de nocions, habilitats i comportaments al voltant dels clàssics literaris i els gèneres narratius medievals en el marc de la formació literària per a mestres i la planificació de la llengua i la literatura en primeres edats. Els detallem a continuació:

| Conceptuals | Procedimentals | Actitudinals |
|---|--|--|
| <p>1. Posseir una noció esclaridora de clàssic literari i cànon literari.</p> <p>2. Conèixer els tipus de clàssics literaris, inclosos els medievals.</p> <p>3. Saber què són les adaptacions i versions literàries.</p> <p>4. Conèixer els gèneres narratius medievals del <i>lai</i> i el <i>fabliau</i>.</p> | <p>1. Diferenciar els diferents tipus de clàssics literaris.</p> <p>2. Llegir textos pertanyents al gènere dels <i>fabliaux</i> i els <i>lai</i>.</p> <p>3. Debatre oralment pel consens i presa de decisions a l'hora de seleccionar d'un text per a adaptar.</p> <p>4. Adaptar i/o versionar un <i>lai</i> o un <i>fabliau</i> amb criteris didàctics.</p> | <p>1. Gaudir de la lectura dels textos.</p> <p>2. Valorar la importància dels clàssics en l'educació literària.</p> <p>3. Mostrar interès pels gèneres medievals treballats i les seues possibilitats didàctiques.</p> <p>4. Valorar les adaptacions literàries i les seues possibilitats a l'aula d'EDI.</p> <p>5. Participar activament i mostrar actitud de consens en les discussions grupals.</p> <p>6. Mostrar iniciativa i creativitat.</p> |

9.2.1.4. *Competències de la proposta*

Aquesta proposta de treball, integrada en el context didàctic especificat adés, pretén fomentar algunes de les competències incloses en l'apartat anterior de descripció de les matèries implicades en l'experiència:

- a) Competències del model educatiu de Florida Universitària:
 - i. Competència en comunicació oral i escrita en les dues llengües oficials de la comunitat autònoma, i també en llengua estrangera (anglès).
 - ii. Ús de les TIC amb finalitats didàctiques.
 - iii. Treball en equip i capacitat de resolució de conflictes.
 - iv. Compromís i responsabilitat ètica.
 - v. Iniciativa, innovació i creativitat.
- b) Competències bàsiques i generals del títol:
 - i. Expressar-se oralment i per escrit correctament i adequada en les llengües oficials de la comunitat autònoma.
 - ii. Utilitzar amb solvència les tecnologies de la informació i de la comunicació com a eines de treball habituals.
 - iii. Analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten a l'educació familiar i escolar: impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i de les pantalles; canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals; multiculturalitat i interculturalitat; discriminació i inclusió social i desenvolupament sostenible; i també promoure accions educatives orientades a la preparació d'una ciutadania activa i democràtica.
 - iv. Promoure el treball cooperatiu i el treball i esforç individual.
 - v. Reconèixer la identitat de cada etapa educativa i les seues característiques cognitives, psicomotores, comunicatives, socials i afectives.
 - vi. Dissenyar, planificar i avaluar l'activitat docent i l'aprenentatge a l'aula en contextos multiculturals.
- c) Competències específiques de la matèria:
 - i. Conèixer el currículum escolar de les llengües i les literatures.

- ii. Desenvolupar i avaluar continguts del currículum, amb especial incidència en les habilitats comunicatives, mitjançant recursos didàctics apropiats.
- iii. Dissenyar activitats d'aprenentatge lectoliterari per a l'educació literària en primeres edats, tenint en compte les lectures, recursos didàctics i materials més adients a cada cicle i etapa.

9.2.1.5. *Continguts de la proposta*

Es treballen en la proposta continguts relatius a diversos ítems, vinculats a diferents blocs de contingut de les assignatures descrites, tal i com es pot observar en l'apartat anterior de descripció del context didàctic. Es tracta, d'una banda, del segon i el tercer blocs en *Formació literària a l'aula d'infantil*, el primer dels quals tracta de la metodologia per a l'ensenyament de la literatura infantil i juvenil tenint en compte la importància del foment del plaer lector en primeres edats, i on també es revisen les possibilitats de les tecnologies de la informació i la comunicació des del punt de vista de la seua aplicació a la formació dels lectors i lectores; i el tercer bloc tracta sobre els gèneres literaris (poesia, narrativa, teatre i dramatització, però també l'àlbum il·lustrat i el cinema). D'altra banda, també es vinculen continguts del primer i el segon blocs de *Planificació de la llengua i la literatura*, el primer dels quals ateny el marc curricular de la llengua i la literatura en l'Educació Infantil, i les finalitats de l'ensenyament de la llengua i la literatura en aquesta etapa, amb atenció a l'ensenyament integrat de les llengües i el tractament integrat de llengua i continguts (TILC); i el segon se centra en els aspectes relatius a la seqüenciació adequada dels continguts lingüístics i literaris per cicles, el possible desenvolupament de destreses lingüístiques i habilitats comunicatives en primeres edats; i també les destreses requerides per l'educació literària en aquesta etapa, sense oblidar l'educació en valors a través de la literatura, entre altres aspectes relatius a l'aprenentatge lectoliterari. Així doncs, els continguts específics de la proposta són els següents:

- 1) El marc curricular de la llengua i la literatura en l'educació infantil (segon cicle, àrea III "Els llenguatges: comunicació i representació", bloc 2 "Aproximació a la literatura")⁶⁰.
- 2) Principis, característiques, recursos i models de la planificació didàctica en llengua i literatura.
- 3) El tractament integrat de llengua i contingut i l'enfocament globalitzador.
- 4) El paper dels clàssics literaris en l'educació literària en primeres edats.
- 5) Possibilitats educatives de les adaptacions i versions literàries.

9.2.1.6. Metodologia d'aula i paper del docent

Prenent com a principis de base aquells relacionats amb l'aprenentatge cooperatiu, plantegem una metodologia altament participativa, basada en el treball en equip per a la presa de decisions i elaboració de resultats, i un sistema rotatori de presentacions orals com a circuit d'aprenentatge. D'aquesta manera, els fonaments teòrics sobre educació literària han sigut treballats per equips, mitjançant la lectura d'articles i capítols de llibre que cada equip de treball preparava i explicava posteriorment a la resta del grup classe dins d'un sistema rotatori d'exposicions setmanals. Açò afavoria un col·loqui posterior amb activitats d'avaluació plantejades pel mateix alumnat que conformava cada equip, en ocasions a través de dinàmiques de *gamificació*⁶¹ (concurs de preguntes, qüestionaris

⁶⁰ Parlem del currículum d'Educació Infantil (Decret 38/2008, de 28 de març, de la Conselleria d'Educació), on podem trobar un seguit de continguts que l'alumnat d'Educació i Magisteri ha de conèixer: a) L'escolta, la interpretació i la comprensió de contes, relats, llegendes i endevinalles, tant tradicionals com contemporànies, com a font de plaer i d'aprenentatge; b) L'escolta, la memorització i el recitat, de forma individual i en grup, d'alguns textos de caràcter poètic, de tradició cultural o d'autor, de manera que es gaudisca de les sensacions que el ritme, la rima i la bellesa de les paraules produeixen; c) La participació creativa en jocs lingüístics per a divertir-se i per a aprendre; d) La dramatització de textos literaris amb l'ajuda d'altres recursos lingüístics diferents del llenguatge verbal; e) La descripció d'un esdeveniment habitual amb les seues pròpies paraules, respectant progressivament l'orde cronològic; e) La descripció d'un esdeveniment habitual amb les seues pròpies paraules, respectant progressivament l'orde cronològic; f) L'interès per compartir interpretacions, sensacions i emocions provocades per les produccions literàries; g) La utilització de la biblioteca amb respecte i atenció i la seua valoració com a recurs informatiu, d'entreteniment i gaudi; h) L'accés a l'arrel cultural comunitària i a l'imaginari col·lectiu; i) El descobriment dels textos literaris com a font de construcció i d'enriquiment del discurs propi; j) L'ús progressiu de les característiques bàsiques dels contes impresos (fórmules de començament i final, plantejament, nus i desenllaç); k) La valoració del contingut i la presentació de les produccions pròpies i dels altres, i de l'adequació a les diverses exigències de les diferents situacions comunicatives.

⁶¹ Sobre la tendència creixent de la *gamificació* o plantejament lúdic de processos d'aprenentatge i avaluació, actualment, resulten interessants, entre altres, aportacions com la de Marín i Hierro (2013).

online, presentació i anàlisi de materials a l'aula, exigència de propostes de millora, debat de conceptes teòrics, *rol plays*, etc.).

Després d'atendre a una exposició teòrica, en aquest cas sobre els clàssics literaris, basada en Sotomayor (2005), cada equip de treball, després de llegir els textos proporcionats, fa una tria del text a partir del qual realitzarà una adaptació lliure que tinga en compte els objectius i continguts curriculars del segon cicle d'Educació Infantil (amb especial atenció a l'àrea III de llenguatges, comunicació i representació), la qual supose de manera explícita l'activació dels sabers assolits pels estudiants en cursos anteriors, concretament aquells que es troben associats a la formació didàctica, lingüística i literària.

El text objecte de l'adaptació és facilitat pel docent⁶²: per al cas d'adaptació d'un *lai*, s'ha utilitzat l'edició catalana prosificada de Jubany (2013)⁶³. En el cas de l'adaptació d'un *fabliau*, s'optà en un primer moment (curs 2014-2015) per la traducció castellana de l'edició de Mirande (2002), pensada per a un públic infantil i, posteriorment (curs 2015-2016), s'ha fet servir l'adaptació pròpia en català que presentem en la selecció de lectures d'aquest treball doctoral, pensada precisament per a suplir la mancança d'edicions divulgatives i facilitar l'accés del lector no especialitzat a les obres medievals⁶⁴. El docent, doncs, després de repassar els conceptes teòrics d'*adaptació* i *versió* (explicats detalladament en l'apartat teòric del present treball doctoral a partir de les diferents aportacions acadèmiques citades), estableix unes recomanacions bàsiques, a manera d'instrucció mínima, i un seguit de comeses per a la realització de les produccions de l'alumnat a través d'una fitxa on s'indiquen els objectius, les competències, les tasques previstes, la temporalització i els criteris d'avaluació (annex 2). En aquest sentit, s'hi insisteix en la llibertat creativa de les reescriptures a l'hora de simplificar i adaptar el llenguatge, suprimir escenes o modificar la configuració dels personatges del relat, intentant conservar l'estructura i argument bàsic de l'obra, sempre que aquestes variacions tinguin una clara justificació didàctica, tenint en compte les característiques i necessitats de l'etapa d'educació infantil.

⁶² Insistim en la dificultat de trobar edicions divulgatives de determinats gèneres medievals, un tema que, de fet, ens va fer reflexionar al voltant de la possibilitat d'una selecció de lectures com la que proposem en aquesta tesi doctoral, com ja hem explicat.

⁶³ Incloua en l'apartat d'annexos (annex 1).

⁶⁴ Recordem que els textos originals, com hem indicat en l'apartat sobre narrativa medieval, estaven escrits en vers. Actualment, es poden trobar edicions bilingües (en francès) de *lai* i *fabliaux* de manera bastant assequible en Harf-Lancner i Warnke (1990) i Dufournet (1998).

9.2.1.7. Organització de la proposta

- a) Espai de treball: aula universitària.
- b) Temporalització: 3 sessions (cada sessió suposa entre 3 hores en *Planificació de la llengua i la literatura* i 2 hores en *Formació a l'aula d'infantil* de treball setmanal).⁶⁵
- c) Agrupaments: equips de 5 membres com a màxim.
- d) Recursos materials: fitxa informativa amb descripció d'objectius, tasques i criteris d'avaluació (annex 2); articles de consulta teòrica (Sotomayor, 2005; Navarro, 2013); selecció de textos: un *lai* de Maria de França (*El rossinyol*) i dos *fabliaux* (*El conte de les perdius i Estasaci*), disponibles en el campus virtual.

9.2.1.8. Avaluació: criteris i instruments

Aquests són els criteris d'avaluació establerts:

- 1) L'adaptació del text elegit no sols realitza una reducció del text, sinó que simplifica adequadament el llenguatge (lèxic, expressions, sintaxi) i fa un acostament al context infantil mitjançant referents significatius, de manera que les referències a l'entorn i el temps on es desenvolupa el relat tinguen prou valor documental per tal de facilitar la ubicació d'allò narrat.
- 2) Inclusió d'enfocaments, recursos i característiques propis de la literatura pensada per a infants, vistos amb anterioritat en l'assignatura i en assignatures prèvies (*Adquisició i desenvolupament de la llengua oral, Formació literària a l'aula d'Infantil, o Iniciació a la lectura i l'escriptura*).

⁶⁵ Per a l'organització temporal de la proposta en sessions i les tasques plantejades en cada sessió, veg. Annex 2: "Adaptació d'un clàssic literari amb finalitat didàctica (fitxa proporcionada a l'alumnat)".

- 3) Tractament dels sentiments o emocions que experimenten els protagonistes de les històries de manera significativa, ço és, que siguin afavoridors de l'empatia afectiva amb els lectors.
- 4) Consideració de valors democràtics de convivència (ajustament de l'argument i personatges, si escau), com ara els valors coeducatius i el respecte a la diversitat.
- 5) Adequació de models narratius i visuals: atenció al doble codi text-imatge: elaboració d'il·lustracions pròpies.
- 6) Manteniment de l'estructura narrativa bàsica de l'obra (argument general, personatges i accions, inici i desenllaç).
- 7) Creativitat i innovació en la proposta adaptativa i llibertat en les possibilitats de la reescriptura (tant a nivell textual com visual).

Instruments d'avaluació:

- a) Observació i seguiment a l'aula.
- b) Rúbrica per a l'avaluació de les adaptacions (annex 3).

En aquest punt, pel que fa a l'avaluació dels resultats de la proposta de treball, ens agradaria incidir en la llibertat creativa de la proposta: es tracta —i així ho hem fet saber a l'alumnat participant de l'experiència— d'adaptar amb finalitat didàctica un text literari amb l'única limitació de preservar una mínima estructura narrativa, fent explícita la funció social i educativa de les adaptacions literàries (Sotomayor, 2005). Encara que els criteris d'avaluació 6 i 7 puguin semblar, de bestreta, oposats, es troben plantejats d'aquesta manera amb l'objectiu de garantir el foment de la creativitat literària al mateix temps que es manté el sentit del text del qual es parteix, enfocant aquesta creativitat cap a la divulgació didàctica de la literatura medieval entre el públic infantil. L'objectiu és conscienciar els estudiants que seran futurs i futures mestres i fer-los protagonistes, autors i autores, d'un plantejament educatiu dels clàssics literaris amb adaptacions de creació pròpia que puguin perpetuar certa relació de fidelitat amb les obres originals (Navarro, 2013) alhora que s'afavoreixen les condicions per a les possibilitats creatives i de desenvolupament competencial de les reescriptures (Caro, 2014), considerant la seua adaptació literària com el producte d'un procés de comprensió i gaudi lectors.

9.2.1.9. Resultats de l'experiència d'aula

Per a l'anàlisi dels resultats d'aquesta experiència educativa vinculada als clàssics literaris en la formació de mestres, s'ha efectuat una tria de mostres amb criteris qualitius: s'han seleccionat mostres representatives en relació als objectius específics indicats adés i atenent a la seua condició de resultats d'aprenentatge de diferent classe i qualitat —com explicarem més avant. Cal insistir que les mostres que analitzarem (incorporades en l'apartat final d'annexos) suposen una representació qualitativa (no quantitativa) dels resultats de l'experiència d'adaptació d'un text medieval en el context didàctic de realització especificat anteriorment, és a dir, s'hi troben annexades perquè representen mostres significatives dels diferents tipus de reescriptures que conformen els resultats de l'experiència d'aula descrita i, per tant, poden servir per evidenciar diverses possibilitats formatives i didàctiques dels clàssics i les adaptacions literàries.

Cal recordar que l'interés prioritari en el plantejament d'aquest treball doctoral és constatar la possibilitat de fer una proposta de corpus textual de narracions medievals adaptades per a la formació literària de mestres, a partir del qual, amb una adequada contextualització teòrica i metodològica, millorar la nostra pràctica docent per tal d'incloure la noció de clàssic literari, de manera teoricopràctica, en la formació de futurs i futures mestres, des del paradigma de l'educació literària, i amb una especial voluntat divulgativa de la literatura medieval amb fins educatius, tal i com s'ha indicat en la llista d'objectius inicials i en diferents moments al llarg d'aquest treball. Així doncs, tenint en compte que el nostre interès es vehicula a la continuació i ampliació progressiva d'aquesta experiència didàctica en cursos acadèmics successius, una vegada ha estat adequadament contextualitzada a nivell teòric i metodològic, i després de plantejar un corpus de lectures amb l'edició d'un total de vint narracions de gèneres medievals diversos —i atesos també els objectius i les característiques d'aquest treball— hem cregut convenient ajornar una anàlisi quantitativa quan el conjunt de les mostres recollides siga substancialment més significatiu; ja que una de les propostes de futur que es poden efectuar com a complementació de la present tesi doctoral es vincula amb aquest tipus d'estudis quantitius, i així ho apuntem en l'apartat de conclusions finals.

A continuació, tenint en compte aquestes observacions, i a partir dels objectius establerts en la proposta de treball, les tasques previstes en la fitxa proporcionada a

l'alumnat i els criteris d'avaluació que hem esmentat adés (detallats en l'Annex 3) com a requisits per a les adaptacions dels estudiants, descriurem de manera qualitativa els resultats d'aprenentatge més significatius de l'experiència, i annexarem un total de set mostres concretes (seleccionades d'una vintena de produccions textuais): es tracta de dos resultats corresponents a l'adaptació d'un *lai* (Annex 4; mostres 1 i 2) i cinc mostres diferents corresponents al treball realitzat sobre el gènere dels *fabliaux* (Annex 5; mostres 3, 4, 5, 6, 7); amb l'ànim d'exemplificar els fruits d'aquest exercici de consciència lectoliterària que suposa la realització d'una adaptació d'un text breu medieval pensant en un lector infantil.

En el primer cas (mostres 1 i 2), a partir de la versió catalana en prosa de Jubany (2013), l'alumnat ha realitzat una lectura de *El rossinyol*, un breu *lai* de Maria de França (s. XII), farcit de tòpics trobadorescos de gran difusió europea, en el qual un jove i noble cavaller i una bella dama casada, veïna seua, s'enamoren, de manera que totes les nits de lluna plena ella ix al balcó per veure el seu estimat i conversar amb ell furtivament, fins que un dia el marit, sospitós, li pregunta la raó dels seus desvetllaments; ella li contesta que ix de nits a sentir el cant del rossinyol, per la qual cosa ell, irat i mordaç, fa caçar un rossinyol i, cruelment, li l'entrega mort a la dama, fent-li entendre que ja no té cap excusa per abandonar el llit conjugal; ella, entristida, embolcalla l'au en un teixit amb brocats d'or i li l'envia, en secret, al seu enamorat, qui amb pena el fa col·locar en un petit cofre amb pedres precioses, el qual segella i porta, des d'aleshores, sempre amb ell.

A l'aula, llevat d'alguna excepció puntual, es treballa sempre en equip, de manera que els estudiants interaccionen amb els altres membres del seu grup arribant a acords pel que fa al procés de producció textual, per tal de redactar una versió d'aquest relat orientada a un públic infantil. En aquesta empresa cooperativa d'adaptació, s'han aconseguit dos tipus de resultats, d'acord amb els diferents nivells d'implicació i d'activació de sabers previs de l'alumnat:

- 1) Una adaptació textual que, en major o menor mesura, és una versió bastant literal de l'obra original, amb reducció de l'extensió global, en la qual solament s'ha dut a terme una evident i necessària actualització del llenguatge, fent més intel·ligible el lèxic i algunes expressions arcaïques, i simplificant la sintaxi oracional, facilitant així la possible lectura dramatitzada a l'aula per part del docent (Annex 4, mostra 1).

- 2) Una versió que, pensant més en el paper actiu de l'alumnat, es presenta amb elements propis del gènere del còmic i de l'àlbum il·lustrat (formats estudiats en les assignatures de *Formació literària* i *Planificació de la llengua i la literatura* com a gèneres literaris que un mestre ha de tindre en compte en l'educació literària dels més menuts), acompanyant amb imatges i colors vistosos un text que s'ha actualitzat, on es reforça l'estructura conversacional del relat, atenent a la importància del diàleg en les propostes literàries pensades per a les primeres etapes educatives (Annex 4, mostra 2).

En el segon cas (mostres 3, 4, 5, 6, i 7), a partir de la versió en prosa de Mirande (2002) i de l'adaptació proposada en aquest treball doctoral en l'apartat de selecció de textos adaptats (textos 1 i 16)⁶⁶, es planteja a les aules de Magisteri la lectura dels *fabliaux* que hem titulat *El conte de les perdius* i *Estasací*. Es tracta de dues narracions breus del segle XIII, de temàtica còmica: en la primera, la muller d'un camperol anomenat Gombaut, golafre i enginyosa, cogita un ardit per cruspir-se tota sola les perdius que ha caçat el seu marit i que vol compartir amb el capellà del poble: a ell li fa creure que ha sigut el seu amic el rector qui se les ha menjades; i al clergue li diu que el seu marit l'acusa d'adulteri i vol castrar-lo a ganivet, amb un malentès perfet a través d'un diàleg àgil i una persecució final entre el capellà i el vilatà que és el resultat de l'enganyifa de la dona. En la segona narració, trobem dos germans orfes que, fustigats per la fam i el fred, decideixen una nit assaltar la casa d'un ric hom que viu a prop en busca de queviures: volen furtares tantes cols de l'hort com puguen i matar un corder del corral per atipar-se. La foscor de la nit i el fet que el gos guardià de la casa tinga un nom tan peculiar com *Estasací* acabaran creant una confusió involuntària i delirant en què els habitants de l'alqueria creuran que el ca ha estat posseït pel diable i novament un clergue, pensant-se en perill de mort, haurà d'eixir cames ajudeu-me.

Igual com en el cas anterior, després d'una lectura individual, l'alumnat és distribuït en equips i ha d'interaccionar oralment per a consensuar el procediment d'adaptació d'un dels relats, atenent als estàndards didàctics que ells mateixos estableixen i a partir dels criteris d'avaluació plantejats en la fitxa proporcionada pel docent (Annex

⁶⁶ Com hem dit, en el curs 2014-2015 proporcionarem a l'alumnat la versió de Mirande (2002); i en el curs 2015-2016, la nostra pròpia versió en català, realitzada a partir de l'obra original i inclosa en aquest treball.

2), pensant en els xiquets i xiquetes d'educació infantil. Amb els textos esmentats com a lectures de partida, s'han obtingut tres tipus de produccions textuals:

- 1) Una adaptació del text bastant ajustada a l'argument de l'obra original, d'extensió semblant, i amb les mateixes característiques generals que el primer tipus d'adaptació en el cas esmentat de l'adaptació del *lai* de Maria de França: s'hi realitza una actualització del vocabulari, els adjectius i les expressions antics queden suprimits, i s'efectua una simplificació de la sintaxi oracional, aconseguint un estil planer, pròxim al registre col·loquial (Annex 5, mostra 3).
- 2) Una adaptació del text, respectant argument i estructura general de la narració, però reduint-ne considerablement l'extensió, on s'inclouen imatges extretes d'Internet que representen els personatges en diàleg i els espais de l'acció narrativa, de manera bastant esquemàtica, en cada escena, afavorint la seqüenciació de la lectura també a nivell visual a manera de conte il·lustrat i fent servir lletra de pal (Annex 5, mostra 4: “¿On estan les perdius?”).
- 3) Una reescriptura lliure, més creativa, amb un replantejament del títol del relat i reinvenió de personatges, modificacions argumentals i canvis estructurals, introduint situacions quotidianes pròximes a l'alumnat infantil amb l'objectiu de fer la narració més significativa i comprensible, acompanyada d'il·lustracions creades pels mateixos estudiants o mitjançant un procés de selecció minucioses a través de diversos recursos TIC. A més, en algun cas, s'hi empen les tres llengües del currículum (valencià, castellà i anglés), amb propòsit de fomentar la competència plurilingüe (Annex 5, mostres 5: “Berta vol jugar/Berta wants to play/Berta quiere jugar”; 6: “Etsaquí”; i 7: “On estàs?”)⁶⁷.

⁶⁷ La inclusió de les tres llengües curriculars en les adaptacions realitzades pels estudiants no s'inclouïa explícitament entre les recomanacions del docent ni en els criteris d'avaluació proporcionats a l'alumnat (Annexos 2 i 3), però el tractament integrat de llengües i contingut sí forma part de l'assignatura *Planificació de la llengua i la literatura* (bloc primer de continguts), tant en el Grau d'Educació Infantil com el de Primària i, probablement, açò en siga la causa.

9.2.1.10. Conclusions al voltant de l'experiència d'aula

Cal destacar que l'alumnat de Grau restà commogut en llegir *El rossinyol*, a causa de la senzilla i malaurada història d'amor que relata aquest *lai*; al mateix temps, realitzà alguna consulta al docent al voltant de la manera més adient d'adaptar el text pensant en un públic infantil, ja que la narració inclou algunes escenes (com la mort del petit i simbòlic rossinyol) que resultaven, a la vista dels estudiants, poc adequades i, en un principi, es mostraven reticents a incloure-les en la seues versions. Tanmateix, les reflexions grupals al voltant de les temàtiques que es consideraven pertinents o no en educació infantil (com ara la mort, la malaltia, o la gelosia, entre altres), acabaren sent decisives per a la inclusió del passatge esmentat en les produccions textuais dels estudiants, atesa la conclusió sobre l'adequació de qualsevol d'aquests temes (Annex 4, mostres 1 i 2); la qual cosa resulta coincident tant, d'una banda, amb les opinions dels especialistes com Colomer (1998, 2010), Ballester (2015), Lluch i Zayas (2015) sobre les temàtiques de la literatura infantil i juvenil, com hem apuntat en un capítol anterior; com, d'altra banda, amb la realitat editorial, que des de fa dècades publica obres de temàtica cada vegada més diversa destinades al públic infantil: temes inherents a l'ésser humà com la mort i el sentiment de pèrdua, la malaltia i la vellesa, o l'amor i la sexualitat s'incorporen, a poc a poc, amb normalitat en les publicacions destinades a primers lectors.

Hem parlat en diversos moments d'aquest treball sobre la importància dels temes per a un aprenentatge significatiu de la literatura des del paradigma de l'educació literària i la praxi de la literatura comparada; i també sobre el tractament de certes temàtiques universals a través dels clàssics i en la literatura destinada a infants i joves. En aquest sentit, pel que fa a l'ampliació de l'experiència lectora a través de noves temàtiques, Colomer (2007) comentava que els xiquets i xiquetes necessiten també, més enllà de la confirmació del món quotidià que coneixen (vida en família, la compra, els jocs, l'escola, etc.), un tipus de literatura que amplie la seua imaginació i les seues destreses perceptives i alhora els permeta trobar models d'expressió de pors, inquietuds i sentiments diversos. L'educació literària persegueix, per tant, una progressió ascendent en la capacitat de comprensió interpretativa i una ampliació en la aprehensió de nous gèneres i nous plantejaments lectors, amb la progressiva incorporació d'estils i temàtiques, afavoridors del coneixement del món, de l'autoconeixement i, en definitiva, d'un intertext lector cada vegada més complex i ric (Mendoza, 1999, 2001).

Normalment, aquests nous temes s'inclouen en la literatura infantil contemporània des d'una perspectiva que fa per normalitzar i alhora explicitar i donar a conèixer, amb un interès evident per l'educació emocional, aquelles circumstàncies, contextos o agents que, per raons d'índole diversa (social, política, cultural), restaven a l'ombra o sota condicions opressores. El tractament de temes com la mort, la malaltia, la transsexualitat, o les conseqüències de la violència i els conflictes bèl·lics ve promogut, d'una banda, per la urgència de bandejar tota mena de prejudicis que impliquen algun tipus de marginació o repressió i, de l'altra, per la necessitat de fomentar valors de convivència democràtica que siguen afavoridors de l'expressió lliure d'idees i sentiments; i que contempen, des de la tolerància i el respecte, totes les manifestacions de la diversitat (culturals, religioses, de gènere, etc.). El tractament d'aquestes temàtiques és una manera de donar resposta, des de l'educació literària, als nous reptes que plantegen, als educadors i l'escola, les ràpides i decisives transformacions de la societat del segle XXI com, per exemple, la influència dels mitjans de comunicació audiovisuals en els hàbits i actituds dels més menuts, el reconeixement de noves estructures familiars (Oltra i Pardo, 2013; Ibarra i Ballester, 2014) o les conseqüències socials de la globalització, les guerres i els moviments migratoris⁶⁸.

Tornant a l'experiència d'aula, en el cas dels *fabliaux* llegits, les reaccions per part dels estudiants anaren pel camí de la sorpresa jocosa i el reconeixement del fet que totes i tots desconeixien aquest gènere medieval. Entre els efectes de la lectura, realitzada de manera presencial a les aules universitàries —com en el cas del *lai*, gràcies a la brevetat dels textos—, el somriure i la rialla sincera davant la comicitat de les obres foren recurrents i, de fet, aquestes narracions despertaren l'interès espontani per una concepció del fet literari vinculat al goig i els jocs del llenguatge, com es pot observar en alguna de les mostres annexades (Annex 5, mostra 6: “Etsaquí”).

A més dels diferents tipus de reescriptures indicats, sovint les produccions dels estudiants de Magisteri, tenint en compte les recomanacions explícites del docent en la fitxa de planificació (Annex 2), encara que les obres originals no ho plantejaven, atenien a la incorporació de l'educació en valors. Bé a través de la creació de personatges que

⁶⁸ Com comentàvem en la introducció d'aquest treball, el context social valencià representa un exemple d'aquests canvis, amb escenaris educatius on la multiculturalitat és una constant a les aules (Ballester i Ibarra, 2015b). Cal recordar també que en el marc teòric, en parlar de la literatura infantil i juvenil, indicàvem que, en veritat, no hi ha temes propis de la literatura infantil i juvenil, sinó simplement temes literaris. Els temes de la literatura infantil evolucionen com ho fa la mateixa literatura infantil i van descrivint la societat que ens envolta (Ballester i Mínguez, 2005).

fomenten valors coeducatius (Annex 5, mostra 6), afavoridors d'una realitat d'acceptació i respecte de la diversitat (en un esforç per allunyar-se de la tòpica misògina i anticlerical dels texts originals), o bé mitjançant moralitats que s'inclouen al final dels textos (Annex 5, mostra 4), i que eren inexistents en obres com els *fabliaux*, més enllà de les convencionals fórmules finals de tancament, típiques d'aquest tipus de narració medieval i vinculables a la saviesa popular. En aquest sentit, també resulta destacable la utilització de fórmules d'acabament típiques dels contes populars de tradició oral en les reescriptures dels estudiants (Annex 5, mostres 3, 4, 5 i 7), encara que açò no formés part de manera explícita de les recomanacions ni criteris d'avaluació docent.

Com es pot observar en l'apartat d'annexos, les mostres on l'alumnat de Grau demostra una major implicació en un nivell d'elaboració literària i artística, açò no és solament conseqüència de l'actualització i adaptació del llenguatge o les modificacions relatives a l'argument i els personatges de les històries, sinó que també es deu a la introducció, amb criteri didàctic, de centres temàtics d'interés més pròxims a l'alumnat d'Infantil, com ara la família, els joguets, el menjar, els animals, etc. (Annex 5, mostres 5 i 6); i també a la utilització de característiques i recursos visuals propis d'altres gèneres com el còmic i els àlbums il·lustrats per tal de fomentar el doble codi textual-icònic (Annex 4, mostra 2; Annex 5, mostra 7), apuntades per autors ja esmentats en aquest treball, com Durán (2009), Gil (2011) o Perdomo (2012). Cal recordar que, encara que els més petits no sàpiguen encara *llegir* tal i com s'entén la lectura en etapes educatives posteriors, ja s'hi està jugant la partida més important per al seu futur com a lectors i lectores amb el component visual d'aquest doble codi. Així, les diverses experiències lectores en primeres edats es construeixen a partir de la imatge, la qual cosa assisteix als docents en la difícil i essencial tasca d'ajudar els més menuts a comprendre millor el món que els envolta i el seu propi paper en aquest món, i també en relació amb els altres. La funció educativa de la literatura no defuig, per tant, entre altres coses, l'aprenentatge de les formes narratives, poètiques, dramàtiques i alhora icòniques, a través de les quals es vehicula una determinada representació de la realitat; on es poden negociar i assajar sentiments, emocions i idees. La il·lustració, per tant, es constitueix com un instrument de socialització, i serveix per a l'aprenentatge de codis culturals (Colomer i Duran, 2007). Els xiquets i xiquetes troben en les il·lustracions dels llibres no sols la representació de la realitat exterior del món, sinó també la plasmació d'una realitat interior, i la correlació existent entre la representació i el món, a partir de la qual s'infereixen models de conducta individual i social.

En qualsevol cas, tenint en compte el que hem exposat en els paràgrafs anteriors sobre les mostres seleccionades, hem observat que la tasca de lectura i adaptació d'aquestes breus narracions medievals, ha possibilitat com a resultat reescriptures per part dels estudiants dels Graus d'Educació que presenten característiques que coincideixen en gran mesura amb els trets que, segons autors com Sotomayor (2005), han de presentar, com a indicatius de qualitat, les adaptacions infantils dels clàssics literaris:

- a) Simplificació del llenguatge i vocabulari: frases curtes, lèxic familiar, amb canvis d'espais i protagonistes per vincular-los al context de l'alumnat. Les mostres 4 ("On estan les perdius?"), 5 ("Berta vol jugar") i 7 ("Onestàs?"), que adapten els dos *fabliaux* esmentats en són un exemple. En el primer cas, el relat s'ha dividit en nou escenes que esquematitzen l'acció narrativa i on s'inclouen frases senzilles i curtes en lletra de pal per a descriure allò que fan els personatges, acompanyades de dibuixos simples. "Berta vol jugar" implica una reescriptura amb grans canvis argumentals en què el *fabliau Estasací* s'ha convertit en una narració amb referents quotidians infantils i es fomenten les relacions familiars i l'educació en valors. "Onestàs?" adapta el mateix *fabliau*, canviant el personatge del capellà pel del metge i incorporant referents de l'entorn cultural i natural valencià, com ara la barraca en què els dos germans orfes viuen, l'euro com a moneda vigent o el conreu de la taronja.
- b) Afavoriment del sentiment de pertinença a una cultura i gaudir el seu patrimoni cultural (lingüístic, literari, artístic). Podríem citar la mostra 6 ("Etsaquí"), on es canvien els noms dels personatges amb un plantejament lúdic: els dos orfes del *fabliau* titulat *Estasací* passen a anomenar-se Tutti i Frutti i la parella formada pel camperol Gombaut i la seua dona es transforma en una parella del mateix sexe conformada per Don Ette i Don Uts. També és representativa la mostra 7 ("Onestàs?") que hem esmentat en el punt anterior, per la inclusió de referents de la cultura popular valenciana com la barraca i els camps de tarongers.
- c) Opcions formals relatives a la narració rimada, el conte il·lustrat o el còmic, amb complementació de la narració amb il·lustracions adients. Les mostres 4, 5, 6 s'acosten al gènere del conte il·lustrat amb un disseny de pàgina

horitzontal i la inclusió d'imatges, mentre que la 2 i la 7 presenten també característiques del còmic, com globus i bafarades per als diàlegs.

- d) Vinculació del text d'alguna manera amb el relat d'aventures o les rondalles de tradició oral. Hem indicat adés la utilització de fórmules d'acabament emprades, típiques dels contes populars, en les mostres 3 i 4 (“Conte contat, conte acabat”), la mostra 5 (“I és un gos i és un gat, i aquest conte s’ha acabat”) i la mostra 7 (“I conte contat, conte acabat i esperem que us haja agradat”).
- e) Inclusió de personatges que estiguen en l’imaginari col·lectiu (si entre ells hi ha algun infant d’edat pròxima al lector o lectora, millor encara). En aquest cas, no s’hi plantegen personatges de l’imaginari col·lectiu però en les mostres 5 i 7 es fa un esforç per representar els protagonistes com a infants en contextos de vida quotidiana amb situacions i referents pròxims i fàcilment comprensibles per a l’alumnat d’infantil.
- f) Presentació de nombrosos diàlegs. Es tracta d’una característica que, en veritat, presentaven els textos originals i que se sol incloure com un dels trets més representatius del gènere medieval del *lai* i del *fabliau*. En el cas de les reescriptures dels estudiants, en les mostres 4 i 5 s’opta per la supressió del diàleg i el manteniment de la veu d’un narrador omnipresent. En les altres mostres annexades s’inclouen diàlegs abreujats, i en les mostres 2 i 7 el text dels diàlegs, separat del text que representa la veu del narrador, s’inclou en bafarades com en el gènere del còmic.
- g) Divulgació de coneixements i valors. En el cas de les mostres, com hem dit, hi ha la inclusió de moralitats i valors de convivència: la mostra 4 ho fa de forma explícita (“Moralina: Veiem com d’una mentida pot desenvolupar-se una veritat i a més lliurar-se d’un bon sermó”), possiblement emulant les fórmules dels contes tradicionals. Les mostres 5 i 6 impliquen una reescriptura amb personatges infantils que, després d’un mal comportament (mentides, furts), aprenen valors de convivència.

D’altra banda, recordem que, com hem vist en el marc teòric, d’acord amb les idees de Postigo (2002: 172), els canvis més freqüents que, en el procés de *transtextualització* de l’obra inicial, donen a lloc a les versions són:

- a) La reducció o l'ampliació de l'extensió. En el cas de les adaptacions de l'alumnat, en aquesta experiència didàctica, sempre s'ha produït una reducció més o menys significativa del text del qual s'ha partit, tal i com es pot comprovar en els annexos que ja hem comentat.
- b) La reducció o l'ampliació del contingut (fets, personatges, escenes...). Es tracta d'un canvi en el procés d'adaptació de textos originals que és produït més sovint amb obres més extenses. En aquesta experiència didàctica, atesa la brevetat de les obres originals i dels textos que han servit per a la realització de les reescriptures de l'alumnat, a grans trets, podem dir que la reducció ha sigut mínima i no s'hi ha produït cap ampliació (totes les mostres compleixen aquesta característica).
- c) Els canvis de mode presentació de l'obra: de la prosa al drama o dels versos a la prosa, per exemple (*transmodalitzacions*). En el cas de les mostres annexades que considerem més creatives, aquests canvis de mode es poden apreciar per la inclusió de característiques del gènere del còmic per adaptar els diàlegs i dels llibres il·lustrats per incloure la lectura icònica en la narració, mitjançant reescriptures que, tot mantenint l'estructura narrativa dels textos, aposten més decididament per crear històries que s'ajusten als interessos i gèneres infantils (mostres 2, 5, 6, i 7). Podríem dir, tanmateix, que no hi ha una transmodalització real en les reescriptures perquè es parteix de textos ja prosificats.
- d) Els canvis de la història, el seu univers, el seu marc (*diegesi*). Uns canvis que en les reescriptures analitzades es justifiquen des del punt de vista didàctic, ajustant-se als criteris d'avaluació explicats adés: acostament al context d'infantil mitjançant referents de l'entorn i culturals; tractament dels sentiments que experimenten els protagonistes de les històries de manera significativa, ço és, que siguin afavoridors de l'empatia afectiva amb els lectors; i consideració de valors democràtics de convivència (Annex 5, mostres 5, 6 i 7).
- e) Modificacions de tipus lingüísticotextual. En el cas de les produccions textuales de l'alumnat, les modificacions s'han efectuat sempre per actualitzar el lèxic arcaic de les obres i simplificar la sintaxi oracional, adaptant així les narracions al públic infantil.

Si recuperem la terminologia genettiana amb què Lluch (1998: 123 i ss.) plantejava les possibilitats de la transformació per reducció en l'adaptació d'obres clàssiques, podríem dir que, en les produccions de l'alumnat resultants de la present experiència d'aula, trobem pràcticament tota mena d'opcions, inclosa la *transformació per escissió* (mera supressió sense cap altra forma d'intervenció, detectable en les mostres 1 i 3 dels annexos):

- a) *Transformació per expurgació*. Amb funció moralitzant o edificant, en la qual se suprimeix no solament allò que podria avorrir el jove lector o excedir les seues dificultats intel·lectuals, sinó també allò que poguera resultar impactant o inquietant d'acord amb la seua edat. En les adaptacions del *lai* titulat *El rossinyol* realitzades per l'alumnat universitari s'ha suprimit en tots els casos l'escena cruel en la qual el marit de la dama li llança contra el pit el rossinyol mort; en la mostra 7 dels annexos, adaptació del *fabliau Estasací*, se substitueix el personatge del rector pel del metge, obtenint no solament una narració més pròxima a la realitat dels infants sinó també més laica, desempallegada de la figura religiosa i, per tant, de l'anticlericalisme humorístic de l'obra original.
- b) *Transformació per concisió*. Consisteix en abreujar un text sense suprimir-ne cap part temàticament significativa, però reescrivint-la en un estil més concís. Podríem considerar-ne exemples, a nivell textual, les mostres 1, 3 i també 4 dels annexos (aquesta darrera, afegeix imatges per a il·lustrar les escenes).
- c) *Digest*. És una versió condensada de l'hipotext que pretén oferir un objecte de lectura reduït sense massa restriccions respecte a l'obra original. D'acord amb el que hem vist anteriorment, podríem considerar la mostra 5 un exemple. S'hi aproximen, pel que tenen de reescriptures creatives amb criteri didàctic, les mostres 6 i 7 dels annexos, tot i que no poden considerar-se totalment *digests*, ja que mantenen una certa vinculació argumental amb els textos originals.

Cal afegir, a més a més, que no s'hi troben diferències significatives per curs acadèmic, assignatura o grup, i tots els resultats obtinguts poden incloure's, des d'una perspectiva qualitativa, dins dels diferents tipus d'adaptacions literàries que hem detallat

amb voluntat taxonòmica en el present apartat. Hauríem de tindre en compte també els criteris d'avaluació de la proposta de treball per considerar la idoneïtat de les adaptacions: hem pogut veure, amb la referència contínua a les mostres annexades, com les adaptacions que considerem més reeixides realitzades pels estudiants de Grau, ja siga d'un *lai* o d'un *fabliau*, no sols realitzen una reducció del text, sinó que simplifiquen el llenguatge (lèxic, sintaxi, expressions) i fan un acostament al context d'infantil mitjançant referents de l'entorn i culturals, de manera que les referències a l'espai i el temps on es desenvolupa el relat serveixen per tal que els infants puguin ubicar el context d'allò narrat.

S'hi contempla també la inclusió d'enfocaments, recursos i característiques propis de la literatura pensada per a infants, vistos amb anterioritat en l'assignatura i en assignatures prèvies: característiques genèriques de l'àlbum o el conte il·lustrat (mostres 2, 4, 6 i 7), o el tractament integrat de llengua i contingut amb la incorporació de l'anglès com a llengua estrangera (mostra 5) com a enfocament metodològic estudiat amb anterioritat en l'assignatura de *Planificació de la llengua i la literatura*. També es té en compte el tractament d'emocions que experimenten els protagonistes de les històries de manera significativa, ço és, que faciliten l'empatia afectiva amb els lectors infantils (mostres 5 i 6). I es realitza la consideració de valors democràtics de convivència en l'adaptació del text (ajustament de l'argument i personatges a valors, per exemple, coeducatius: mostra 6). S'hi realitza una adequació i desenvolupament de models narratius i visuals: doble codi text-imatge (selecció d'imatges trobats a Internet (mostres 2, 4, 5 i 7) o elaboració d'il·lustracions pròpies (mostra 6), i confecció visual conscient de les pàgines, amb tractament visual de personatges, fons, tipografia, etc. (mostres 2 i 7). Es combina un interès manifest pel manteniment de l'estructura narrativa de l'obra (línia argumental general, amb inici, nus i desenllaç; personatges i escenes), sense bandejar la creativitat literària i certa innovació en la proposta de reescriptura (mostres 5, 6 i 7).

En resum, considerem aquesta experiència didàctica d'adaptació de clàssics literaris medievals a les aules universitàries com un exemple d'activitat creativa de producció textual, amb uns objectius conceptuals, procedimentals i actitudinals vinculats a l'educació literària en primeres edats assolits raonablement (sobretot, ens hem centrat, a través de l'explicació de la metodologia i l'anàlisi de resultats, en l'explicació dels procediments desenvolupats i les actituds dels estudiants). Al nostre parer, les reescriptures produïdes per l'alumnat suposen un exemple que —tal i com hem vist en els paràgrafs anteriors—, s'ajusta a les idees teòriques més importants sobre adaptacions

i versions literàries exposades amb anterioritat en aquest treball doctoral dins del paradigma de l'educació literària, i és el resultat d'una determinada concepció *dúctil* —i per tant, didàcticament més productiva— de clàssic literari. Al mateix temps, aquestes reescriptures són el resultat de la gestació col·lectiva, ja que les adaptacions han estat el producte del consens grupal, com hem explicat en l'apartat de metodologia d'aula d'aquesta experiència didàctica en línies anteriors. Alhora, aquesta proposta d'adaptació de narracions medievals, plantejada des de la pràctica de la docència universitària, esdevé una aposta a favor del coneixement de la nostra tradició literària: amb anterioritat a aquesta experiència didàctica, com hem apuntat, l'alumnat desconeixia els gèneres del *lai* i del *fabliau* com a narracions d'origen medieval i gran influència a nivell europeu. Tot açò, comptat i debatut, s'ha enfocat des d'una perspectiva que integra l'acte de lectura de clàssics literaris a les aules universitàries i la producció textual en forma de reescriptures adaptatives, sorgides de la comprensió lectora i el replantejament didàctic de les narracions, incorporant aquesta perspectiva a la formació activa i professionalitzadora dels futurs i futures mediadors educatius.

9.2.2. Experiència de TFG

9.2.2.1. Context de realització

De manera complementària a l'experiència d'aula detallada en l'apartat anterior i alhora com a consecució lògica des d'una perspectiva investigadora (o més aviat, d'inici a la investigació), hem continuat amb la proposta d'adaptació didàctica de clàssics medievals dins del context de realització dels Treballs Fi de Grau (TFG), d'acord amb els objectius generals i competències de desenvolupament descrits en l'apartat dedicat a la descripció de les matèries implicades en aquestes propostes. Com és sabut, i tal i com hem explicat en l'apartat sobre la importància d'emprendre processos de recerca per part dels docents amb voluntat de millora educativa, el plantejament i l'elaboració d'un TFG implica un seguit de reptes per als estudiants universitaris d'Educació i Magisteri, els quals es configuren com a colofó formatiu en el marc de la preparació acadèmica i professionalitzadora de mestres que investiguen.

Des de la nostra pràctica docent en Florida Universitària, hem participat en diverses experiències en la tutorització de Treballs Fi de Grau que completen significativament l'experiència d'aula comentada anteriorment i amplien la formació competencial dels estudiants de quart curs. A partir de l'interès del mateix alumnat, i tenint en compte títols inclosos en el corpus de lectures presentat en aquest treball doctoral, es consensua una nova selecció textual per a confeccionar una proposta didàctica que, amb la possibilitat de l'ajuda codirectiva del tutor o tutora de centre en el període de Pràcticum III, permeti una planificació coherent, atenent a un determinat context d'aula.

Així doncs, hem volgut presentar dos exemples que configuren el resultat d'aquesta experiència d'investigació-acció en el marc de l'últim curs de Grau i culminen el recorregut didàctic encetat a les aules universitàries amb la lectura de bibliografia, reescriptures creatives i exposicions orals, com hem explicat adés. Un primer exemple, que constitueix el punt de partida d'aquesta proposta, amb el títol "Una adaptació versionada de *Aucassin et Nicolette* (s. XII) y una propuesta didáctica para segundo ciclo de Educación Infantil", pertany al curs 2013-2014; i l'altre, "Una propuesta didáctica a partir de una narración medieval: el fabliau *Estasaí* en 1er ciclo de Primaria", fou presentat el curs 2014-2015. Tanmateix, tots dos, com veurem, atenen a diferents àrees i

blocs del currículum, considerant l'acte de lectura com a centre de la proposta, introdueixen l'educació en valors o l'educació emocional en la planificació didàctica i fomenten el gaudi per la lectura, l'aprenentatge lingüístic, la lectura d'imatges i la relació amb competències bàsiques, a més d'incloure l'elaboració d'activitats i materials propis amb l'objectiu de facilitar la posada en pràctica de la programació plantejada.

9.2.2.2. Justificació teòrica i metodològica

Recordem que el Treball Fi de Grau consisteix en un treball individual d'inici a la investigació educativa inclòs en la formació acadèmica i literària de futurs mestres. Com a tal, el Treball Fi de Grau, de la forma com el plantejarem aquí (parant èmfasi als objectius, competències i continguts apuntats més avall), comparteix el marc teòric sobre educació literària, el paper dels clàssics literaris i la funció didàctica d'adaptacions i versions literàries que hem explicat en l'apartat immediatament anterior sobre l'experiència d'aula. A més a més, cal pensar que el TFG al final dels estudis de Grau d'Educació i Magisteri, com a treball de recerca, troba la seua justificació teòrica i metodològica en les idees inicials d'autors com Stenhouse (1985) i Elliot (1990, 1993) sobre l'activitat investigadora del professorat com a procés necessari de desenvolupament professional, d'aplicació i actualització del marc curricular i, en definitiva, de millora educativa; les quals idees han sigut desenvolupades posteriorment en diversos estudis d'àmbit internacional, entre els quals trobem —com hem apuntat en l'apartat teòric d'aquesta tesi— les aportacions de Ballester (1999 [2007]; 2015), Green et al. (2006), Petty (2009) o Salinas (2014), entre altres.

Hogan, Dolan i Donnelly (2011) aporten alguns elements al voltant del tema d'investigació i les preguntes que guiaran la recerca quan es tracta del disseny d'una investigació desenvolupada per estudiants universitaris: cal seleccionar un tema ampli de possible investigació; redefinir aquest tema en forma d'idea o qüestió a investigar; concretar la finalitat de la recerca, el seu interès a nivell acadèmic i per a la millora de situacions educatives; analitzar l'avaluació i judicis de valor relacionats amb la investigació i tractar de ser rigorosos en els propòsits i procediments, sotmetent contínuament a revisió el desenvolupament del treball; focalitzar el sentit i direcció de la recerca, és a dir, atendre a l'estat de la qüestió i possibles actualitzacions d'allò que es

pretén investigar i des de l'enfocament triat; identificar els grups d'individus (professorat, famílies, alumnat...) realment accessibles amb els quals es pretén treballar; considerar quin tipus de mètodes de recollida de dades són els més adequats i quines qüestions ètiques s'han de tindre en compte; i tindre clara la funcionalitat del projecte d'investigació quant al seu propi objectiu acadèmic en la presentació i comunicació de la recerca mampresa.

Tenint en compte el que hem apuntat en els paràgrafs anteriors, la investigació en la didàctica de la llengua i la literatura s'orienta cap a la innovació de procediments de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua, per aconseguir un aprenentatge significatiu de la llengua i la literatura (Reyzábal i Tenorio, 1992) mitjançant la generació de conceptes que siguin operatius en contextos educatius i el desenvolupament de tècniques d'intervenció didàctica eficaces. El camp d'intervenció, per tant, de la didàctica de la llengua i la literatura suposa l'enllaç entre els sabers aportats per les diverses disciplines que constitueixen els continguts teòrics de la matèria, les disciplines que estudien els processos d'ensenyament-aprenentatge i la pràctica de l'ensenyament. Aquest enllaç entre teoria i pràctica és imprescindible i es realitza a través de la recerca i la reflexió sobre l'acció (Mendoza i Cantero, 2003; Prado, 2004).

Les propostes de TFG sobre didàctica de la literatura i clàssics literaris, per tant, han d'ajustar-se als nous plantejaments de recerca en llengua i literatura, els quals tendeixen a la sistematització d'anàlisis i propostes didàctiques relacionades amb l'ús comunicatiu de la llengua i l'establiment de referents per al desenvolupament de la competència literària. Els resultats de les investigacions realitzades d'acord amb aquestes orientacions asseguren la interacció entre necessitats, observacions i supòsits teòrics, atenent a la confluència del marc curricular i l'activitat de l'aula, en un procés continu de retroalimentació entre teoria i pràctica, el qual tendeix cap a conclusions de tipus pragmàtic que reverteixen en els aspectes concrets del desenvolupament de l'activitat docent, establint d'aquesta manera les bases per a la millora d'aquesta i, en definitiva, per a la innovació educativa (Mendoza, 2003a).

9.2.2.3. Objectius generals

Els objectius generals plantejats en el marc de realització dels Treballs Fi de Grau ja han estat indicats en l'apartat anterior d'aquest treball doctoral sobre la descripció de les matèries implicades en aquestes experiències com a context didàctic. Aquests objectius generals poden resumir-se en:

- a) Permetre a l'estudiant mostrar la seua capacitat d'integració dels coneixements i experiències viscuts al llarg dels seus estudis universitaris.
- b) Mostrar el domini de les competències requerides per a accedir al títol de Grau de Mestre/a en Educació Infantil o Primària.
- c) Realitzar un treball d'investigació on la integració del coneixement teòric i pràctic, i també l'acompliment de competències professionals, tinga la seua màxima expressió dins de la titulació.

9.2.2.4. Objectius específics

Els objectius específics que es plantegen en la proposta de realització d'un TFG sobre adaptacions literàries de clàssics medievals es troben descrits en la taula següent i, tal i com concebem el model d'educació literària i les potencialitats didàctiques dels clàssics literaris, se situen al voltant de la realització d'una adaptació o versió d'un text literari preferiblement pertanyent a la *narratio brevis* medieval, amb l'objectiu d'adequarlo a l'etapa d'infantil o primària mitjançant criteris didàctics; partint d'una recerca teòrica prèvia que siga apta per justificar aquesta adaptació; i amb l'elaboració pertinent d'una planificació didàctica enfocada, tenint en compte el marc curricular, a l'ensenyament de llengües i/o l'educació literària en primeres edats.

| Conceptuals | Procedimentals | Actitudinals |
|--|--|---|
| <p>1. Conèixer el model d'educació literària.</p> <p>2. Posseir una noció adequada de clàssic literari.</p> <p>3. Conèixer els diferents tipus de clàssics literaris, inclosos els medievals.</p> <p>4. Saber què són les adaptacions i versions literàries.</p> <p>5. Conèixer alguns gèneres narratius medievals (<i>lai</i>, <i>fabliau</i>, etc.).</p> | <p>1. Diferenciar els diferents tipus de clàssics literaris.</p> <p>2. Llegir i seleccionar textos pertanyents als gèneres breus medievals.</p> <p>3. Cercar i llegir bibliografia especialitzada al voltant dels clàssics literaris en l'educació literària.</p> <p>4. Debate oralment amb el director de TFG amb voluntat de consens per a la presa de decisions.</p> <p>5. Adaptar i/o versionar un text narratiu breu medieval amb criteris didàctics, atenent al marc curricular de l'etapa d'Infantil o Primària.</p> <p>6. Elaborar una proposta didàctica a partir de l'adaptació literària d'un text narratiu medieval.</p> | <p>1. Gaudir de la lectura dels textos.</p> <p>2. Valorar la importància dels clàssics en l'educació literària.</p> <p>3. Mostrar interès pels gèneres medievals treballats i les seues possibilitats didàctiques.</p> <p>4. Valorar les adaptacions literàries i les seues possibilitats a l'aula d'EDI o EDP.</p> <p>5. Participar activament en les reunions de seguiment i mostrar actitud de consens en les discussions.</p> <p>6. Mostrar capacitat de reflexió, iniciativa pròpia i creativitat.</p> |

9.2.2.5. Competències

Les competències implicades en la realització del TFG es troben indicades en l'apartat anterior de descripció del context didàctic de les propostes que ací presentem. Per la seua significació en un context de vida i aprenentatge quan parlem dels clàssics

literaris, tal i com hem indicat en el marc teòric d'aquest treball doctoral, ens agradaria destacar especialment les següents:

| <i>Treball Fi de Grau</i> COMPETÈNCIES TRANSVERSALS |
|---|
| <i>Instrumentals</i> |
| Ús de les TIC. |
| Comunicació oral. |
| Comunicació escrita. |
| Comunicació en idioma estranger. |
| <i>Interpersonals</i> |
| Treball en equip: coordinació amb el tutor o tutors, personal dels centres escolars, etc. |
| Aprenentatge permanent. |
| Compromís i responsabilitat ètica. |
| <i>Sistèmiques</i> |
| Iniciativa, innovació i creativitat. |

Pel que fa a les competències específiques que l'alumnat ha de demostrar en la realització del treball, cal indicar que es tracta de competències que, en la seua majoria, han d'haver-se assolit, en major o menor nivell, al llarg dels estudis de Grau, inclosos els períodes de Pràcticum, i es poden concretar en aquestes:

| <i>Treball Fi de Grau</i> COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES |
|--|
| La capacitat per utilitzar el coneixement pràctic i la reflexió fonamentada davant situacions i problemes propis de la professió docent, tant a l'hora d'ensenyar com a l'hora de construir coneixement, i saber plasmar-ho en un treball escrit d'investigació. |
| La utilització adequada de fonts actualitzades i recursos d'informació i documentació. |
| La capacitat d'anàlisi de la relació entre les matèries cursades, la realitat educativa i la pròpia experiència. |

| |
|---|
| La capacitat de reflexionar sobre les pràctiques d'aula per a innovar i millorar la tasca docent. L'assoliment d'hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i la promoció entre l'alumnat. |
| El disseny, planificació i avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre, i en col·laboració amb l'entorn més proper. |
| El disseny i la regulació d'espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguen a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana. |
| La capacitat de comunicar –oralment i per escrit– de forma fluïda i coherent, i també defensar i argumentar de forma convincent un treball personal. |
| La participació de forma activa i interessada en el disseny i elaboració del Treball de Fi de Grau. |

9.2.2.6. *Continguts*

D'acord amb el que hem exposat fins ara, es treballen en la proposta continguts relatius als punts següents:

- 1) L'educació literària i la literatura infantil i juvenil.
- 2) El paper dels clàssics literaris en l'educació literària.
- 3) Possibilitats educatives de les adaptacions i versions literàries.
- 4) El marc curricular de la llengua i la literatura en l'educació infantil o primària.
- 5) Principis, característiques, recursos i models de la planificació didàctica en llengua i literatura.
- 6) Enfocament globalitzador de l'aprenentatge i tractament integrat de llengua i contingut.

9.2.2.7. *Metodologia i paper del docent*

El docent ha realitzat un seguiment individualitzat de l'alumnat universitari, a través de reunions tutorials de periodicitat variable (atenent a les necessitats dels estudiants) i també mitjançant correspondència escrita per correu electrònic al voltant de

diferents dubtes, qüestions i suggeriments plantejats al llarg del procés d'aprenentatge del TFG, al llarg del segon semestre del curs acadèmic. Aquest seguiment es realitza per tal de garantir uns determinats resultats d'aprenentatge, sobretot aquells relacionats amb: la utilització per part de l'alumnat del coneixement, la reflexió pròpia i l'experiència pràctica relacionant les matèries cursades i la realitat educativa; el disseny d'una investigació amb recursos educatius per a l'alumnat d'Infantil o Primària que siguin originals i que atenguen al marc curricular, a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana; la realització d'una anàlisi crítica de les fonts i els recursos a l'abast i utilització dels més adients amb una correcta citació d'aquests; i també la implicació en la realització del Treball de Fi de Grau de manera activa i interessada per a contribuir al seu desenvolupament i a la redacció de l'informe final.

En aquest sentit, com hem explicat adés, el paper del tutor o tutora del TFG és fonamental, ja que suposa una figura essencial per a l'execució del treball: gràcies a la seua experiència en l'àmbit de la investigació, pot assegurar el rigor del treball i alhora fer suggeriments orientadors, pot aportar idees i ajudar a determinar els plantejaments propis de l'alumnat que potser s'enfronta individualment per primera vegada amb un treball d'aquestes característiques. En definitiva, el formador universitari ha de saber fer una tasca d'orientació en la recerca, establir o negociar amb l'alumnat un cronograma o calendari de treball, i ha de proporcionar o ajudar a trobar les eines o recursos necessaris. En aquest sentit, com a guia i dinamitzador de la recerca, esdevé indispensable en la necessitat d'establir un itinerari mínim de lectures teòriques, que haurien de suposar una certa progressió temàtica, ço és, que en la seua aportació informativa haurien d'anar d'allò més general a més concret i específic, més estretament relacionat amb el tema d'interès de l'alumnat i les possibilitats pràctiques de la proposta.

Atenent a allò exposat en línies anteriors i al que apuntava Elliot (1990) sobre la investigació en educació, l'objectiu principal del director de TFG seria, doncs, facilitar els primers passos en la investigació-acció educativa seguint els principis següents: afavorir que els futurs mestres facen una definició dels problemes i qüestions específics a investigar en el marc d'un objectiu pedagògic compartit; ajudar-los a esclarir el seu objectiu pedagògic centrant la seua atenció en la pràctica; ajustar els suports teòrics que es faciliten a les qüestions que sorgisquen de les reflexions sobre problemes concrets; proporcionar als futurs docents oportunitats per què faciliten i descobrisquen relacions entre les diferents experiències individuals; i fomentar, si escau, oportunitats per

aprofundir en la comprensió de les qüestions mitjançant el diàleg amb els altres subjectes de la realitat educativa.

9.2.2.8. *Avaluació: criteris i instruments*

Considerant aquests aspectes, des de Florida Universitària, s'estableixen uns determinats criteris, amb diferents indicadors de qualitat, per tal de dur a terme l'avaluació del TFG escrit, que són coincidents amb els establerts per la Facultat de Magisteri de la Universitat de València:

1. Implicació de l'estudiant en el procés de disseny i elaboració del Treball de Fi de Grau.
 - a) Mostra capacitat d'iniciativa a l'hora de pensar el tema o problema a treballar, està obert a orientacions i recomanacions, va ajustant el seu pla a les possibilitats d'execució.
 - b) Participa activament en el disseny del projecte, mostra interès per completar informació.
 - c) Demostra un cert grau d'autonomia i d'iniciativa a l'hora de dur endavant el treball.
 - d) S'organitza les tasques, s'ajusta als terminis establerts i no se li acumula el treball al final.

2. Presentació formal del treball i aspectes relatius a la seua estructuració, correcció lingüística i claredat d'expressió.
 - a) L'organització del treball, pel que fa a la seua estructura i ordre expositiu, és adequada i coherent.
 - b) Presenta un alt grau de relació i connexió entre els diferents apartats.
 - c) S'utilitza en el treball vocabulari general i tècnic adequadament.
 - d) L'expressió escrita es correcta i no hi ha faltes ortogràfiques ni gramaticals.
 - e) La bibliografia i les fonts estan correctament referenciades.

3. Aspectes referits a la qualitat, profunditat, originalitat, fonamentació i rellevància del treball presentat.
- a) El tema escollit té una rellevància acadèmica, social o didàctica que s'explica correctament.
 - b) Els objectius i la hipòtesi del treball són clars i estan ben definits.
 - c) L'elecció de la metodologia és adequada en relació amb el problema investigat.
 - d) Hi ha una adequació entre dades arreplegades, descripcions, interpretacions i conclusions.
 - e) Es fa un ús adequat de bibliografia i fonts d'informació, emprant aquelles més actuals i rellevants.
 - f) La fonamentació teòrica, i també la revisió crítica i presentació de síntesis dels treballs més rellevants es fa de manera correcta.
 - g) El plagi total o parcial és motiu de suspens.

Els instruments d'avaluació emprats, per tant, són el seguiment realitzat i un informe raonat qualitatiu que realitza el docent valorant el nivell d'assoliment dels diferents objectius i justificant la seua qualificació a partir dels criteris d'avaluació esmentats: implicació de l'estudiant en el procés de disseny i elaboració del TFG; presentació formal del treball i aspectes relatius a la seua estructuració, correcció lingüística i claredat d'expressió; aspectes referits a la qualitat, profunditat, originalitat, fonamentació i rellevància del treball presentat.

9.2.2.9. Resultats d'investigació-acció (TFG)

Com hem dit, l'experiència de direcció de Treballs Fi de Grau que presentem ací, concretada en dues mostres representatives (Annexos 6, 7, i 8), reprèn i completa, des d'una perspectiva investigadora, l'experiència d'aula comentada en l'apartat anterior, i parteix de la hipòtesi que és possible planificar al voltant d'un text medieval actualitzat el procés d'ensenyament-aprenentatge a les aules d'Infantil i Primària, mitjançant la proposta de seqüències didàctiques que contempen objectius, continguts i competències

de les diferents etapes i cicles, i que atenguen a la incorporació de les TIC i l'educació en valors en les activitats plantejades.

En aquesta línia, els objectius inicials dels TFG que presentem en aquest apartat, tenint en compte els criteris d'avaluació que hem establert amb anterioritat, serien, doncs, fer una adaptació d'un text medieval breu amb la qual acostar l'alumnat infantil al coneixement d'aquesta obra literària i el seu context històric i cultural; i a partir d'ací, crear també una proposta didàctica que facilite un procés d'aprenentatge significatiu a través d'una sèrie de tasques, organitzades en seqüències, racons o tallers, al voltant de les funcions didàctiques de la literatura medieval i el marc curricular. Es tracta, per tant, d'una modalitat de TFG que contempla, d'una banda, la investigació bibliogràfica; de l'altra, un enfocament teòric i pràctic de les adaptacions i versions de clàssics literaris; i per últim, la didàctica específica de la llengua i la literatura.

9.2.2.10. Aucassin i Nicolette: *un chantefable per a Infantil*

La proposta consta d'una adaptació literària (Annex 6) i el disseny d'una seqüència didàctica (Annex 7) que detallarem més avant, on s'integra un "*Racó Medieval*", temporalitzat en tres setmanes, planificat al voltant de la versió realitzada del *chantefable* anònim *Aucassin et Nicolette* (que l'estudiant ha intituat *Arnaldo y Nicoleta*) com a fil conductor, amb una sèrie d'activitats ajustades a la jornada habitual en una escoleseta infantil, atenent a les rutines que són freqüents i necessàries en aquesta etapa.

Aucassin et Nicolette és un roman de certa extensió i autor anònim, conservat en un únic manuscrit del segle XIII i tradicionalment definit com una paròdia de bona part dels gèneres literaris medievals i, especialment, de la narrativa cortesa (Dufournet, 1984). Al llarg de la narració, hi trobem certs temes i tòpics literaris, com el servei d'amor, que són burlats mitjançant la inversió de codis, mecanisme bàsic de la paròdia medieval, com hem vist en l'apartat dedicat a la narrativa medieval. El protagonista masculí, Aucassin, fill d'un noble cristià, no s'ajusta al codi de comportament cavalleresc que implicava el gènere èpic. La veritable heroïna, la jove Nicolette, captiva sarraïna, representa el símbol de màxima alteritat en l'obra, la qual anirà patint un procés de masculinització progressiu amb què supleix totes les mancances que el seu estimat presenta, mostrant la iniciativa característica dels cavallers. Com diu García Pradas (2003), ens trobem davant d'un paper

femení transgressor per a la mentalitat de l'època, la qual no pot literaturitzar aquest personatge d'una altra manera que no siga de forma paròdica. És Nicolette qui escapa ella sola de la torre en què el compte de Beaucaire, pare d'Aucasin, l'ha tancada, mentre el seu enamorat es plany irresolut, atrapat en una sèrie de valors tradicionalment acceptats com a femenins; és ella qui s'amaga al bosc i qui plantejarà la fugida amb Aucassin i el posterior retorn d'incògnit a la cort, després de patir un naufragi que durà els protagonistes al regne imaginari de Torelore, on el rei és qui roman a la cambra del castell i la reina és qui lluita amb l'exèrcit.

Així doncs, els objectius generals del Treball Fi de Grau que estem descrivint ací es concreten en els punts següents:

- a) Crear una adaptació d'un clàssic literari, demostrant la possibilitat d'adaptar una narració medieval per treballar-la a les aules de segon cicle d'Educació Infantil.
- b) Dissenyar una seqüència didàctica perquè l'alumnat realitze un acostament significatiu al text seleccionat i l'època medieval, i així treballar la noció del temps (mesurable o *xrónos* i històric o *kairós*), des d'una perspectiva constructivista.
- c) Adquirir coneixements i destreses de les diferents àrees d'aprenentatge, amb el clàssic *Aucassin et Nicolette* com a eix vertebrador i incentiu literari, mitjançant activitats lúdiques i integradores.
- d) Desenvolupar les bases de la competència literària en xiquets i xiquetes d'Educació Infantil i fomentar la lectura.
- e) Desenvolupar l'adquisició d'un hàbit lector i el gust per la literatura.
- f) Treballar les diferents àrees del currículum d'Educació Infantil de manera holística.
- g) Promoure l'esperit crític i la capacitat d'elecció pròpia.
- h) Afavorir l'expressió de sentiments, emocions, pensaments i inquietuds.
- i) Treballar i fomentar una sèrie de valors com l'amistat, l'amor o la valentia.

A continuació, es detallen els objectius específics, de caràcter curricular⁶⁹, de la proposta didàctica dissenyada a partir de l'adaptació literària realitzada per l'estudiant i plantejats per ella:

⁶⁹ DECRET 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle d'Educació Infantil en la Comunitat Valenciana.

- a) Conèixer el seu propi cos i el dels altres, les seues possibilitats d'acció i aprendre a respectar les diferències.
- b) Observar i explorar el seu entorn familiar, natural i social.
- c) Adquirir progressivament autonomia en les seues activitats habituals.
- d) Desenvolupar les seues capacitats afectives.
- e) Relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes.
- f) Desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió.
- g) Iniciar-se en les habilitats logicomatemàtiques, en la lectoescriptura i en el moviment, el gest i el ritme.
- h) Saber que a la Comunitat Valenciana existeixen dues llengües que interactuen (valencià i castellà), que han de conèixer i respectar per igual, i ampliar progressivament l'ús del valencià en totes les situacions.
- i) Conèixer i apreciar les manifestacions culturals del seu entorn, mostrant interès i respecte cap a elles, i també descobrir i respectar altres cultures properes.
- j) Valorar les diverses manifestacions artístiques.
- k) Descobrir les tecnologies de la informació i la comunicació.

A més a més, en el treball que estem explicant, també s'hi destaquen els objectius de les diferents àrees curriculars amb què es troba relacionada la proposta didàctica plantejada, apostant per una concepció globalitzada i integral de l'aprenentatge:

Àrea I. El coneixement de si mateix i l'autonomia personal.

- Conèixer el seu propi cos i les seues possibilitats d'acció, adquirint de manera progressiva una major precisió en els seus gestos i moviments.
- Descobrir i utilitzar les pròpies possibilitats motrius, sensibles i expressives, adoptant postures i actituds adequades a les diverses activitats que desenvolupa en la seva vida quotidiana.
- Respectar les característiques i qualitats de les altres persones, acceptant i valorant la varietat de sexes, ètnies, creences o qualsevol altre tret diferenciador.

- Adquirir coordinació i control dinàmic en el joc, en l'execució de tasques de la vida quotidiana i en les activitats en les quals haja d'usar objectes amb precisió, d'acord amb el seu desenvolupament evolutiu.
- Conèixer, manifestar i explicitar els propis sentiments, emocions i necessitats, i respectar els dels altres.
- Adquirir una progressiva autonomia en les seues activitats habituals.
- Prendre la iniciativa, planificar i seqüenciar la pròpia acció per resoldre tasques senzilles i problemes de la vida quotidiana, reconeixent els seus límits i possibilitats i buscant la col·laboració necessària.
- Desenvolupar actituds i hàbits de col·laboració i ajuda articulant el seu propi comportament amb les necessitats, demandes, requeriments i explicacions dels altres.

Àrea II. El medi físic, natural, social i cultural.

- Adquirir a través de la relació amb els altres una de progressiva autonomia personal.
- Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.
- Conèixer les normes i maneres de comportament social dels grups amb els quals interactua i establir vincles fluïts de relació interpersonal.
- Actuar de forma cada vegada més autònoma en les seves activitats més habituals, amb la finalitat d'adquirir progressivament seguretat afectiva i emocional per desenvolupar les seues capacitats d'iniciativa i autoconfiança.
- Explorar i observar el seu entorn familiar, social i natural, per a la planificació i l'ordenació de la seua acció en funció de la informació rebuda o percebuda.
- Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals, que responguen als sentiments d'afecte que li expressen i ser capaços de respectar la diversitat i desenvolupar actituds d'ajuda i col·laboració.
- Conèixer i apreciar festes, tradicions i altres manifestacions culturals de l'entorn al que pertany, mostrant actituds de respecte, interès i participació.
- Mostrar interès i curiositat pels canvis als quals estan sotmesos els elements de l'entorn, per identificar alguns factors que influeixen sobre ells.
- Descobrir aquells elements físics, naturals, socials i culturals que a través de TIC amplien el coneixement del món al qual pertany l'alumnat.
- Iniciar-se en les habilitats numèriques bàsiques, la noció de quantitat i la noció d'ordre dels objectes.

- Aprendre a utilitzar adequadament instruments, utensilis, eines i màquines per realitzar activitats senzilles i resoldre problemes pràctics en el marc tècnic de la seva cultura.
- Identificar algunes de les propietats més significatives dels elements del seu entorn immediat establint relacions qualitatives i quantitatives entre elles que induïsquen a organitzar i comprendre progressivament el món en què viu.

Àrea III. Els llenguatges: comunicació i representació.

- Descobrir a través dels diferents llenguatges el seu propi cos i les seves possibilitats d'expressió i comunicació.
- Conèixer els diferents llenguatges i aplicar tècniques perquè desenvolupin la imaginació i la creativitat.
- Utilitzar les diferents formes de representació per expressar i comunicar situacions, accions, desitjos i sentiments coneguts, viscuts o imaginats.
- Utilitzar tècniques i recursos bàsics de les diferents formes de representació enriquint les possibilitats comunicatives.
- Valorar i apreciar les produccions pròpies, les dels seus companys i algunes de les diverses obres artístiques del patrimoni conegudes mitjançant TIC o “in situ” i donar-los un significat que els aproximi a la comprensió del món cultural al que pertanyen.
- Expressar sentiments desitjos i idees mitjançant l'expressió artística a través dels diferents llenguatges.
- Interpretar i produir imatges com una forma de comunicació i gaudi, amb la finalitat de descobrir i identificar els elements bàsics de l'expressió artística.

Cal destacar que, a partir de la versió en prosa de Mirande (2002), la producció textual realitzada per l'estudiant, en aquest cas, és una reescriptura lliure de l'obra original. S'hi indica que s'ha fet cert esforç, tanmateix, per conservar l'estructura original de la història, però s'ha prioritzat en tot moment el criteri didàctic, simplificant i adequant el llenguatge, amb l'objectiu de facilitar la lectura i/o escolta de l'alumnat de segon cicle d'Educació Infantil. També s'ha fet una modificació evident del text, desfent el sentit paròdic de l'obra original (amb referents a la literatura i cultura de l'època), abreujant alguns passatges, i incloent-hi elements fantàstics propis dels contes de fades de tradició oral, com ara la figura del drac, el mussol parlador i la nimfa. Amb l'ànim de fer la narració més atractiva per a un públic infantil, s'han canviat i suprimit algunes escenes

de l'obra, reduint-ne considerablement l'extensió, i s'han canviat els noms de les ubicacions i els personatges a favor de vocables més familiars en un context valencià (Annex 6). La mateixa estudiant justifica aquests canvis fent una reflexió al voltant del seu propi treball, la importància dels clàssics literaris i sobre els objectius prioritaris de la seua adaptació (relacionats amb el gaudi lector):

La razón de realizar esta re-adaptación versionada es que es muy importante aproximar a las niñas y los niños desde bien pequeños a su historia cultural y que conozcan el mundo que les rodea y los clásicos de la literatura, en este caso medieval. Creo que mi adaptación es más adecuada para alumnado de Educación Infantil por el lenguaje sencillo, la abreviación de ciertas escenas, la introducción en la parte versionada del búho parlanchín, la ninfa y el dragón, todos seres fantásticos que amenizan la historia y les introduce en ella (*sic*), es decir, son elementos motivadores para la atención y las ganas de trabajar tanto la obra como la secuencia diseñada a partir de ella (pàg.18).

Destaquem aquest fragment perquè considerem que és un exemple evident de com un TFG permet un cert procés de reflexió sobre la pròpia tasca de planificació docent a partir d'una adaptació literària realitzada per l'estudiant i explicita els criteris de caire didàctic que han prevalgut en la consecució d'aquesta.

Metodològicament, la proposta es basa en els criteris de l'aprenentatge significatiu i la pedagogia del joc, i té en compte els beneficis dels racons de treball (treball en equip, aprenentatge sensorial, per descobriment i manipulació), amb l'alumnat infantil com a protagonista en tasques en què aquest haurà d'experimentar, tocar, sentir, escoltar, comunicar-se, etc.; i on el docent apareix com a guia que orienta i planteja estímuls d'aprenentatge, com la mateixa estudiant explica. Per aquest motiu, el disseny de la seqüència té en compte els interessos i curiositats de l'alumnat amb l'objectiu de potenciar la seua atenció i curiositat envers la literatura i cultura medieval, presentant les activitats plantejades com a situacions d'aprenentatge properes al context real i afavoridores del desenvolupament integral dels infants (Annex 7).

En l'apartat de conclusions, l'estudiant apunta quins aspectes del treball li han resultat més difícils, i a continuació en fem una altra citació perquè les observacions expressades resulten significativament coincidents amb les idees, expressades anteriorment en aquesta investigació, sobre les aptituds i requisits per a una bona

adaptació literària i sobre la manca generalitzada d'informació no especialitzada i edicions divulgatives de clàssics medievals:

Lo más difícil para mí ha sido adaptar el texto, ya que se debe tener en cuenta no sólo el lenguaje, sino también la extensión y que la propia adaptación no pierda la esencia de la obra original. Otra dificultad que he tenido a lo largo de la investigación es encontrar mayor cantidad de fuentes bibliográficas que me brindaran información acerca de la obra de *Aucassin et Nicolette* (pàg. 21).

9.2.2.11. Estasahí: *un fabliau per a Primària*

La segona mostra de Treball Fi de Grau que volem presentar consta d'una proposta didàctica (Annex 8) a partir de la narració que en la selecció de lectures que presentem en aquest treball hem titulat *Estasací (Estula)*, la qual pertany al gènere o tipologia medieval dels *fabliaux*, com hem apuntat en apartats anteriors. En aquesta proposta, a més de l'interès per fomentar la competència lectoliterària, es plantegen activitats per treballar diferents continguts i competències del primer cicle de Primària. Les activitats es troben calendaritzades, en principi, al llarg d'un mes de durada, el "*Mes dels fabliaux*". Durant les dues primeres setmanes, es planteja treballar l'àrea de llengua i literatura, amb especial atenció al gènere del conte i l'època medieval, amb una eixida a la biblioteca municipal i el foment de la competència d'aprendre a aprendre a través de la recerca d'informació; i durant les altres dues setmanes es plantegen, sobretot, continguts de l'àrea de matemàtiques (incloent-hi conceptes espacials com davant-darrere, damunt-davall, dreta-esquerra, i diferents figures geomètriques). A més, es fa especial incidència en el fet que la planificació de tasques es formula al voltant de la lectura i relectura a l'aula del relat escollit, bé per part del docent o per part de l'alumnat, la qual es realitzarà cada dilluns dins de la temporalització proposada.

S'hi contemplen, a més a més, un seguit d'objectius curriculars⁷⁰, segons les preferències i els interessos de l'estudiant, tant generals com específics, que es troben exposats a continuació.

Objectius generals de la proposta:

- Desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i responsabilitat en l'estudi, així com actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge, amb el qual descobrir la satisfacció de la tasca ben feta.
- Desenvolupar una actitud responsable i de respecte pels altres que afavorisca un clima propici per a la llibertat personal, l'aprenentatge i la convivència, i també fomentar actituds que promoguen la convivència en els àmbits escolar, familiar i social.
- Comunicar-se a través dels mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica.
- Desenvolupar la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per gaudir de les obres i les manifestacions artístiques.

Els objectius específics fixats en el treball són els següents:

- Educar a través de la literatura.
- Crear una proposta didàctica a partir d'un clàssic literari.
- Fomentar l'adquisició de continguts i el foment de competències mitjançant una proposta didàctica articulada al voltant del *fabliau Estasaí*.
- Fomentar l'aprenentatge actiu mitjançant el treball en equip.
- Fomentar la lectura.

Cal dir que un dels aspectes destacables de la proposta és l'aprofitament didàctic d'una narració medieval no solament per a planificar l'educació literària i la creativitat, amb la producció textual orientada al gènere del còmic i la proposta d'invenció d'un final alternatiu de la història, sinó també per a plantejar l'aprenentatge d'objectius i continguts d'altres àrees curriculars, com les matemàtiques, utilitzant personatges i situacions de la lectura seleccionada com a pressupòsits i exemples didàctics, amb l'ànim de motivar

⁷⁰ Decret 111/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum d'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

l'alumnat a través de la familiarització amb una obra literària com a motor per a l'adquisició de nous sabers des d'una perspectiva integrada (Annex 8).

D'altra banda, en les conclusions del treball presentat, on s'identifica el *fabliau* adaptat amb un “*cuento*”, l'estudiant fa una observació bastant interessant pel que fa a l'educació literària en primeres edats i les adaptacions de clàssics literaris amb finalitat didàctica:

Después de la investigación realizada a lo largo de este trabajo, considero que acercar los niños/as a la literatura supone invitarlos a participar en infinitas formas que la humanidad tiene de mirar, pensar, interpretar y expresar el mundo a través de la palabra; y ya no solo eso, elegir y adaptar un cuento donde podamos trabajar numerosos contenidos del currículum puede resultar una manera dinámica, entretenida y eficaz de enseñar a través de la literatura (pàg. 23).

I a continuació, hi emet un judici de valor que resulta significatiu pel que fa al coneixement i la percepció d'un gènere narratiu de temàtica còmica i origen medieval, com són els *fabliaux*, per part de l'alumnat d'Educació i Magisteri; una observació que també resulta convenient destacar, atesa la configuració (amb una proposta de lectures) i els interessos (de divulgació didàctica pel que fa a la literatura medieval) d'aquesta recerca:

Por último, añadir que no conocía el género de los fabliaux y que me ha aparecido un género muy divertido para mostrar y trabajar en el aula, a la vez que diferente, ya que la mayoría de los cuentos buscan finalmente mostrar una moraleja, y éstos sobretodo pretenden provocar la risa o la burla; lo cómico del relato (pàg. 24).

En efecte, el gènere dels *fabliaux* —com hem explicat en el capítol sobre les formes literàries de la *narratio brevis* medieval— presenta una temàtica humorística basada en tòpics paròdics i grotescos a pesar que, en alguns casos, aquestes obres presenten determinades fórmules de cloenda típicament medievals en forma de breus moralitats (de vegades, iròniques), relacionades de manera jocosa amb la saviesa popular i la paremiologia més que no amb una voluntat decididament moralitzadora.

9.2.2.12. Conclusions al voltant dels TFG

D'acord amb els objectius i criteris d'avaluació establerts, podem afirmar que la consecució de la proposta de Treball Fi de Grau al voltant de l'adaptació d'un clàssic literari medieval ha permès l'alumnat mostrar adequadament la seua capacitat d'integració dels coneixements i experiències al voltant dels principis, recursos i metodologies adients a la didàctica de la llengua i la literatura, adquirits i viscuts al llarg dels seus estudis universitaris, realitzant propostes didàctiques integradores, tal i com hem vist en l'anàlisi de les mostres annexades. Aquestes propostes són el resultat de la implicació dels estudiants en el procés de disseny i elaboració del Treball de Fi de Grau, mostrant capacitat d'iniciativa a l'hora de pensar el tema a treballar, acceptant orientacions i recomanacions per part del tutor i ajustant la presentació formal del treball i la resta d'aspectes relatius a la seua estructuració, correcció lingüística i claredat d'expressió. Les diferents tasques planificades en ambdues mostres (annexos 7 i 8) tenen en compte els principis de l'educació literària en primeres edats, partint d'adaptacions literàries i prioritant un enfocament globalitzador de l'aprenentatge i el gaudi lector; resulten originals i fonamentades segons criteris didàctics adients i s'acompanyen de reflexions pròpies al voltant de l'experiència d'aprenentatge-investigació que ha suposat el treball, tal i com hem apuntat en els paràgrafs anteriors.

En el primer dels treballs descrits, l'adaptació realitzada per l'estudiant (annex 6) podria classificar-se com una reescriptura creativa, amb un replantejament del títol del relat i incorporació de nous personatges i canvis narratius, actualitzant el lèxic amb l'objectiu de fer el relat més significatiu i comprensible. Es tracta d'una versió lliure, amb nombroses modificacions lingüístiques i argumentals, incloent-hi supressions, síntesis però també afegitons, seguint criteris deliberadament didàctics i amb la voluntat prioritària d'estimular el plaer lector de l'alumnat infantil per damunt del manteniment estricte del sentit de l'obra original. El procés creatiu de reescriptura dut a terme suposa la intenció d'acostar el text a un receptor ben allunyat del lector competent originari, el qual, malgrat això, té dret de situar-se en un context que afavorisca el delit de la lectura a partir de la tradició narrativa (i per crear aquest context, el mestre o la mestra, com hem dit ja en diverses ocasions, ha de fer de mediador, de seleccionador i adaptador de textos, si s'escau, per a l'educació literària). En el segon cas, tot i que també s'hi fa un esforç meritori per a l'aprofitament didàctic d'una narració breu medieval, un *fabliau*, per

estructurar i planificar un procés d'ensenyament-aprenentatge, l'estudiant considera el text del qual parteix, la traducció castellana de la versió prosificada de Mirande (2002), apte per a la lectura en Primària, i formula en conseqüència una proposta didàctica sense qüestionar l'adequació del text.

En qualsevol cas, i a tall de conclusió d'aquest apartat, pel que fa a l'aprenentatge lectoliterari, des del marc de la formació literària i didàctica dels estudiants de Grau, futurs i futures mestres, considerem que hi és palesa la possibilitat d'utilitzar narracions medievals, generalment desconegudes en l'àmbit educatiu, com *Aucassin i Nicolette* o textos pertanyents a la tradició francesa dels *fabliaux*, entre altres, sotmesos a una adaptació amb funció educativa —com plantejaven Sotomayor (2005) o Navarro (2006, 2013)— i atenent al marc curricular vigent, per tal de vertebrar la planificació de l'educació literària en primeres edats, amb garanties d'atendre les exigències de comunicació, imaginació i coeducació de l'aula d'infantil o primària. En aquest sentit, tant les experiències d'aula reportades com, en aquest cas, els treballs de fi de carrera dirigits han sigut de gran utilitat per a constatar l'oportunitat que ofereixen les obres literàries medievals en l'adquisició de la competència lingüística i cultural dels nostres estudiants universitaris, ja que aquests s'han hagut d'enfrontar al coneixement, lectura i reescriptura de gèneres narratius de l'Edat Mitjana que, encara que no s'ha partit de textos originals, plantegen una sèrie de reptes al nostre alumnat relatius a la recepció i adaptació textual, i que estan directament associats a l'actualització de forma i contingut de les obres, com hem vist. A més a més, la selecció de les narracions esmentades com a clàssics literaris susceptibles de ser adaptats amb propòsit didàctic, ha estimulat en l'alumnat una recerca activa d'informació i recursos, ha incitat a l'elaboració de materials educatius i ha suscitat la reflexió al voltant de plantejaments metodològics i del propi procés de recerca i aprenentatge.

9.2.3. Algunes conclusions generals sobre les propostes didàctiques (experiència d'aula i de TFG)

A la llum de les mostres presentades i annexades, podríem dir que l'educació literària dels estudiants de Grau entrellaça una sèrie de factors lingüístics, psicològics, socials, històrics, culturals i per descomptat literaris que possibiliten una determinada

recepció i producció textual i també, com hem vist en les reflexions incloses en els Treballs Fi de Grau comentats, una certa maduració personal. Cal destacar en aquestes mostres com l'experiència lectora i els sabers i habilitats previs (on s'inclou la competència TIC per a la realització de les il·lustracions que acompanyen les adaptacions textuais) han permès un producció textual no imitativa sinó didàcticament creativa, en la qual els clàssics de la literatura oral configuren en ocasions sabers previs que faciliten la inclusió significativa de les narracions medievals en l'intertext lector dels estudiants de Grau (hem parlat adés de les fórmules d'acabament dels contes tradicionals, incloses en les reescriptures de *fabliaux* per part dels nostres estudiants universitaris, per exemple); la qual cosa s'ajusta amb la idea d'intertext explicada per Mendoza (2001) i amb la descripció dels hipotextos clàssics que Sotomayor (2005) apuntava i que hem vingut recordant en diversos moments al llarg d'aquest treball.

Com hem explicat en el marc teòric d'aquesta tesi doctoral, cal recordar que hi ha especialistes amb una opinió fonamentada sobre els clàssics literaris com a textos intocables i que, per tant, s'han de llegir quan es puguem llegir, ço és, quan la competència literària del lector així ho permeta. A pesar que autors com Cerrillo (2010, 2012, 2013) es troben més aviat en aquesta posició respecte als clàssics —encara que amb explícita acceptació de les adaptacions literàries, si mantenen el sentit i l'estructura de les obres originals—, la majoria de les seues observacions sobre el tema resulten encara ben encertades (Cerrillo, 2012: 4):

La formación literaria que contemple la lectura de clásicos debería orientarse hacia una práctica de la “intertextualidad” que fomente el desarrollo de la *competencia literaria* por medio de un aprendizaje significativo basado en actividades con textos. La creación literaria no es un ejercicio aislado de los demás sistemas culturales. Los textos medievales o de la Edad de Oro pueden ayudar a la formación cultural del lector juvenil de manera claramente interdisciplinar.

En aquest sentit, fomentar la lectura literària a través de metodologies participatives i diverses, i el contacte directe amb una pluralitat de textos, compartir i fer extensiva la nostra passió pels clàssics a través de la pràctica de la literatura comparada i les adaptacions literàries, és potser l'única manera de mantenir viva i alhora actualitzar la nostra tradició literària, l'única forma de superar aquella crisi de les humanitats de què parla, entre altres, García Única (2016); i així donar resposta, sense por als canvis

socioeconòmics (que afecten la difusió de la literatura i les indústries culturals), i amb un alt grau d'adaptabilitat a nous contextos educatius, als reptes que —com a educadors i investigadors— ens planteja la societat hipermediàtica i trepidant del segle XXI. Els ponts entre els estudis literaris i l'educació literària han d'oferir-nos, per tant, l'accés a nous camins no sols per a l'aprenentatge significatiu de la literatura, tal i com plantejaven Reyzábal i Tenorio (1992) fa més d'una dècada, sinó també per a la divulgació d'obres medievals, renaixentistes o del barroc —tant se val—, explicitant de manera intertextual i didàctica les seues potencialitats d'aprenentatge lectoliterari i la seua relació amb la literatura infantil i unes altres obres, gèneres i arts, com és el cas de les aportacions de Lara (2007, 2010a, 2010b, 2012), Ibarra i Lara (2006), Bataller (2009), Dueñas i Taberner (2012), Tihal (2016) o Trincado (2016), entre altres.

Fem nostres, per tant, aquelles paraules de Cerrillo, però també les que utilitza quan apunta la dificultat intrínseca de les reescriptures adaptatives:

...con carácter general, las adaptaciones de las obras clásicas son muy difíciles, ya que el mismo espíritu de la adaptación, es decir, facilitar la lectura a quien no puede realizarla en su versión original y completa, conlleva un despojamiento de contenidos en la obra que terminará afectando su expresión literaria (Cerrillo, 2012: 5).

La qual cosa —podríem afegir-hi— és, d'altra banda, inevitable i necessària si volem permetre un accés primerenc a la nostra tradició literària per a lectors no especialitzats i en fases inicials de la seua formació. Tal i com hem explicat en l'apartat dedicat a la importància dels clàssics en l'educació literària, resulta preferible, concebant l'experiència lectora també a llarg termini, assegurar el coneixement entre els joves lectors de les línies argumentals bàsiques, els personatges principals i més interessants, i els temes i els valors de les històries, sobretot aquells que puguen despertar l'interés emocional i el plaer lector d'infants i adolescents. El paper del docent en aquesta important empresa rau, precisament, en afavorir les condicions necessàries que permeten l'accés als textos a través de la formació didàctica i literària, la reflexió sobre la pròpia tasca docent, la recerca per a la millora educativa i la intervenció metodològica més pertinent (fins i tot, fent d'adaptador dels textos, si s'escau), com hem explicat en l'apartat dedicat a la investigació en didàctica de la llengua i la literatura i els reptes que planteja la realització de Treballs Fi de Grau sobre clàssics literaris.

Així, pel que fa a la docència universitària i la concepció de l'educació literària, ens trobem més en consonància amb les idees i les propostes de la professora Maria Teresa Caro (2006, 2014), qui, dins d'un marc d'actuació educativa, planteja els clàssics des de la perspectiva de l'apropiació dels textos com a lectures de projecció històrica cap a la integració en la vida futura dels més joves; i també com a lectures que serveixen de motivació i model, no solament en la recepció, sinó també en la producció textual vinculada al desenvolupament de les competències bàsiques en contextos de vida, amb una metodologia en què l'aprenentatge cooperatiu facilita la interacció en les reescriptures literàries i fomenta la vessant socialitzadora de la literatura, atenent l'especificitat de l'aprenentatge i la integració de talents múltiples (competència oral, competència escrita, creativitat, etc.). Considerem que, en aquest plantejament, la pervivència cultural dels clàssics es troba assegurada a través de mecanismes que, com en el cas de les adaptacions i versions dutes a terme pels estudiants dels Graus d'Educació en les propostes d'aula i de TFG que hem analitzat, en veritat, són bàsics en la comprensió de qualsevol text literari: l'assimilació interpretativa i l'apropiació del significat del text original per a fomentar el gaudi lector i explotar la creativitat artística, a partir de sabers i experiències previs i a través de l'expressió escrita, en tasques de recreació vinculades a un context real (en el nostre cas, didàctic i professionalitzador).

En aquest sentit, recordem que la formació professional dels docents exigeix aspectes bàsics com l'adequació de la seua preparació pedagògica general a l'ensenyament de la literatura, la revisió crítica de les programacions educatives que es plantegen per a les aules i cercar el model metodològic més convenient per a l'educació literària a partir d'uns objectius concrets. Com hem explicat anteriorment, la formació literària dels futurs mestres d'infantil i primària parteix de la premissa que l'objectiu primer de l'ensenyament de la literatura (inclosos els clàssics literaris) ha de ser comú a cadascuna de les etapes de la docència i que aquest consisteix, essencialment, a contribuir a la formació psicològica de les persones i, alhora, a adquirir una profunda competència lectora, literària i comunicativa. A aquest objectiu bàsic, cal afegir-hi els objectius generals de l'ensenyament i els específics de la literatura en cada àmbit i nivell educatiu (Ballester i Ibarra, 2015b). El desenvolupament pràctic de la competència literària implica, doncs, la consecució d'habilitats comunicatives relacionades amb diverses activitats a realitzar pels estudiants, relacionades amb aspectes com la comprensió lectora, l'adquisició d'hàbits de lectura, la capacitat dels estudiants per a l'anàlisi i la interpretació

dels textos, la capacitat de gaudir del plaer que provoquen les obres, i la creació i producció de textos amb una finalitat estètica.

Tenint en compte tot açò, allò que volíem simplement assenyalar en aquest capítol són algunes de les possibilitats didàctiques que presenten els clàssics literaris i, més concretament, les narracions breus que pertanyen a la tradició medieval europea, sovint desconegudes però de gran influència temàtica en moltes obres posteriors, com ara el *Tirant lo Blanch*, l'*Amadís de Gaula*, l'*Espill de Roig*, i un llarg etcètera que travessa els segles i arriba a textos literaris i cinematogràfics dels nostres dies. Cal acceptar que, per tant, aquests tipus de narracions serveixen per activar en els estudiants d'Educació i Magisteri una sèrie de sabers literaris i didàctics, a més de fomentar la consciència històrica de la nostra tradició literària, i obliguen a la consulta del currículum amb intencions pràctiques (les propostes didàctiques dels TFG presentats inclouen, de fet, objectius curriculars). Resulta evident, doncs, que poden ajudar a la planificació de l'educació literària en primeres edats i, a més a més, afavorir la reflexió sobre la pròpia recerca, aportant noves maneres de concebre la praxi docent dels futurs i futures mediadors educatius.

10. CONCLUSIONS FINALS

10.1. CONCLUSIONS GENERALS I APORTACIONS

En aquest treball hem assajat un recorregut que, des del model teòric de l'educació literària i els pressupòsits metodològics del comparatisme literari, amb especial atenció a la rellevància formativa i alhora fruitiva dels clàssics literaris i les convergències temàtiques que, amb finalitats didàctiques, podem resseguir en els textos, arriba fins al plantejament d'un corpus obert de lectures medievals, centrat en els gèneres breus de temàtica còmica, mitjançant un procés de selecció, traducció, adaptació i edició; amb l'aportació, a més a més, d'unes experiències didàctiques que constaten que aquest corpus pot servir per llegir i treballar la literatura medieval en els Graus d'Educació i Magisteri; un corpus, per tant, que pretén configurar-se com a selecció de lectures per a la formació literària de futurs i futures docents. En la descripció de les experiències presentades i l'anàlisi qualitativa de les mostres annexades a manera de resultats, hem vist com, a partir d'alguna d'aquestes lectures, es pot posar en funcionament el bagatge de coneixements, habilitats i recursos que els estudiants universitaris poden fer transferibles mitjançant la realització, al seu torn, d'adaptacions literàries per a xiquets i xiquetes amb criteris didàctics, a través del treball d'aula i de processos d'aprenentatge investigador en l'elaboració de Treballs Fi de Grau.

En aquest sentit, considerem que els objectius plantejats a l'inici d'aquest treball s'han assolit mitjançant la consecució progressiva d'aquesta investigació:

- 1) S'ha realitzat un repàs d'aportacions teòriques rellevants realitzades durant les últimes dècades, reflexionant sobre la idoneïtat del model d'educació literària com a marc teòric que legitima la consecució d'experiències significatives d'aprenentatge lectoliterari.
- 2) S'ha deliberat al voltant de l'enfocament comparatista com a metodologia adient a l'educació literària, tenint en compte un pluralisme metodològic que s'avé amb les necessitats de formació del lector literari en la societat actual; i

s'ha tingut en compte aquest enfocament per a la selecció de les lectures que conformen el corpus textual d'aquest treball.

- 3) S'ha examinat el concepte de clàssic literari i la idea de cànon des d'una perspectiva alhora teòrica i didàctica, fent una revisió de les possibilitats que presenten les adaptacions i versions de clàssics en l'educació literària, arribant a conclusions sobre la idoneïtat educativa d'una concepció dúctil, versàtil dels clàssics (clàssics de tradició oral, clàssics universals, clàssics del gènere d'aventures, clàssics de la literatura infantil i juvenil i clàssics medievals).
- 4) S'ha investigat al voltant del paper que tenen els clàssics literaris i, concretament les obres narratives de la tradició medieval, en l'ensenyament de futurs i futures mestres, d'acord amb els principis de l'educació literària i els requisits per al foment de l'hàbit lector i el plaer de la lectura.
- 5) S'ha formulat, a partir d'aquestes reflexions, una proposta de corpus de la narrativa breu medieval, constituït per gèneres no canònics de diferents tradicions europees, amb uns determinats criteris temàtics de selecció centrats en la comicitat literària, com a opció alternativa per a treballar els clàssics medievals en la formació didàctica i literària de futurs docents, efectuant així una reconsideració pràctica —i coherent amb el nostre marc teòric— del que suposa l'educació literària, la noció de clàssic literari i les possibilitats del gaudi lector.
- 6) En conseqüència, s'han traduït i adaptat els textos d'aquest corpus, conformat per un total de vint narracions, a partir de diferents edicions consultades, amb l'objectiu de fer-los no solament aptes per a la lectura en els Graus d'Educació i Magisteri sinó també com a selecció de lectures susceptibles de vertebrar propostes didàctiques elaborades per part de l'alumnat universitari o docents en actiu, i pensades per al desenvolupament de la competència lectoliterària.
- 7) S'han analitzat i valorat, a partir d'aquest corpus i unes altres obres semblants, del gènere del *lai* i el *chanteable*, diverses experiències significatives d'aprenentatge i d'inici a la investigació proposades i realitzades en el marc de les titulacions de Grau de Mestre/a d'Infantil i Primària, tant en el marc de les assignatures de *Planificació de la llengua i la literatura* i *Formació literària* com en el marc de tutorització de Treballs Fi de Grau; experiències formatives i investigadores al voltant d'adaptacions i versions de clàssics medievals.

- 8) S'ha discutit qualitativament els resultats d'aprenentatge dels estudiants de Grau a través de la classificació i avaluació d'adaptacions didàctiques de textos narratius medievals pensades per a l'alumnat d'Infantil i Primària, annexant mostres significatives d'aquests resultats i contrastant-los amb diverses perspectives teòriques que diferents autors i autores han presentat al llarg de les darreres dècades.
- 9) Tenint en compte els punts anteriors, també s'han aportat algunes reflexions sobre el paper i la pràctica docent, la lectura de les obres de la nostra tradició literària a les aules universitàries i l'ensenyament lectoliterari que poden suposar aquestes experiències.

Així doncs, en aquest últim apartat del present treball doctoral, volem arribar a algunes conclusions generals, valorar les aportacions i limitacions de la recerca mampresa i plantejar algunes expectatives de futur pel que fa a la present investigació, atenent a certes possibilitats de continuïtat i complementació d'aquest treball entorn a l'estudi i la divulgació dels clàssics medievals dins del marc de l'educació literària, l'ensenyament i la recerca universitaris, i el món editorial. En aquest sentit, volem incidir que la proposta de lectures realitzada (consistent en un total de vint narracions breus pertanyents a tipologies medievals diverses com el *fabliau*, la *facècia*, l'*exemplum* o la *novella*, entre altres) i, en veritat, la totalitat d'aquesta tesi doctoral, es planteja des de la consciència d'una necessitat educativa que ens ha mogut al llarg de tot el procés de treball: la urgència d'ampliar els canons i les possibilitats de lectura literària no solament per a la millora de la nostra pràctica docent en l'àmbit universitari i la formació de futurs i futures docents, sinó també per a vincular de manera decidida el gaudi lector amb els clàssics i la literatura medieval.

Cal recordar que l'educació literària pretén dotar a l'individu d'habilitats específiques relacionades amb la comprensió, amb la finalitat de formar lectors competents, capaços de comprendre i interpretar qualsevol tipus de text literari. La idea general que suposa aquest plantejament per a la formació lectoliterària és la de preparar l'alumnat perquè siga un lector autosuficient, autònom, que active i relacione els seus coneixements i destreses. En aquest sentit, cada obra requereix la presència d'uns coneixements específics en el lector. A més a més, la presència de referències d'altres obres en un text literari ha de fer considerar el fet ineludible que el text no ha de comprendre's únicament en funció de sí mateix o d'un context exterior, sinó com a

element d'un ampli sistema intertextual. En aquest sentit, ja siga per l'activació eficient dels sabers previs, ja siga pel domini d'habilitats i estratègies, la lectura literària precisa d'una formació específica, ja que en els textos es fa palesa la contigüitat de relacions culturals, metaliteràries, artístiques, etc. Aquest treball pretén, doncs, contribuir a aquesta formació específica, tenint en compte que el text literari es presenta com una unitat semiòtica en relació amb d'altres i alhora esdevé un discurs artístic elaborat que es troba condicionat, en la seua creació i en la seua recepció, per factors de la cultura en què s'inscriu (Mendoza, 2004).

Tenint açò en compte, l'educació literària en el segle XXI representa una resposta compromesa amb les transformacions contemporànies i, sobretot, amb un diàleg amb la societat actual, on la multiculturalitat (Ballester i Ibarra, 2009) i les noves ficcions narratives originades al si de la publicitat, els videojocs i cada vegada més en les xarxes socials d'Internet, configuren, com a referents comunicatius, la quotidianitat de qualsevol lector jove actual i afecten indefugiblement la concepció i la pràctica de la lectura. L'educació literària ha de ser capaç, doncs, d'integrar tots aquests nous factors en la seua complexitat i orientar-los a favor del gust per la lectura de textos literaris de tota mena i els valors democràtics de convivència, atenent als formats i les temàtiques més adients a cada lector i cada context. Açò mateix suposa un requisit fonamental si volem que la lectura literària forme part, de manera significant, de la formació cultural de l'ésser humà i que, en conseqüència, la seua pràctica estiga al servei del creixement individual i la interacció social a través d'allò que es coneix com a gaudi lector.

Atenent a aquesta resposta formativa i intrincada que l'educació literària ha d'implementar —no sols a nivell conceptual o intel·lectual sinó també mitjançant el foment de les destreses lectores, les habilitats socials i les aptituds emocionals i afectives a partir de la literatura—, resulta escaient que les revisions del cànon literari es mostren explícitament com a usuals. D'aquesta forma, el paper d'un cànon escolar en la formació de la competència literària rau en la proposició d'una varietat evident de les mostres literàries que l'integren (plantejades com a exemplars); i també en les activitats d'estudi de les convencions estètiques i, de manera més genèrica, de la formació cultural diversificada que es poden aportar mitjançant adequades programacions i intervencions d'aula. Quan el cànon s'estableix amb criteris formatius, doncs, s'hi recopilen els diversos tipus de textos que poden ser desenvolupats en les seqüències didàctiques d'un determinat currículum, d'acord amb els interessos i el nivell de formació dels aprenents (Mendoza, 2002). Atès que tot cànon pot ser adaptat i actualitzat segons els canvis de sensibilitat

estètica, l'evolució dels estudis teòrics i crítics, i la valoració pragmàtica de les obres, considerem la possibilitat que els nous enfocaments dels estudis literaris i de les teories de l'aprenentatge, juntament amb el modernitzat concepte de l'educació literària, acaben per proposar uns cànons renovats, on els nostres clàssics medievals —juntament amb els clàssics de tradició oral, els de la literatura infantil i juvenil, els clàssics del gènere d'aventures i els anomenats universals— apareguen lícitament i significativa com a categoria.

En aquest sentit, l'obertura del cànon a lectures d'origen medieval, plantejades mitjançant adaptacions i versions literàries, ens ofereix la possibilitat de treballar una multiplicitat de gèneres i temàtiques diversos. La temàtica còmica, en el cas que ens ocupa, serveix alhora per a resseguir la concepció medieval de la paròdia, les idees culturals sobre el cos, els religiosos, la condició i el paper de la dona, l'erotisme i la sexualitat, entre uns altres aspectes; una temàtica que es concreta a través de diverses tipologies narratives arreu d'Europa, les quals tindran, gràcies a la seua brevetat i a l'impacte còmic dels seus temes, tòpics, arguments i personatges, una gran difusió posterior a través de textos literaris que arribaran, almenys, fins a mitjans del segle XVI.

A més a més, des d'una perspectiva de didàctica específica de la literatura, resulta fonamental tindre en compte la necessitat de realitzar una familiarització que siga progressiva amb els clàssics medievals, la qual cosa és possible gràcies a l'acostament als textos a través d'una selecció com la presentada en aquest treball, la qual parteix d'un criteri alhora formal i temàtic, i segueix la metodologia comparatista. És a dir, centrant-nos en la temàtica còmica, les formes narratives breus poden representar un mode d'accés estimulante a la cultura medieval per al lector no especialitzat i poden constituir una porta oberta a unes altres obres més extenses i exigents, o a uns altres gèneres de major dificultat conceptual. Comptat i debatut, cal constatar que existeixen, doncs, diversos textos pertanyents a la narrativa breu medieval que poden oferir pràctiques significatives de lectura per al desenvolupament de la competència literària en els graus d'Educació i Magisteri, si s'enfoquen des d'una perspectiva comparatista que tinga en compte la repercussió educativa de la comicitat literària com a tema i l'estudi cultural de l'humor per al foment d'hàbits lectors a partir de la noció formativa de clàssic literari.

La formació literària dels futurs i futures mestres d'infantil i primària, recordem, parteix del pressupòsit que l'objectiu primer de l'ensenyament de la literatura ha de resultar comú a cadascun dels nivells de la docència i que aquest consisteix, bàsicament, a contribuir a la formació de la personalitat de l'individu i, a més a més, a adquirir una

profunda competència lectora, literària i comunicativa. A aquest objectiu fonamental, hem d'afegir els objectius generals de l'ensenyament i els específics de la literatura en cada àmbit i nivell educatiu (Ballester i Ibarra, 2015b). El desenvolupament pràctic de la competència literària implica la consecució d'habilitats comunicatives relacionades amb diverses activitats, relacionades amb aspectes com la comprensió lectora, l'adquisició d'hàbits de lectura, la capacitat dels estudiants per a l'anàlisi i la interpretació dels textos, la capacitat de gaudir del plaer que provoquen les obres, i la creació i producció de textos amb una finalitat estètica. Aquestes metes únicament es poden assolir en les aules si les activitats adients per a la formació literària es desenvolupen en el marc dels estudis semiològics i pragmàtics sobre el funcionament del text literari i en l'àmbit de les investigacions de les teories de la recepció. Per tant, la formació professional dels docents demana necessitats essencials com: considerar amb cura l'adequació de la seua preparació pedagògica general en relació a l'educació literària, reexaminar críticament les programacions educatives que es plantegen o es duen a terme a les aules i cercar el model metodològic més convenient per tal que es puga ensenyar literatura en funció d'uns objectius concrets. Aquests objectius específics es poden trobar desenvolupats a bastament en les aportacions de diferents especialistes al llarg de les darreres dècades (Campillo et al.,1987; Mendoza, 1998b; Ballester, 1999; Cerrillo, 2007; Ballester i Ibarra, 2013), i es poden resumir en els punts següents: facilitar l'accés a la literatura amb un llenguatge mitjançant el qual s'expressa l'experiència humana, com a via que l'infant o adolescent té d'intel·lecció del món i, alhora, d'expressió de les idees i sentiments propis; fer conèixer el context i la tradició cultural a la qual es pertany; fer que el coneixement del registre literari de la llengua afavorisca la capacitat expressiva dels més joves, estimulants, així, la recepció i la producció de textos; plantejar la lectura com a comprensió d'uns codis artístics convencionals i font de plaer estètic.

Com hem vist, aportacions com les de Ballester (2015) i Ballester i Ibarra (2013, 2015b) formulen, des del model de l'educació literària, diverses pràctiques o estratègies que resulten concloents en aquest sentit, ja que es proposen com a idònies en la formació dels estudiants dels graus d'Educació i Magisteri per tal d'assolir els objectius bàsics que acabem d'apuntar i les hem tingut molt en compte en l'elaboració de les propostes de lectura i didàctiques que hem presentat:

- a) Lectura per plaer: aconseguir que l'estudiant puga adquirir un coneixement empíric dels diversos gèneres i tipologies de textos literaris, mitjançant un

ampli ventall de possibilitats de lectura, no sols vinculada a les aules sinó també com una activitat d'oci.

- b) Lectura tècnica: a través del coneixement de la teoria literària i l'aplicació de mètodes de comentari i anàlisi de textos bàsics per adquirir la formació convenient, i també aconseguir uns instruments mínims de crítica literària.
- c) Coneixement teòric i pràctic de la història literària a través dels seus textos i obres.
- d) Capacitació dels estudiants per a l'anàlisi de textos i la seua transformació en propostes didàctiques adequades per als diversos nivells d'ensenyament.

Així doncs, tenint en compte els objectius i estratègies anteriors que ha de contemplar qualsevol proposta d'educació literària, la funció del docent, davant de les finalitats de la formació literària, implica tres papers essencials: el de formador, el d'estimulador o animador de lectors i el de crític literari (Mendoza, 2004). El docent *energitz*a els aprenentatges de l'alumnat fent que els lectors observen els trets específics que presenta un text concret i els efectes que motiva. Aquesta funció motivadora és la que permet aproximar la funció lúdica i estètica de les produccions literàries al grau adequat de coneixement analític que preveu el marc curricular i l'encamina cap a l'educació literària, tot afavorint la comprensió, interpretació i valoració dels textos. Per això, veus com la de Docampo (2002), Cerrillo, Larrañaga i Yubero (2002) o Ballester (2015) insisteixen també en la necessitat que el mediador, tal i com hem explicat en línies anteriors, siga capaç de compartir la passió i el gust per la lectura amb el seu alumnat per fer arribar a bon port la seua tasca educativa.

Al capdavant, el futur docent, a partir de les pròpies experiències lectores, ha de desenvolupar la seua competència literària a partir d'una sòlida formació didàctica, dins de la qual considerem d'importància cabdal la inclusió del coneixement i lectura dels nostres clàssics. Això, al seu torn, li permetrà orientar i potenciar la competència lectoliterària en el seu futur alumnat. Així doncs, cal dotar els nostres estudiants universitaris de suficients coneixements teòrics, metodològics i pragmàtics que els ajuden a realitzar amb èxit la tasca de mediació junt amb la responsabilitat de transmissió i actualització adient de la tradició literària. En açò, precisament, té un paper important el Treball Final de Grau com a colofó dels estudis universitaris en els graus d'Educació i Magisteri i, alhora, com a temptativa d'investigació educativa en la formació de docents.

Tenint en compte el que hem apuntat en els paràgrafs anteriors, és de dir que les propostes d'investigació en didàctica de la llengua i la literatura dins del marc de realització dels Treballs Fi de Grau en aquest context, haurien d'orientar-se cap a l'adequació i millora de procediments de l'ensenyament per aconseguir un aprenentatge significatiu de la llengua i la literatura (Reyzábal i Tenorio, 1992) mitjançant la generació de conceptes que siguin operatius en contextos educatius i el desenvolupament de tècniques d'intervenció didàctica eficaces. El camp d'intervenció, per tant, de la didàctica de la llengua i la literatura suposa l'enllaç entre els sabers aportats per les diverses disciplines que constitueixen els continguts teòrics de la matèria, les disciplines que estudien els processos d'ensenyament-aprenentatge i la pràctica de l'ensenyament. Aquest enllaç entre teoria i pràctica és imprescindible i es realitza a través de la recerca i la reflexió sobre l'acció (Prado, 2004).

Com ja apuntaven Mendoza i Cantero (2003), els nous horitzons de recerca tendeixen a la sistematització d'anàlisis i propostes didàctiques relacionades amb l'ús comunicatiu de la llengua i l'establiment de referents per al desenvolupament de la competència literària. Seguint els mateixos autors, podem observar tres modalitats bàsiques d'investigació en didàctica de la llengua i la literatura:

- a) Una modalitat d'investigació que s'ocupa de la valoració conceptual i revisió dels pressupòsits teòrics i els condicionants epistemològics propis de la matèria, que analitza, revisa i proposa els conceptes operatius i els programes de recerca i intervenció que impliquen una millora en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge.
- b) Una altra, també de caràcter teòric, que s'ocupa de qüestions generals de l'aprenentatge i/o de l'especificitat de l'alumnat, generalment des d'un punt de vista psicopedagògic.
- c) Aquella modalitat de caràcter pràctic, destinada a proveir de recursos i propostes pràctiques innovadores, en el disseny de la qual conflueixen les aportacions de les altres modalitats.

Els resultats de les investigacions realitzades d'acord amb aquestes orientacions han de ser garantia de la interacció entre necessitats, observacions i supòsits teòrics, atenent a la confluència del marc curricular i l'activitat de l'aula, en un procés continu de

retroalimentació entre teoria i pràctica, el qual tendeix cap a conclusions de tipus pragmàtic que reverteixen en els aspectes concrets del desenvolupament de l'activitat docent, establint d'aquesta manera les bases per a la millora d'aquesta i, en definitiva, per a la innovació educativa.

D'acord amb açò, dins de les diferents funcions del professorat de llengua i literatura, recuperant i matisant aquella concepció d'Stenhouse (1985) del professor com a investigador i innovador, autors com Ballester (2015) plantegen en l'actualitat algunes de les tasques que resulten essencials en la preparació i desenvolupament professional dels futurs mestres, com ara reflexionar sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge, ja que permet introduir millores en la pràctica docent diària; conèixer la diversitat metodològica; utilitzar una metodologia activa, participativa i col·laborativa; conèixer i practicar la formació de les TAC com a recursos didàctics; actualitzar els coneixements tant didàctics com comunicatius; analitzar la pròpia pràctica docent; provocar interrogants i sistematitzar les experiències educatives; i també practicar la investigació i reflexió crítiques del propi procés educatiu.

Així, el desenvolupament dels coneixements i habilitats de l'alumnat dels graus d'Educació i Magisteri, pel que fa a la pràctica docent, passa per una etapa de formació inicial a partir de les experiències prèvies com a alumnat d'Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat; després s'amplia, sistematitza i professionalitza en la seua formació universitària, fins arribar al Treball Fi de Grau com a desafiament investigador, i s'actualitza o hauria d'actualitzar-se cada cert temps davant els reptes plantejats per la seua activitat docent a l'aula. És a partir d'aquelles experiències prèvies que és possible suscitar un procés de reflexió sobre les pròpies creences, conjectures i perspectives sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura entre els futurs i futures mestres. Aquest procés de reflexió iniciàtic, el qual anirà enriquint-se progressivament amb els coneixements i competències que l'alumnat va adquirint amb el temps, esdevindrà l'enfocament didàctic que aquests estudiants utilitzaran a l'aula com a docents judiciosos respecte a la tasca educativa. Les experiències diàries, la realitat de cada context educatiu i el perfil de cada grup-classe, tot plegat, farà possible les diferents concrecions adaptatives d'aquest enfocament, no exempt de necessàries revisions periòdiques, sorgides de la cavil·lació i la investigació al voltant de la tasca docent.

En qualsevol cas, allò que primerament s'hauria de tindre present a l'hora de plantejar la formació literària dels futurs i futures mestres és que, si bé la fesomia dels estudis de grau i les exigències en formació competencial fan més específiques i variades

les necessitats de formació, s'apliquen els mateixos principis o criteris establerts en altres etapes educatives pel que fa a l'enfocament comunicatiu, la relació interpretativa amb les obres, la vessant socialitzadora o la construcció del sentit de la lectura, atenent simplement a l'adequació d'una pluralitat de textos i una major exigència en els reptes que s'hi plantegen a nivell lingüístic, literari, etc. És a dir, el procés d'aprenentatge hauria de basar-se igualment en els preceptes que animen el model d'educació literària: el foment de l'hàbit lector tenint en compte el gust per la lectura com a punt de partida, al qual s'afegeixen, de manera progressiva, d'acord amb els currículums verificadors i la legislació vigent, les necessitats formatives professionals més pertinents.

En aquest sentit, si haguérem de resumir què aporta la present investigació, ço és, com afavoreix i millora aquest treball —producte d'un interès evident per la literatura medieval, d'una banda, i resultat de la reflexió al voltant de la praxi docent, de l'altra—, la realitat educativa, hauríem de dir que, sobretot, planteja la possibilitat d'un itinerari formatiu a través de la idea de clàssic enfocada cap alguns textos de la *narratio brevis* medieval. En aquesta línia, hem considerat des del principi la necessitat d'oferir a l'estudiant universitari d'Educació i Magisteri una selecció de lectures que possibiliten, amb criteris filològics i literaris, l'acostament a unes obres que, altrament, romandrien desconegudes per al lector no especialitzat. Per tal d'exemplificar les possibilitats didàctiques d'aquestes obres i alguna altra pertanyent igualment a la narrativa breu medieval, era convenient afegir algunes propostes i experiències al voltant d'aquests textos, emmarcades en els estudis dels Graus d'Educació.

L'interès per redefinir la idea de cànon literari, allunyant-nos d'una concepció restrictiva o tancada, insistint en el plaer lector que poden implicar les lectures seleccionades, i apostant per la narrativa medieval com a font de gaudi i coneixement, ens ha mogut a llegir i rellegir un nombre considerable d'obres i estudis crítics, i a replantejar-nos la nostra idea de clàssic literari i la nostra pròpia pràctica docent. Som conscients, en aquest sentit, d'allò que afirmava Italo Calvino (1995) sobre els clàssics com aquells llibres que constitueixen una riquesa per a qui els ha llegit i estimat; però que constitueixen una riquesa no menor per a qui es reserva la sort de llegir-los per primera vegada en les millors condicions per a assaborir-los. No obstant això, com el mateix Calvino (1995) apuntava, un clàssic literari és una obra que suscita una pols incessant de discursos crítics, però que l'obra s'espolsa contínuament de damunt. És a dir, que si volguérem ser realment crítics, més enllà del foment de l'acte de lectura (en un context

escolar, gràcies a la mediació dels docents, al pla lector de centre⁷¹ i a diferents propostes metodològiques), pel que fa a l'educació literària —fins i tot més enllà de la redacció de tesis doctorals—, el que veritablement importa és la lectura dels textos.

La lectura és un acte creatiu que posa en marxa tot un procés d'imaginació i interpretació sense el qual no seria possible la comprensió lectora. La lectura no és, per tant, sols un procediment de recepció sinó també, i sobretot, de producció de significats. Per això, qualsevol proposta d'educació literària ha de tindre en compte aquestes dues vessants de la lectura: la rebuda i la creació simultànies de sentit a través de la familiarització amb tota mena de textos, mitjançant un cànon o selecció de lectures com més ampli i variat millor. És la lectura com a hàbit plaent, i com a font de saber i de comunicació, allò que es prioritza en l'ensenyament del fet literari. Això és el que permet un aprofundiment progressiu en el coneixement dels gèneres literaris, figures retòriques i la nostra tradició cultural, amb l'objectiu que la lectura ajude l'alumnat a millorar la seua comprensió del missatge literari i a desenvolupar les seues habilitats de recepció i producció de textos (Cassany et al., 1993).

Així doncs, treballar a les aules la competència literària implica desenvolupar en l'alumnat criteris valoratius sobre la significació cultural i artística del text encaminada a una recepció constructiva del significat del discurs literari. En la interpretació textual, el lector activa i connecta sabers molt dispars, recupera els seus coneixements previs i actualitza les inferències que deriven de les seues experiències lectores precedents. D'aquesta manera, a través dels reconeixements en cada lectura s'activa i amplia el seu intertext personal. L'intertext del lector és un component bàsic de la competència literària: aquest intertext integra sabers discursius, recursos pragmàtics i metaliteraris i estratègies receptores que s'actualitzen en cada experiència de lectura amb la finalitat de construir nous coneixement significatius que passen a integrar-se en la competència literària; actua com a mediador entre la competència literària i les estratègies de lectura i intervé en la

⁷¹ L'Ordre 44/2011, de 7 de juny, de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, per la qual es regulen els plans per al foment de la lectura en els centres de la Comunitat Valenciana marca els objectius generals que s'hi han de promoure: fomentar en l'alumnat l'interés per la lectura i desenvolupar l'hàbit lector; afavorir la comprensió lectora des de totes les àrees, matèries, àmbits i mòduls del currículum; fomentar en l'alumnat la lectura com a activitat d'oci i de gaudi; promoure la col·laboració i participació de les famílies i altres membres de la comunitat educativa de l'entorn en les activitats derivades dels plans de foment de la lectura; estimular l'ús de fonts documentals complementaris al llibre de text, tant en suports impresos com en suport digital i audiovisual; fomentar en l'alumnat una actitud reflexiva i crítica per mitjà del tractament de la informació; potenciar l'ús i la dinamització de les biblioteques dels centres docents i adequar-les als objectius i actuacions recollits en el pla; reforçar la figura dels mitjans audiovisuals i digitals com a mitjans de suport a la lectura; contribuir al desenvolupament de la competència lingüística en l'alumnat.

integració i contextualització pragmàtica dels reconeixements, les evocacions, les referències i les associacions que un text concret és capaç de suscitar en el lector (Mendoza, 2001).

Hem de parar esment, per tant, al fet que la literatura s'actualitza i cobra sentit solament a través d'un acte personal de lectura del text, en el qual s'activen els coneixements de la competència literària. L'activitat de la lectura és, doncs, l'única forma d'actualització real d'una obra literària i d'accés als textos. La recepció d'una obra literària, en aquest sentit, desencadena un procés intern d'interacció cognoscitiva i epistemològica en l'individu. La recepció, l'experiència lectora i la competència literària van unides i mantenen relacions d'interdependència i de complementació. D'aquesta forma, els diversos tipus de coneixements, juntament amb les experiències receptores del lector, permeten construir el significat del text. L'acte lector, en aquest sentit, adquireix la seua màxima expressió en la lectura literària, de tal forma que les activitats de decodificació, interpretació i reflexió com a estratègies pròpies de la competència lectora constitueixen la base del desenvolupament de la competència literària (Mendoza, 1998).

Pel que fa a la lectura de clàssics, quan el lector s'acosta a una obra artística o un text literari del passat amb l'objectiu d'interpretar-lo, arrossega una sèrie de preconceptes, de caire circumstancial, que en determinen la comprensió. En aquest sentit, no s'arriba mai fins a l'obra original, sinó que es produeix una fusió entre l'horitzó històric del lector i l'horitzó històric de l'obra, una fusió dialogant entre passat i futur, però mai una estricta reconstrucció del món original del passat. Per això, mai no pot recuperar-se el significat original d'una obra. Aquest horitzó hermenèutic d'interacció entre obra-lector fa que la interpretació siga un procés obert i infinit que entén, tanmateix, la historicitat com a condició inexorable de la comprensió textual. Aquesta impossibilitat de desxiframent del sentit original d'una obra pertanyent a èpoques pretèrites, si s'enfoca amb voluntat didàctica —com hem fet al llarg d'aquest treball doctoral—, legitima l'acostament als textos de la nostra tradició literària mitjançant adaptacions i versions que faciliten el gaudi lector d'unes obres que, altrament, romandrien inaccessibles al lector no especialitzat i es considerarien inútils en la formació literària dels futurs mediadors educatius.

Hom destaca, així, en aquest plantejament del fet literari, la importància del paper del lector, no sols des del punt de vista de la semiòtica i l'hermenèutica, com hem vist, sinó també des del constructivisme, que concep la lectura com un procés dinàmic en què el lector és creador del sentit últim del text mitjançant la mateixa experiència, progressivament més complexa, de llegir; i també des de l'estètica de la recepció,

enfocada en l'acte de lectura —que és el que, al capdavant, actualitza el text i li atorga sentit— i en el paper definitiu del lector com a constructor d'aquest sentit, mitjançant un procés d'interacció constant, en diferents fases i nivells, amb el text (Prado, 2004).

Si el que hom vol és posar en marxa les habilitats que faciliten aquest aprenentatge significatiu de la literatura, Reyzábal i Tenorio (1992) apuntaven la importància de treballar el fet literari des de perspectives que l'educació literària ha assumit com a pròpies: l'hàbit de lectura com a condició bàsica per als estudis literaris; la lectura per a parlar, escriure i viure millor; la literatura com a saber interdisciplinari, i com a divertiment; la literatura com a història de convencions, trencaments i innovacions; el text com a exigència de la comunicació verbal; la literatura com a estratègia textual; els gèneres literaris com a estratègia literària; i la concepció que escriure per a comunicar-se és escriure per a ser en societat.

A més a més, la lectura de textos literaris és afavoridora de la “capacitat per interpretar la realitat i la construcció sociocultural de l'ésser humà” (Ballester, 1999 [2007]: 90); i la finalitat última de l'enfocament educatiu de la literatura és el gaudi lector, sense el qual no pot construir-se la competència literària a partir de l'acte de lectura com acte creatiu. Per tant, un component essencial de l'educació literària rau en el contacte directe amb els textos i, sobretot, en la creació d'un vincle afectiu amb les obres, i també en la seua apropiació interpretativa. El plaer de la lectura és, precisament, la conseqüència resultant de la satisfacció de comprendre, interpretar i compartir allò llegit. Comprendre és un procés complex d'associacions en el qual intervenen factors molt diversos. Per això, l'educació de la sensibilitat estètica requereix una formació específica perquè el lector sàpiga establir la seua interpretació i la seua valoració personal del text. La formació literària és, en aquest sentit, la capacitació per a la interacció que suposa el pacte de lectura que el text li suggereix al lector. Com és sabut, malgrat aquella impossibilitat de reconstrucció del sentit original de certes obres literàries de què parlàvem adés —o precisament per açò mateix—, els objectius de l'educació literària s'orienten a ensenyar a valorar amb matisos diversos les produccions de cada època; i com a efecte d'aquesta educació resulta el concepte de lector com a receptor actiu, que participa, coopera i interactua amb el text (Mendoza, 2004).

A través d'aquesta interacció dialògica del receptor amb el missatge literari, aquest es transforma progressivament en lector i es veu inserit, ell mateix, en la comunitat de lectors. Com apuntaven Ballester i Ibarra (2009: 32), la condició socialitzadora de la literatura cobra, doncs, validesa plena en relacionar el lector amb altres lectors propers a

ell mitjançant la lectura d'obres pròximes en l'espai i el temps a l'alumnat, però també amb la memòria col·lectiva a través dels clàssics. Gaudir de la memòria de la tradició literària, d'aquesta manera, permet adquirir consciència del món i de nosaltres mateixos a través d'un procés d'identificació cultural. En aquesta línia, aquest treball doctoral inclou l'explicació de les bases metodològiques de propostes socialitzadores del plaer lector, com ara les tertúlies literàries, els grups de discussió i les rutes o geografies literàries, les quals també tenen en compte, a favor de la formació lectoliterària, la interacció amb els altres com a mode col·lectiu de construcció de sentit, la diversificació dels espais d'aprenentatge i les relacions del fet literari amb altres agents i institucions de l'entorn i el patrimoni cultural.

En aquest context, assegurant el requisit del gaudi lector, el docent ajuda al fet que la literatura siga font de coneixement de la nostra història literària, tinga una funció pedagògica i que en el camp de l'ensenyament de la llengua, els textos literaris constituïsquen l'oportunitat per a l'aprenentatge lingüístic a través de la lectura; també facilita la funció d'identificació amb el propi grup, ja que els textos literaris permeten la transmissió de valors propis d'una cultura o comunitat. La literatura té, en aquest sentit, una funció de transmissió cultural, de manteniment de tradicions o convencions i, alhora, moltes vegades, per la mateixa naturalesa interpretativa de l'acte lector, planteja també la necessitat de canviar aquestes convencions, d'adaptar-les o transgredir-les (Ballester i Ibarra, 2009).

Tenint en compte el que acabem d'explicar, l'educació literària ha de ser capaç d'integrar tots els diferents factors culturals, socials, tecnològics, econòmics i polítics que afecten la societat actual en la seua complexitat a favor del gust per la lectura de textos literaris de diferents gèneres, èpoques i temàtiques, i a favor dels valors democràtics de convivència, atenent als formats i els continguts més adients a cada lector i cada context educatiu. Això suposa un requisit indispensable per a formar part, de manera significativa, de l'ensenyament cultural i les habilitats comunicatives de les persones i, en conseqüència, en virtut de la dimensió socialitzadora de la literatura, per tal de garantir, en el present i l'esdevenidor, una vida més feliç als lectors de totes les edats.

10.2. LIMITACIONS I PROPOSTES DE FUTUR

En aquest apartat, ens agradaria realitzar alguns apunts finals sobre les limitacions de la recerca realitzada, per tal de considerar propostes de millora que possibiliten l'ampliació i complementació del treball amb algunes línies d'investigació i acció en el futur. Així, per exemple, pel que fa a les limitacions de caire teòric, cal dir que, a hores d'ara, el camp de l'educació literària és un àmbit d'estudi vastíssim que, a poc a poc, va cobrint necessitats socials i requeriments curriculars i didàctics cada vegada més diversos; en conseqüència, existeix la possibilitat que el marc teòric d'aquest treball freture d'alguna referència bibliogràfica de recent aparició sobre alguns dels punts que s'hi han tractat. No ignorem, en aquest sentit, les possibilitats que, per exemple, presenten les noves tecnologies de la informació, la comunicació, la participació i l'aprenentatge pel que fa als estímuls per al foment dels hàbits lectors i que, igualment, podrien enfocar-se cap a la lectura de textos de la nostra tradició medieval. En qualsevol cas, hem volgut esbossar un trajecte teòric suficientment apte per a emmarcar, de manera coherent i adequada, tant la proposta de lectures que hem plantejat amb voluntat de divulgació i transferibilitat didàctica, com les experiències en la formació de futurs i futures docents que hem descrit i que ens serveixen per confirmar la idoneïtat de la proposta sobre clàssics literaris i narrativa medieval que ací hem presentat.

Pel que fa a les limitacions de la proposta de corpus textual, s'insereixen dins de la mateixa naturalesa de la metodologia comparatista que, indefugiblement, actua a través d'un exercici minuciós de tries i bandejos que sempre realitza l'investigador, com bé afirmava ja Claudio Guillén (1985 [2005]). En aquest sentit, la selecció de lectures presentada se centra en la narrativa breu de la Baixa Edat Mitjana escrita originalment en català, castellà, italià i francès. Tanmateix, ja que els criteris de selecció escollits permeten fàcilment la seua expansió i reorientació, es pot ampliar aquest corpus amb més textos medievals i, fins i tot, d'èpoques posteriors, tenint en compte l'evolució històrica de la comicitat i els gèneres literaris, la vinculació de la narrativa breu amb l'aparició de la novel·la a l'àmbit hispànic, la literatura en llengua anglesa o plantejar, fins i tot, per contrast, unes altres formes de ficció contemporànies que s'han vist, d'una manera o una altra, influenciades per la literatura medieval, com ara els diferents formats audiovisuals (que van des de l'àlbum il·lustrat fins al cinema, passant pel còmic, el teatre o les sèries de televisió).

Pel que fa a les limitacions en les experiències didàctiques descrites, som conscients que es tracta solament d'unes quantes mostres representatives de la tasca d'adaptació literària en diversos contextos que ha fet l'alumnat dels Graus d'Educació en Florida Universitària (centre adscrit a la Universitat de València); igualment, es podrien haver considerat evidències del procés de producció textual, i no solament resultats, per establir i avaluar fases en el procediment d'adaptació dels textos originals fins convertir-los en les narracions finals aptes per al públic infantil que hem annexat. Cal dir, a més a més, que les valoracions fetes al voltant d'aquestes experiències, i sobre els Treballs Fi de Grau que s'han comentat, s'han limitat a la consideració qualitativa sobre el tipus de reescriptura a què poden avenir-se i l'anàlisi de les característiques d'aprofitament didàctic de les propostes realitzades, segons els estudis teòrics que hem explicat amb anterioritat; i a la constatació d'un treball per part de l'alumnat tanmateix gens menyspreable com a justificació general de les potencialitats didàctiques de la narrativa medieval en la formació de futurs i futures mestres.

En aquest sentit, tant l'experiència d'aula reportada com els Treballs Fi de Grau dirigits i explicats en diferents apartats d'aquesta tesi, han sigut de gran utilitat per tal de constatar com a positiva l'elecció de gèneres narratius medievals (perifèrics en la nostra tradició cultural i educativa) en el desenvolupament de la competència lingüística i literària dels nostres estudiants universitaris, atesos els reptes assolits pel que fa a la recepció-producció textual mitjançant la reescriptura adaptativa com a resultat d'enfrontar-se a l'actualització didàctica dels textos (annexos 4, 5 i 6) i en l'inici a la investigació educativa i el disseny de propostes didàctiques (annexos 7 i 8). També han servit per a fomentar la consciència que les manipulacions del cànon literari no han de ser un impediment per facilitar, en els més menuts, el gaudi que provoca l'acostament a les obres del nostre patrimoni cultural.

Pel que fa a l'anàlisi quantitativa de les mostres presentades, com hem explicat en l'apartat de resultats de l'experiència didàctica duta a terme a les aules universitàries, i parant esment als objectius generals i les característiques d'aquest treball doctoral, hem cregut convenient aplaçar un estudi d'aquesta mena quan el conjunt de les mostres recollides siga més significatiu i puga oferir, doncs, conclusions que amplien i complementen adequadament les observacions realitzades fins ara.

Resta com a tasca pendent, també, l'oportunitat de posar en pràctica, en un context d'aula real, les seqüències didàctiques planificades pels estudiants de Grau a partir d'experiències individuals d'inici a la investigació educativa en els Treballs Fi de Grau

analitzats. Solament d'aquesta manera és com les adaptacions de clàssics literaris (medievals o no) poden esdevenir efectivament significatives, i bastir els gustos literaris dels futurs lectors i lectores, els quals, solament després de protagonitzar satisfactòries experiències d'aprenentatge en primeres etapes educatives, podran reviure i ampliar, quan es retroben posteriorment amb l'obra en qüestió, si els ve de gust, el plaer de la lectura.

Comptat i debatut, solament aconseguirem una bona planificació de l'educació literària i, en definitiva, un aprenentatge significatiu de la literatura en les primeres etapes del sistema educatiu si, com a docents universitaris, som capaços de posar en marxa processos d'ensenyament-aprenentatge que, atenent a la formació competencial i el desenvolupament professional dels futurs docents, siguin igualment significatius. Aquests processos han de permetre, per tant, a través de vivències lectores i experiències de creativitat literària, una connexió directa d'aquesta formació a les classes de facultat i en la realització de Treballs Fi de Grau, amb un àmbit d'exercici pràctic suficientment significatiu, ço és, amb un context el més real possible d'aplicació a l'escola.

En una altre ordre de coses, ens plau aprofitar aquest apartat de conclusions per a proposar algunes línies de continuïtat de la present investigació i algunes perspectives de futur que constaten la concepció d'aquest treball doctoral com una proposta oberta de treball al voltant dels clàssics literaris i la literatura medieval en contextos educatius. Moguts per una clara voluntat de divulgació —barreja de sabers filològics, experiència lectora, pràctica docent i creativitat literària— considerem les adaptacions i versions com una oportunitat extraordinària de difusió, amb criteris que combinen el rigor didàctic i les ganes de compartir el nostre patrimoni cultural, d'uns altres textos, gèneres i autors nostrats, com ara les obres de Joanot Martorell, Jordi de Sant Jordi, Ramon Llull, el *Blandín de Cornualla*, el *Curial i Güelfa*, etc. També considerem d'interès la realització d'estudis quantitius sobre quins d'aquests autors i obres es coneixen i es llegeixen per part dels estudiants de Magisteri, per tal d'obtenir dades rellevants sobre la percepció dels clàssics literaris i la literatura medieval.

De la mateixa manera, considerem que, des del model de l'educació literària, el tema i els interessos de la present investigació obrin un camp interessant de col·laboracions interdisciplinàries: estudis sobre gèneres literaris, arts plàstiques i visuals, o sobre l'aplicació de les noves tecnologies de l'aprenentatge (Realitat Augmentada i codis QR, aplicacions Android, xarxes socials i narratives transmèdia) poden combregar amb la valoració de la narrativa medieval amb l'objectiu de proporcionar nous tipus d'experiències, plaents i educatives alhora, en la formació del lector literari del segle XXI.

En qualsevol cas, aquest treball pretén contribuir a l'augment en el coneixement de la nostra tradició literària a nivell europeu, i vol suposar una ajuda a tots aquells docents que s'interessen per la seua inclusió en l'educació literària d'infants i adolescents. Així doncs, a partir de les adaptacions literàries d'obres medievals editades en català fins al moment actual, es podria confeccionar un corpus de clàssics publicats que siga útil per a la formació literària de futurs i futures mestres, al qual es podria afegir, a més, la selecció de lectures que, amb aquesta finalitat de divulgació i millora educativa, hem presentat. Des d'un enfocament comparatiu, també es podria plantejar un estudi de les obres que pertanyen a gèneres literaris actuals en català i castellà vinculats amb els clàssics de l'època medieval, com ara la novel·la històrica i les narracions metaficcionalistes destinades a un públic infantil en gèneres il·lustrats, i constatar alhora la seua eficàcia en l'educació literària dels mestres d'Infantil i Primària, proporcionant informació per al coneixement i l'apreciació dels autors medievals nostrats, entre unes altres propostes.

Per últim, com a cloenda, volguérem fer explícita la creença personal que aquesta tesi doctoral, a pesar de suposar el tancament d'un cicle formatiu i una etapa intensa i enriquidora d'experiència docent i vital, no implica l'arribada definitiva a cap port. Més aviat, volem pensar que l'acabament d'aquestes línies significa el punt de partida d'un nou viatge cap a terres recòndites i, de segur —com ha estat fins ara—, ben estimulants. Ens agradaria constatar que la causa primera de redacció d'aquest treball ha sigut el gaudi viscut en la lectura i relectura d'unes narracions (*fabliaux*, *lais*, novel·letes, *exempla*, *facècies* i altres contarelles medievals) que consideràvem necessàries de divulgar i incorporar, a través de la nostra pràctica docent i la nostra labor investigadora, com a proposta de lectures en la formació de futurs i futures mestres, per tal que el plaer experimentat siga transferit a les noves generacions i arribe també a l'escola. Esperem, doncs, que la mar ens siga propícia i la lectura —la pròpia i la dels altres— esdevinga, per cas de fortuna, si no perdurable, almenys distreta.

11. BIBLIOGRAFIA

11.1. EDICIONS I TRADUCCIONS CONSULTADES

ARAMON I SERRA, Ramon (ed.). (1934 [1988]). *Novel·letes exemplars*. Barcelona: Barcino.

BARBERIS, Walter (1998). *Il libro del cortegiano*. Torino: Einaudi.

BATTAGLIA, Lucia (1982). *Novelle italiane: il Duecento, il Trecento*. Milano: Garzanti.

BORJA MOLL, Francesc de (1978). *Llibre de facècies*. Palma de Mallorca: Editorial Moll.

BRANCA, Vittore (1992). *Decameron*, 2 vols. Torino: Einaudi.

DE CASAS, Felicia (1997). *Fabliaux. Cuentos franceses medievales*. Madrid: Cátedra.

FRADEJAS, José (1990). *Sendeban o libro de los engaños de las mujeres*. Madrid: Castalia.

GYBBON-MONYPENNY, G.B. (1987). *Libro de buen amor*. Madrid: Castalia.

HARF-LANCNER, Laurence i WARNKE, Karl (1990). *Lais de Marie de France*. Paris: Librairie Générale Française (Le Livre de Poche).

JUBANY, Joan (2013). *Lais*. Barcelona: Quaderns Crema.

LACARRA, M^a Jesús (1989). *Cuentos de la Edad Media*. Castalia: Madrid.

LÓPEZ ALCARAZ, Josefa (2003). *Los fabliaux*, vol. 3. Murcia: Universidad de Murcia.

LLINARÈS, Armand (1984). Anselme Turmeda, *Dispute de l'ane*. París: Librairie Philosophique J. Vrin.

MIRÓ, Bernat. (1984). *Francesc Eiximenis, Ramon de Perellós. Prosa*. Barcelona: Edicions 62-Orbis.

MONTAIGLON, Anatole de i RAYNAUD, Gaston. *Recueil général et complet des fabliaux des XIIIe et XIVe siècles (1872-1890)*, 6 vols. París: Libraire des bibliophiles.

OLIVAR, Marçal (1928). *Disputa de l'ase*. Barcelona: Barcino.

PITTALUGA, Stefano (1995). *Facezie*. Milano: Garzanti.

RENEDO, Xavier et al. (eds.) (2005). *Francesc Eiximenis, Dotzè llibre del Crestià. Primera part, volum primer*. Girona: Universitat de Girona.

RIBA, Carles (1981). *El romanç de Tristany i Isolda*. Barcelona: Quaderns Crema.

RIQUER, Isabel de (2000). *Il Novellino/El Novellino*. Paris-Roma: Memini.

RUIZ, Juan. *El Libro de Buen Amor*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (2000): <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=2765>

SANCHIS, Josep i SCHIB, Gret. (1971) *Sant Vicent Ferrer, Sermons*, 6 vols., Barcelona, Barcino.

VALLVERDÚ, Francesc (1984 [2002]). *El Decameró*. Barcelona: Edicions 62.

YSERN, Josep Antoni (2004). *Recull d'exemples i miracles ordenat per alfabet*. 2 vols. Barcelona: Barcino.

11.2. ADAPTACIONS I VERSIONS PER A INFANTS I JOVES ESMENTADES

ALAPONT, Pasqual (1996). *Els viatges de Marco Polo*. Alzira: Bromera.

ALAPONT, Pasqual (2006). *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.

ALIGHIERI, Dante (2011). *La divina comedia* (versió manga). Barcelona: Herder.

BELLVESER, Ricard i HAUF, Albert G. (2010). *Amor i erotisme al Tirant*. Alzira: Bromera.

BRINES, Lluís i PALOMERO, Josep (2009). *Regiment de la cosa pública*. Alzira: Bromera.

BROSETA, Teresa (2015). *Llibre de les bèsties*. Alzira: Bromera.

BULBENA, Jordi (1990). *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Pirene.

CAPMANY, Maria Aurèlia; MARTIN, Andreu i MARZAL-CANÓS, Jaume (1982). *Tirant lo Blanc* (4 vols.). Barcelona: Bruguera.

CAPMANY, Maria Aurèlia (1990). *Tirant lo Blanc*. València: Tres i Quatre.

CARBONELL, Ivan i RUBIO, Josep Enric (2016). *Blanquerna*. Alzira: Bromera.

CASALS, Glòria i SOLDEVILA, Llorenç (2002). *Curial e Güelfa. Tres històries d'amor*. Barcelona: edicions 62.

ESCARTÍ, Vicent Josep i ESTRELA, J. Enric (2011). *Vita Christi*. Alzira: Bromera.

ESCRIVÀ, Vicent (1991). *Crònica* (Ramon Muntaner). Alzira: Bromera.

FOSSAS, Ignasi M. et al. (eds.). *Regla per als monjos: text llatí/català*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

FRANCO, Josep (1990). *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.

FUSTER, Jaume i LLOBELL, Sento (1991). *Tirant lo Blanc*. València: El Temps.

FUSTER, Jaume i LLOBELL, Sento (1992-1993). *Les aventures del cavaller Tirant* (4 vols.). València: Tres i quatre.

GARCÍA, Santiago. i RUBÍN, David (2010). *Beowulf*. Bilbao: Astiberri.

GRIFOLL, Isabel (1990). *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Teide.

GÓMEZ, Ricardo i RÍOS, Emma (2006). *Amadís de Gaula*. Madrid: Sm.

HUGUET, Jesús i BAYARRI, Jordi (2007). *Tirant lo Blanc*. València: Camacuc.

HUGUET, Jesús (2008). *Jaume I*. València: AVL.

HUGUET, Jesús (2009). *Francesc Eiximenis*. València: AVL.

HUGUET, Jesús (2011). *El Misteri d'Elx*. València: AVL.

JAUMÀ, Josep M. i CUBERT, Joan (2000). *Contes de Canterbury* (versió de Geraldine McCaughrean). Barcelona: Vicens Vives.

LABRADO, Víctor (2015). *Tirant*. Algemesí: Andana.

LOZANO, Josep i AÑÓN, Magda (1998). *Leandre i Hero, Història de Josep*. Alzira: Bromera.

LLUCH, Enric (2006). *Jo Tirant, tu Carmesina*. Alzira: Bromera.

MACHIRANT, Francesc (1990). *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.

MACHIRANT, Francesc (1991). *Llibre de les bèsties*. Alzira: Bromera.

MACHIRANT, Francesc (1995). *Història de Jacob Xalabín*. Alzira: Bromera.

MACHIRANT, Francesc (2008). *Llibre dels fets*. Alzira: Bromera.

MARÍ, Anna (2014). *Espill*. Picanya: Edicions del Bullent.

MIRALLES, Josep Vicent i BONET, Paula (2016). *Tirant lo Blanch*. València: Drassana.

MIRANDE, Jacqueline (2002). *Cuentos y leyendas de la Edad Media*. Madrid: Anaya.

NAVARRO, Rosa (2005) *Tirant lo Blanc contat als infants*. València: Marjal.

PALOMERO, Josep (2005-2014) *Tirant lo Blanc*. Alzira: Bromera.

PONS, Carles (1997). *Merlí i el jove Artús*. Alzira: Bromera.

PORTO, Miguel (2008). *Tirante el Blanco*. Madrid: Sm.

TIÑENA, Jordi (1987 [2013]). *Blandín de Cornualla*. Alzira: Bromera.

TIÑENA, Jordi (1994). *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Laertes.

TORREÑO, Antoni (1994). *El collar de la coloma*. Picanya: Edicions del Bullent.

TORREÑO, Antoni (1997). *Llibre de les meravelles del món*. Picanya: Edicions del Bullent.

TORRES, Isabel (2008) *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Vicens Vives.

VENDRELL, Salvador (1993). *Curial e Güelfa*. Alzira: Bromera.

VENDRELL, Salvador i CAPELLINO, Francesc (1997). *Els viatges de Marco Polo*. Alzira: Bromera.

11.3. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ABRIL, Manuel (2015). Análisis de experiencias de lecturas con universitarios (futuros docentes) sobre su educación literaria, *Lenguaje y Textos*, 41, 61-68.

AGOST, Rosa (2013). Cervantisme català i traducció: anàlisi d'adaptacions infantils i juvenils, *Caplletra*, 54, 105-135.

AGUILÓ, Joan Gabriel (2006-2007). Dimensió lúdica i jocs motrius a les rondalles mallorquines, *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, nº 9-10, 70-92.

AGUILAR, Consol (2008). La tertulia literaria dialògica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras, *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 236, 27-35.

AGUILAR, Consol (2013). La tertulia literaria dialògica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77 (27, 2), 93-102.

AGUILERA, Antonio; PRADOS, María del Mar i GÓMEZ, María Teresa (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades d'aprendizaje, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 3(2), 249-267.

ALBANELL, Pere (2002). Contagiar, dins Pere Albanell et al., *Hablemos de leer* (pp. 11-19). Madrid: Anaya.

ALBERO, Jaume (2005). *El simbolisme màgic en el conte popular: el valor psicològic i educatiu de les rondalles*. Lleida: Pagès editors.

ALEMANY, Rafael (1989). Turmeda/Abdal·là o el perspectivisme com a pràctica vital i/o literària, dins Antoni Ferrando i Albert G. Hauf (eds.), *Miscel·lània Joan Fuster. Estudis de llengua i literatura*, vol.1 (pp. 37-57). València/Barcelona: Departament de Filologia Catalana de la UV/Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

ALEMANY, Rafael (1994). Presències i ecos d'un jo individuat en l'obra d'Anselm Turmeda, dins *Miscel·lània Germà Colon 2. Estudis de llengua i literatura catalanes*, vol. XXIX. (pp. 5-24). Barcelona: Publicació de l'Abadia de Montserrat.

- ALEMANY, Rafael (2003). Tradició i innovació literària en la *Disputa de l'ase* de Turmeda/Abdal·là, dins *Professor Joaquim Molas; memòria, escriptura, història*, (pp. 15-26). Barcelona: PAM.
- ÁLVAREZ, Carmen; GONZÁLEZ, Lorena; LARRINAGA, Amaia (2013). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 26, 209-224.
- AMADES, Joan (1980). *Les millors rondalles populars catalanes*. Barcelona: Selecta.
- ANNICCHIARICO, Annamaria (2003). "Narracions en vers" catalane medievals. *Apunti e materiali per una guida bibliografica*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- ANSELMINI, Gian Mario (2002). Los orígenes del relato. Narrar historias entre Oriente y Occidente, dins Gian Mario Anselmi (ed.), *Mapas de la literatura europea y mediterránea*, cap. VII. Barcelona: Crítica.
- ASENSI, Manuel (1990). *Teoría literaria y deconstrucción*. Madrid: Arco Libros.
- ASENSI, Manuel (2003). *Historia de la teoría de la literatura*, II. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ASÍN, Miguel (1914 [1948]). El original árabe de la *Disputa del asno contra fra Anselmo Turmeda*, dins *Obras escogidas II-III*, (pp. 563-616). Madrid: CSIC/Inst. Miguel Asín/Escuelas de Estudios Árabes de Madrid y Granada.
- ÁVILA, Rosa María (2003) La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-46.
- AZORÍN (José Martínez Ruiz) (1920). *Lecturas españolas*. Madrid: Caro Reggio.
- BADIA, Joan i CASSANY, Daniel (1994). La classe de literatura, avui. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, 7-14.
- BAJTIN, Mijail (1987 [2005]). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- BALLESTER, Josep (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica, dins Antonio Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322), Barcelona: SEDLL/ICE/Universitat de Barcelona/Horsori.
- BALLESTER, Josep (1999 [2007]). *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- BALLESTER, Josep (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 15-19.

- BALLESTER, Josep (ed.) (2011). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Catarroja: Perifèric.
- BALLESTER, Josep (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BALLESTER, Josep i IBARRA, Noelia (2008). Literatura comparada y educación: una aproximación crítica, *Lenguaje y Textos*, 28, 11-18.
- BALLESTER, Josep i IBARRA, Noelia (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 25-36.
- BALLESTER, Josep i IBARRA, Noelia (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 7-26.
- BALLESTER, Josep i IBARRA, Noelia (2014). Research and Innovation in Literary Education (Methodology and Canon). *7th International Conference of Education, Research and Innovation*, (pp. 5019-5023). Sevilla: IATED.
- BALLESTER, Josep i IBARRA, Noelia (2015a). A Qualitative Study Based on the Reading-life Histories of Future Teachers, *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 178, 1-19. Recuperat de:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019321>
- BALLESTER, Josep i IBARRA, Noelia (2015b). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, Vol. 27, nº 2, 161-183.
- BALLESTER, Josep i MAS, Josep A. (2003). A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària. En Vicent Martines (coord.) *Llengua, societat i ensenyament*, vol. III. (pp. 5-13). Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- BALLESTER, Josep i MÍNGUEZ, Xavier (ed.) (2005): De la literatura infantil i juvenil al plaer de la lectura: a manera de pròleg provisional, dins Josep Ballester i Xavier Mínguez (eds.) *La sabateta de vidre* (pp. 15-34) València: Universitat de València i Perifèric edicions.
- BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia i DEVÍIS, Anna (2010). La educación literaria ante el reto de la interculturalidad. En Herrera, J.; Abril, M.; Perdomo, C. (eds.) *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 545-558). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- BATALLER, Alexandre (2009). De la literatura misógina medieval a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Descripción de una unidad didáctica para 3º de

la ESO, dins F. Gutiérrez García et al. (eds.) *Lengua, literatura y género: X Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1042-1065). Jaén: Universidad de Jaén.

BATALLER, Alexandre (2010). *Quan l'activitat docent es trasllada fora de l'aula: rutes i viatges lingüístics i literaris*. CiDd. II Congrés internacional de Didàctiques. Universitat de Girona. Recuperat de:

<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2992/477.pdf?sequence=1>

BATALLER, Alexandre (2011). Geografies literàries, *Futura*, 22, 32-35.

BATALLER, Alexandre (2014). Per una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori, dins A. Bataller i H. Gassó (eds.) *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries* (pp. 13-21). València: Publicacions de la Universitat de València.

BATALLER, Alexandre (2016a). Llocs literaris de la ciutat de València i experiències de transposició didàctica, dins J. C. Colomer i J. Sorribes (coords.) *València, 1808-2015: la història cotinua...* (pp. 35-42). València: Balandra Edicions.

BATALLER, Alexandre (2016b). En torno al canon escolar de cuentos populares. *Rondalles y leyendas en materiales didácticos para la enseñanza del valenciano*, dins C. Cañameres et al. (coords.) *Odres nuevos, retos y futuro de la literatura popular infantil* (pp. 477-488). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

BATALLER, Alexandre i GASSÓ, Hèctor (ed.) (2014). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Publicacions de la Universitat de València.

BATALLER, Josep (1999). *Les rondalles valencianes*. Gandia: Centre d'Estudis i Investigacions Comarcals.

BASSA, Ramon (1994). *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*, Mallorca: Editorial Moll.

BARBOUR, Rosaline (2013). *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

BARRIENTOS, Carmen (1996). Claus per a una didàctica de la poesia, *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 10, 23-41.

BAYLESS, Martha (1996). *Parody in The Middle Ages. The Latin Tradition*. Michigan: University of Michigan Press.

BÉDIER, Joseph (1893). *Les fabliaux, études de littérature populaire et d'histoire littéraire du Moyen Âge*. París: É. Boullion.

- BERCÉ, Yves (1976). *Fête et révolte: des mentalités populaires du XVIe au XVIIe siècle*. Paris: Hachette Littératures.
- BELTRÁN, Rafael (2007). *Rondalles populars valencianes: Antologia, catàleg i estudi dins la tradició del folklore universal*. València: Publicacions Universitat de València.
- BENTON, Michael i FOX, Geoff (1985 [1992]). *Teaching literature from nine to fourteen*. London: Oxford University Press.
- BIGAS, Montserrat i CORREIG, Montserrat (eds.) (2007). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- BLOOM, Harold (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BLOOM, Harold (2003). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama.
- BORDONS, Glòria i DÍAZ-PLAJA, Anna (1993) *Literatura comparada (catalana i castellana). Propostes de treball*. Barcelona: Empúries.
- BORDONS, Glòria i DÍAZ-PLAJA, Anna (eds.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.
- BORDONS, Glòria (2011). La formació literària en l'aprenentatge de la llengua, en *La mirada experta: ensenyar i aprendre llengües* (pp. 65-75). Barcelona: CIREL, Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.
- BOUCHÉ, Thérèse i CHARPENTIER, Hélène (eds.) (1990). *Le rire au Moyen Âge dans la littérature et les arts*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- BREMMER, J. i ROODENBURG, H. (eds.) (1997). *A Cultural History of Humour*. Oxford-Malden: Polity Press-Blackwell Publishers.
- BREMOND, Claud; LE GOFF, Jacques i SCHMITT, Jean-Claude (1982). L'exemplum, dins *Typologie des sources du moyen âge occidental*, 40, Turnhout-Brepols, 27-39.
- BÜHLER, Johannes (2005). *Die Kultur des Mittelalters*. Trad. Castellana. *La cultura en la Edad Media. El primer renacimiento de Occidente*. Barcelona: Círculo Latino.
- CAIRNEY, T.H. (1990). *Teaching reading comprehension. Meaning makers at work*, Open University Press (Trad. cast. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata, 1992.)
- CALVINO, Italo (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.
- CAMPILLO, M. et al. (1987). La formació literària del mestre. *La formazione dell'insegnante di lingue in ambiente di lingue in contatto. Atti del Coloquio Italo-catalano (25-27 maig de 1985)*. Roma: Università di Roma.

- CAMPS, Anna (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica, *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 2, 7-20.
- CÁNDANO, Graciela (2000) *La seriedad y la risa en la literatura ejemplar de la Baja Edad Media*. México: Universidad Autónoma de México.
- CANO, Ángel Gregorio i PÉREZ, Cristina (coords.) (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CANSINO, Eliacer (2007). ¿Para qué queremos a los clásicos?, *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 18, 31-35.
- CANTILLO, Martha Graciela i DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio E. (2015). La adaptación literaria como instrumento didáctico de aproximación de textos canónicos a lectores de primaria: “Tramontana” de Gabriel García Márquez, dins N. Ibarra et al. (coords.) *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 137-140). València: Universitat Politècnica de València.
- CARANDELL, José María (1977). Reflexiones acerca de la literatura llamada infantil. Cuatro notas sobre la literatura y los niños, *Cuadernos de Pedagogía*, 36.
- CARMONA, Fernando (1984) *La transformación de la narrativa a finales de la edad media*. Murcia: Límite.
- CARMONA, Fernando (1991a). Literaturas románicas: interdisciplinariedad y comparativismo, *Filología Románica*, 8, 165-170.
- CARMONA, Fernando (1991b) Las transformaciones de la novela europea: los siglos XII y XIII, *Estudios Románicos*, 7, 9-14.
- CARMONA, Fernando (1994). Ideología erótica y humor en el léxico de *Aucassin et Nicolette*, dins Ramón Lorenzo (ed.). *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filología Románicas*, vol. 7 (pp. 485-492). Vigo: Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- CARMONA, Fernando (1998a). Las transformaciones de la novela europea: siglos XII-XIV, *Estudios Románicos*, 10, 33-40.
- CARMONA, Fernando (1998b). El *lai*: narración corta y narración lírica, dins Juan Paredes i Paloma Gracia (eds.). *Tipología de las formas narrativas breves románicas medievales* (pp. 84-102). Granada: Universidad de Granada.
- CARMONA, Fernando (2010). *Narrativa románica a finales de la Edad Media*. Murcia: Universidad de Murcia.

- CARO, María Teresa (2002). La creatividad abductiva o el amor a los clásicos, *El libro te hace libre: actas de las Jornadas de Animación a la Lectura y la Escritura* (pp. 29-33). Lorca : Centro de Profesores y Recursos de Lorca.
- CARO, María Teresa (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesi Doctoral). Recuperat de <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107134925>.
- CARO, María Teresa (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 32, núm. 3, 31-50.
- CARO, María Teresa (2015). La realización de Trabajos de investigación literaria. Trabajos Fin de Grado y de Máster, dins Pedro Guerrero Ruiz (coord.) *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 473-484). Madrid: Ediciones Pirámide.
- CARO, María Teresa i GONZÁLEZ, María (2012). *El uso didáctico de Quijote Mundo*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo-Universidad de Murcia.
- CARO, María Teresa i GONZÁLEZ, María (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 9, 89-106. Recuperat de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/124>.
- CARO, M.T., VALVERDE, M.T., GONZALEZ, M. (2015). *Guía de trabajos fin de grado en Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CARRASCO, Xavier (2000). Les adaptacions: per què i com, *Faristol*, 37, 5-7.
- CARRERAS, Josep i PERRENOUD, Philippe (2005). *El debat de les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CASSANY, Daniel (2000). Fonaments per al comentari de text. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, 7-17.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta i SANZ, Glòria (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel et al. (2000) *El comentari de text. Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22 (monogràfic).
- CERRILLO, Pedro (1990). Literatura infantil y universidad, dins Pedro Cerrillo i Jaime García Padrino (coords.). *Literatura infantil* (pp. 11-21). Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA PRADAS, Ramón (2003). *Aucassin et Nicolette* o la inversión en el rol de géneros. *EPOS*, vol. XIX, 151-164.

- CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago (2002). *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, Pedro (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- CERRILLO, Pedro C. (2010): Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios, dins Gemma Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.
- CERRILLO, Pedro C. (2012): Educación literaria y canon escolar de lecturas. *Leer.es*. Recuperat de: <http://docentes.leer.es/> .
- CERRILLO, Pedro C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- CERVANTES, Cecilia (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación: revisión de premisas y perspectivas, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64-2, 71-88.
- CHAMBERS, Aidan (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, Anne-Marie (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores, dins Bernard Lahire (comp.). *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Barcelona: Gedisa.
- CHOCARRO, Edurne (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes, *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18, Núm. Esp., 219-229.
- CHUMILLAS, Jordi i GIRAMÉ, Ricard (eds.) (2014). *Per vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimoni*, Universitat de Vic. Recuperat de http://issuu.com/uvic-ucc/docs/per_vells_carrers_de_poble
- CINGOLANI, Stefano (1990). “Nos en leyr tale libros trobemos plazer e recreation”: l'estudi sobre la difusió de la literatura d'entreteniment a Catalunya en els segles XIV i XV, *Llengua i Literatura*, 4, 39-127.
- CIRLOT, Victoria (1995) *La novela artúrica. Orígenes de la ficción en la cultura europea*, Barcelona, Montesinos.
- COLOMER, Teresa (1994). L'adquisició de la competència literària, *Articles*, 1, 37-50.
- COLOMER, Teresa (1996). La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación, dins Carlos Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, 123-142. Barcelona: Horsori/Universitat de Barcelona.

- COLOMER, Teresa et al. (1997). L'heroi medieval: un projecte de literatura europea. *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 14, 47-59.
- COLOMER, Teresa (1998). *La formació del lector literari*. Barcanova: Barcelona.
- COLOMER, Teresa (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido, *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Any 22, Núm. 4, 2-19.
- COLOMER, Teresa (ed.) (2002a). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- COLOMER, Teresa (2002b). Una nueva crítica para el nuevo siglo, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 145, 7-17.
- COLOMER, Teresa (ed.) (2002c): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, Teresa (2003). Històries que expliquen el món: el ressò de les rondalles en una literatura moderna. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperat de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/histries-que-expliquen-el-mn-el-ress-de-les-rondalles-en-una-literatura-moderna-0/>
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, Teresa (2009). La educación literaria, dins Inés Miret i Cristina Armendano (eds.), *Lectura y bibliotecas escolares* (pp.73-82). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- COLOMER, Teresa (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, Teresa i DURÁN, Teresa (2007). La literatura en la etapa de educación infantil, dins Montserrat Bigas i Montserrat Correig (eds.) *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-252). Madrid: Síntesis.
- COLOMER, Teresa i MUNITA, Felipe (2013). La experiència lectora de los alumnos de Magisterio: Nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- CORREA, Evaristo i LÁZARO, Fernando (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- CORREIG, Montserrat (2006). L'educació literària a l'educació infantil. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 40, 66-75.
- CROUZET-PAVAN, Élizabeth i VERGER, Jacques (eds.) (2007). *La dérision au Moyen Âge*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- CUENCA, Maria Josep (1996). *Comentari de texts*. Picanya: Bullent.

- CUESTA, Raimundo (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- CURTIUS, Erenest Robert (1984). *Literatura europea y Edad Media latina* (Vol. 2). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- DAUNAY, Bertrand (1997). La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, 95, 97-124.
- DE AMO, José María (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- DEVÍS, Anna (2001). *Comentar textos. Batxillerat*. València: Castellnou.
- DEVÍS, Anna (2009). Seqüència didàctica per a comentar textos. *Lenguaje y Textos*, 30, 35-54.
- DEVÍS, Anna (2014). Aportaciones de la literatura popular a la educación plurilingüe e intercultural. *Revista anthropos: huellas del conocimiento*, 243, 193-206.
- DEVÍS, Anna i CHIREAC, Silvia M. (2016). El contrast intercultural en la LIJ: proposta per a educació secundària, dins A. Díez Mediavilla et al. (eds.) *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 289-300). Alacant: Universitat d'Alacant.
- DÍAZ, Alicia et.al., (1994). Itineraris de literatura: el mapa no és el territori, *Articles*, 1, 61-68.
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector, dins Antonio Mendoza (coord.) *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- DÍAZ-PLAJA, Anna (1992). Llibres protagonistes i clàssics adaptats, *Crònica d'Ensenyament*, 45.
- DÍAZ-PLAJA, Ana (2002). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys. dins Teresa Colomer (ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. (pp. 161-170). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- DÍAZ-PLAJA, Anna i PRATS, Margarida (2013). Recordar, aprendre, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro, *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28.
- DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio E. (2015). Creatividad y comprensión lectora, dins E. Jiménez Pérez (coord.) *La comprensión y la competencia lectoras* (pp. 133-154). Madrid: Síntesis.

- DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio E. i GARCÍA VELASCO, Antonio (2015). La evaluación de la competencia lectora, *Lenguaje y Textos*, 41, 35-44.
- DOCAMPO, X. P. (2002). Leer, ¿para qué?, dins Pere Albanell et al., *Hablemos de leer* (pp. 45-66). Madrid: Anaya.
- DUFOURNET, Jean (ed.) (1984). *Aucassin et Nicolette*. Flammarion: Paris.
- DUFOURNET, Jean. (1998). *Fabliaux du Moyen Âge*. Paris: Flammarion.
- DUEÑAS, José Domingo i TABERNERO, Rosa (2012). Los clásicos en el aula. Una propuesta: intertextualidad y contexto histórico, *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 16, 65-77.
- DURÁN, Teresa (2002): *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- DURÁN, Teresa (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Rosa Sensat.
- DUQUE, Elena; DE MELLO, Roseli R.; GABASSA, Vanessa (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje, *Aula de Innovación Educativa*, 187, 37-41.
- ECO, Umberto (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- ECO, Umberto (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- ELBOJ, Carmen (2001). Comunidades de aprendizaje: una propuesta educativa basada en la igualdad de diferencias y en el aprendizaje dialógico. En SIPÁN, Antonio (coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 511-518).
- ELBOJ, Carmen et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOT, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, John (1991). *Action Research For Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- ELLIOT, John (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- EPALZA, Mikel de (1993). Conversió i narrativa oral islàmiques a les narracions literàries autobiogràfiques d'Anselm Turmeda (Abdal·là Al-Tarjuman), dins Rafael Alemany et al. (eds.), *Actes del Nové Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, vol. I, (pp. 153-161). Barcelona: PAM/Universitat d'Alacant/Universitat de València/Universitat Jaume I.
- ESCRIVÀ, Rosa Maria i FERRER, Montserrat (1994). Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO, *Articles: Revista de Didàctica de la llengua i la literatura*, 1, 75-83.

- ESTRELA, Mar i MARTÍNEZ, Jaume (2012). *Pasos que (nos) construyen: Nuevas formas de documentar la ciudad a través de la deriva*. Universidad de Antioquía.
- ÉTIEMBLE, René (1985). Literatura Comparada, dins José María Díez Borque (coord.): *Métodos de estudio de la obra literaria* (pps. 279-304). Madrid: Taurus.
- FÀBREGUES, Sergi i PARÉ, Marie-Hélène (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- FAJARDO, Inmaculada, VILLALTA, Ester, SALMERÓN, Ladislao (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital, *Anales de Psicología*, 32 (1), 89-97.
- FERRER, Virginia; CARMONA, Moisés i SORIA, Vanessa (eds.) (2012). *El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes col-laboradores*. Madrid: McGraw Hill.
- FLECHA, José Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, José Ramón (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje, *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-169.
- FLECHA, José Ramón i PUIGVERT, Lidia (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE*, 1, 11-20.
- FUSTER, Joan (1964). *Diccionari per a ociosos*. Barcelona: Editorial A. C.
- FUSTER ORTUÑO, M^a Àngels (2008). La traducción de clásicos medievales: la novela caballeresca catalana *Curial e Güelfa*, en Assumpta Camps i Lew Zybatow (coords.), *La traducción literaria en la época contemporánea: actas de la Conferencia Internacional "Traducción e intercambio cultural en la época de la globalización", mayo de 2006*. (pp. 153-166). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- GADAMER, Hans Georg (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- GARCÍA CARCEDO, Pilar (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 33, 49-59.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1974). *Primeras novelas europeas*. Madrid: Istmo.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1983 [2003]). *Historia del rey Arturo y de los nobles y errantes caballeros de la Tabla Redonda: análisis de un mito literario*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1998). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. *El País* (27 octubre), p. 36.

- GARCÍA PADRINO, Jaime (1987). La literatura infantil en la formación del profesorado, dins *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 139-146). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (1988). La literatura infantil y la formación humanística, dins García Padrino (dir.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 536-560). Madrid: Anaya.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (2000). Los clásicos en las lecturas juveniles, dins Antonio Mendoza et al. *Literatura infantil en la escuela* (pp. 69-92). Alacant: Universitat d'Alacant.
- GARCÍA PÉREZ, María; CARO LÓPEZ, Tatiana; ARRIAZU MUÑOZ, Rubén (2012). El impacto de las comunidades de aprendizaje en el ámbito universitario: una propuesta metodológica basada en el modelo dialógico. dins María José Aguilar (coord.) *Creatividad, descubrimiento y futuro: I Congreso Nacional de Investigación en Grado INVESGRADO* (pp. 560-568). Albacete: Universidad Castilla-La Mancha.
- GARCIA SEMPERE, Marinela (1995). *La disputa de l'ase: consideracions sobre el perspectivisme i les fonts literàries de Turmeda*, dins Juan Paredes (ed.). *Medioevo y Literatura. Actas del V Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, vol. I, pp. 371-397. Granada: Universidad de Granada.
- GARCIA, Marinela i MARTÍN, Lúcia (1996). Algunes fonts occidentals de l'obra d'Anselm Turmeda *Disputa de l'ase*, *Revista de Filología Románica*, 13, 181-214.
- GARCÍA ÚNICA, Juan (2016). El odio a los clásicos (y otras razones para llevarlos a las aulas), *Lenguaje y Textos*, 43, 41-51.
- GASOL, Anna i ARÀNEGA, Mercè (2000). *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.
- GENETTE, Gérard (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- GIL, Maria Rosa (2011). L'àlbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector?, *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 55, 42-52.
- GIL FLORES, Javier (1992-1993). "La metodología de investigación mediante grupos de discusión", *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10-11, 199-214.
- GISBERT, Francesc (2016). *Una història de la literatura infantil i juvenil valenciana*. Bromera: Alzira.

- GNISCI, Armando (ed.) (2002). *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- GONZÁLEZ, Luis Daniel (1997). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Palabra.
- GONZÁLEZ, Luis Daniel (1999): *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil, 3: Libros ilustrados, cómic, poesía, teatro y bibliografía*. Madrid: Ediciones Palabra.
- GRANADO, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora* [en línea]. Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía. Recuperat de: www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galeria_s/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacixn_lectora.pdf
- GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington/London: American Educational Research Association/Lawrence Erlbaum Publishers.
- GRÉGOIRE, Réginald (2005). Le risate dei monaci medievali: gli “*ioca monachorum*”, dins Francesco Mosetti (ed.) *Il riso. Capacità di ridere e pratica del riso nelle civiltà medievali* (pp. 77-97). Alessandria: Edizioni dell’Orso.
- GUILLÉN, Claudio (1985 [2005]). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada*, Barcelona: Tusquets Editores.
- GUILLÉN, Claudio (1985). *Lliçons de literatura comparada catalana i castellana (segles XIX-XX)*, Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- GUREVICH, Aaron (1997). Bakhtin and his Theory of Carnival dins Jan Bremmer (ed.). *A Cultural History of Humour* (pp. 54-60). Cambridge: Polity Press.
- HAUF, Albert G. (ed.) (1983). *Lo Crestià*. Barcelona: Edicions 62.
- HAUF, Albert G. (2000) *L’home que riu: entorn a la paròdia medieval*, (Papers de Sa Torre 54). Manacor: Patronat de l’Escola Municipal de Mallorca.
- HERMIDA, C. i CAÑÓN, Mila (2002). Conformer el canon literario escolar. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 150, 7-12.
- HOGAN, John; DOLAN, Paddy; i DONNELLY, Paul (eds.) (2011). *Approaches to Qualitative Research; Theory & Its Practical Application. A Guide for Dissertation Students*. Cork: Oak Tree Press.
- HOROWITZ, Jeannine, i MENACHE, Sophia (1994). *L’humour en chaire: la rire dans l’église médiévale*. Geneva: Labor et Fides.
- HUIZINGA, Johan (1978 [2001]). *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza.

- IBARRA, Noelia (2007). ¿Literatura Infantil y Juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea, *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 21-29.
- IBARRA, Noelia (coord.) (2014). *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball Final de Grau*. Alzira: Neopàtria/Universitat de València.
- IBARRA, Noelia i LARA, Eva (2006). “Diario de magos y brujas” un testimonio sobre la LIJ y la magia, *Lenguaje y Textos*, 23-24, 133-148.
- IBARRA, Noelia i BALLESTER, Josep (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro, *Lenguaje y textos*. 38, 11-18.
- IBARRA, Noelia i BALLESTER, Josep (2014). La construcción de la identidad a través de la adopción intercultural en la literatura infantil y juvenil contemporánea, *Revista Diacrítica*, 28-3, 103-120.
- IMBERNÓN, Francesc (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- JANER, Gabriel (1980). La funció educativa dels contes populars (apunts per a una interpretació pedagògica de les rondalles). *Randa*, 10, 169-175.
- JANER, Gabriel (1982). *Sexe i cultura a Mallorca: la narrativa oral i el teatre*. Mallorca: Editorial Moll.
- JAUSS, Hans Robert (1970) Littérature médiévale et théorie des genres, *Poétique*, 1, 79-101.
- JAUSS, Hans Robert (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. Dins José Antonio Mayoral, J.A. (ed.). *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Madrid: Arco Libros.
- JODOGNE, Omer (1975). Le Fabliau, *Typologie des sources du Moyen Âge Occidental*, Turnhout, Brepols.
- KOLB, David (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall Inc.
- KRISTEVA, Julia (1967). Bakhtine, le mot, le Dialogue et le roman, *Critique*, 239, 438-65.
- KRISTEVA, Julia (1969). *Semiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. París: Seuil.
- KRISTEVA, Julia (1978). *Semiótica I*. Fundamentos: Madrid.
- KRÖMER, Wolfram (1979). *Formas de la narración breve en las literatures románicas hasta 1700*. Madrid: Gredos.
- LACARRA, M^a Jesús (1989). *Cuentos de la Edad Media*. Castalia: Madrid.

- LACARRA, M^a Jesús (ed.) (1999). *Cuentos y novela corta en España 1. Edad Media*. Barcelona: Crítica.
- LACARRA, M^a Jesús (1991). “Elementos cómicos en los cuentos medievales castellanos”, *Tigre. Trevaux des hispanistes de l’Université Sthendal*, VI, 31-47.
- LAPARRA, Marceline (1996). Les adaptateurs de romans, des bienfaiteurs méconnus?, *La Revue des Livres pour Enfants*, 170, 73-80.
- LARA, Eva (2007). De la literatura de la magia a la magia de la literatura, *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 34, 167-180.
- LARA, Eva (2010a). Bruja tradicional versus bruja innovadora: las dos caras de la moneda, *Lenguaje y Textos*, 31, 89-106.
- LARA, Eva (2010b). *Hechiceras y brujas en la literatura española de los siglos de oro*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- LARA, Eva (2012). El personaje de la bruja en el teatro infantil, *Anagnórisis: Revista de investigación teatral*, 5, 6-25.
- LARA, Eva (2016). El museo literario como experiencia de animación lectora desde la asignatura de Formación literaria para maestros, *Edetania*, 49, 165-191.
- LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago; CERRILLO, Pedro (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: SM.
- LEFEVERE, André (1997). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- LE GOFF, Jacques i SCHMITT, Jean-Claude (1982). *L’exemplum*. Turnhout: Brepols.
- LE GOFF, Jacques (1997). Laughter in the Middle Ages, dins Jan Bremmer (ed.) *A Cultural History of Humour* (pp. 40-53). Cambridge: Polity Press.
- LE GOFF, Jacques i TRUONG, Nicolas (2003). *Une histoire du corps au Moyen Âge*. Paris: Liana Levi.
- LEWIN, Kurt (1947). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- LIDA DE MALKIEL, María Rosa (1975). Perduración de la literatura antigua en Occidente. (A propósito de E. R. Curtius, *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*), dins *La tradición clásica en España (271-338)*. Berkeley-Barcelona, Yakov Malkiel-Ariel.
- LOMAS, Carlos i TUSÓN, Amparo (2013). Lingüísticas y educación lingüística, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 63, 5-11.
- LÓPEZ EIRE, (2004). Risa, ritual y poesía, *Cuadernos del CEMyR (Centro de Estudios Medievales y Renacentistas de la Universidad de la Laguna)*, 12, 155-209.

- LÓPEZ RÍO, Joaquim (2009). El comentario de texto. *Lenguaje y Textos*, 30, 95-102.
- LÓPEZ RÍO, Joaquim (2012). *Per una pedagogia del discurs. El comentari de textos com a eina educativa*. Catarroja: Perifèric Edicions.
- LÓPEZ RÍO, Joaquim (2014). Els i les mestres, investiguem? Una breu introducció a la investigació educativa, dins Noelia Ibarra (coord.) *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball Final de Grau* (pp. 29-48). Alzira: Neopàtria.
- LÓPEZ VALERO, Amando i ENCABO, Eduardo (2005): Ética, estética y educación literaria, dins M. Abril (Coord.). *Lectura y literatura infantil y juvenil. Claves* (pp. 171-186). Málaga: Aljibe.
- LLORENS, Ramón F. (2000). La literatura infantil en la escuela: la literatura infantil en la formación del profesorado, dins Antonio Mendoza et al. *Literatura infantil en la escuela*. Alicante: Universitat d'Alacant.
- LLUCH, Gemma (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra, Castelló de la Plana. València: UAB, UJI, UV.
- LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- LLUCH, Gemma (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Ediciones Trea.
- LLUCH, Gemma (2011). L'adaptació de les rondalles al lector infantil: un text, diferents finalitats, dins Josep M. Baldaquí (ed.) *Nova reflexió sobre l'obra d'Enric Valor* (pp. 75-94). València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- LLUCH, Gemma (2012). *La lectura al centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura del Centre*. Alzira: Bromera.
- LLUCH, Gemma i VALRIU, Caterina (2013). *La literatura per infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i història*. València: Bromera-Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- LLUCH, Gemma i ZAYAS, Felipe (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MACHADO, Ana M^a (2002). Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura. *Lectura, escuela y creación literaria* (pp. 11-25). Madrid: Anaya.
- MARCHESE, Angelo i FORRADELLAS, Joaquín (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- MARFANY, Josep Lluís (1991). El cavaller, la dama i el frare, en *Studia in honorem prof. M. De Riquer*, IV (pp. 11-23). Barcelona: Quaderns Crema.

- MARÍN, Inma i HIERRO, Esther (2013). *Gamificación*. Barcelona: Urano.
- MARSHALL, Catherine i ROSSMAN, Gretchen B. (1989). *Designing Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- MARTÍN, Nieves (2008). Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 191-209.
- MARTINES, Vicent (1997). *El 'Tirant' poliglota. Estudi sobre el 'Tirant lo Blanch' a partir de les seues traduccions espanyola, italiana i francesa dels segles XVI-XVIII*. Barcelona: Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARTINES, Vicent (2003). Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians (la *Queste del saint graal* i el *Tirant lo Blanch*), dins V. Martines (ed.) *Llengua, societat i ensenyament*, Volum III (pp. 5-37). Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- MARTINES, Vicent (2005). Traducciones al servicio de la exegesis temprana sobre Ausiàs March y otros clásicos valencianos y el sentido de sus relaciones románicas. *Revista de Literatura Medieval*, XVII, 155-176.
- MARTÍNEZ, Vicent (1988). Una entesa ben interessada entre la realitat i la fantasia: *Blandín de Cornualla*. *Caplletra*, 5, 39-49.
- MARTÍNEZ, José Enrique (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ, Tomàs (2004). Comentarios acerca de la influencia de los *fabliaux* en la literatura catalana tardomedieval, dins *Trabajo y aventura. Studi in onore di Carlos Romero Muñoz* (pp. 151-163). Roma: Bulzoni Editore.
- MARTOS, Josep Lluís (1998). La *Disputa de l'ase* d'Anselm Turmeda: derivacions relativistes de la conclusió del *conflictus*, *Medievalia*, 27, 18-25.
- MARTOS, Josep Lluís i GARCIA, Marinela (eds.) (2009). *L'Edat Mitjana en el cinema i en la novel·la històrica*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- MASSIP, Francesc (2008). Rei d'innocents, bisbe de burles: rialla i transgressió en temps de Nadal, in SIRERA, Josep Lluís (ed.), *Estudios sobre teatro medieval (Actes XIè Col·loqui de la SITM Elx 2004)*, (pp. 131-146). València: Publicacions de la Universitat de València.
- MEDINA, Arturo (1988). Didáctica de la literatura, dins García Padrino (dir.): *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 511-534). Madrid: Anaya.
- MEEK, Margaret i MILLS, Colin Frederick (eds.) (1988). *Language and literacy in the primary school*. London: Falmer Press.

- MELIS, Pere (2002). *Sobre les nostres rondalles i altes mostres de literatura popular*. Menorca: Nura.
- MÉNARD, Philippe (1969). *Le rire et le sourire dans le roman courtois en France au Moyen Age: 1150-1250*. Genève: Droz.
- MÉNARD, Philippe (1983). *Les Fabliaux: contes à rire du Moyen Âge*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MÉNDEZ, Jerónimo (2012). La sàtira anticlerical en la narrativa catalana dels segles XIV i XV: entre el fet històric i el tòpic literari. dins J. Méndez i Diego A. Reinaldo (coords.). *Nuevos estudios multidisciplinarios sobre historia y cultura medieval: fuentes, metodología y problemas* (pp. 93-106). Murcia: Universidad de Murcia.
- MÉNDEZ, Jerónimo (2015). La parodia de la aventura caballeresca en el *Libre de fra Bernat* de Francesc de la Via. Dins Marta Haro (ed.). *Literatura y ficción: "estorias", aventuras y poesia en la Edad Media* (pp. 727-740). València: Universitat de València.
- MENDOZA, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid: La Muralla.
- MENDOZA, Antonio (1996). Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo. *Lenguaje y Textos*, 8, 9-54.
- MENDOZA, Antonio (1998a). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (1998b). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: ICE/Horsori.
- MENDOZA, Antonio (1999a). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En CERRILLO, P.C.; GARCÍA PADRINO, J. *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- MENDOZA, Antonio (1999b). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269.
- MENDOZA, Antonio (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, Antonio (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En Hoyos Rgel, M.C. et al. (eds.) *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2003a). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall (Pearson Educación).

- MENDOZA, Antonio (2003b): El canon formativo y la educación lecto-literaria, dins A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 349-378). Madrid: Prentice Hall (Pearson Educación).
- MENDOZA, Antonio (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MENDOZA, Antonio (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, Antonio i CANTERO, Francisco José (2003). Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos, en A. Mendoza (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 3-31). Madrid: Prentice Hall (Pearson Educación).
- MENDOZA, Antonio i ROMEA, Celia (coords.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino (1905-1910 [2008]). *Orígenes de la novela*. Madrid: Gredos.
- MILIAN, Marta (1995). Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. *Aula de innovación educativa*, 39, 29-34.
- MÍNGUEZ, Xavier (2015). Una definición altamente problemática: la literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio, *Lenguaje y Textos*, 41, 95-106.
- MINOIS, George (2000). *Histoire du rire et de la dérision*. Fayard: París.
- MONAR, Maite i LLUCH, Gemma (2015). La investigació sobre la promoció de la lectura en la 2.0. Anàlisi de casos, *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 59, 99-119.
- MONFORT, Manuel (2014). ¿Cómo comenzar el desarrollo del Trabajo Final de Grado? Dins Noelia Ibarra (coord.) *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball Final de Grau* (pp. 83-96). Alzira: Neopàtria.
- MONTOLIU, Manuel de (1959). *Eiximenis, Turmeda i l'inici de l'humanisme a Catalunya: Bernat Metge*. Barcelona: Alpha.
- MOSER, Dietz-Rüdiger (1990). Lachkultur des Mittelalters? Michael Bachtin und die Folgen seiner Theorie, *Euphorion*, 84, 89-111.
- MUNITA, Felipe (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 9, 69-87. Recuperat de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- NAUPERT, Cristina (ed.) (2003). *Tematología y comparatismo literario*. Madrid: Arco.
- NAVARRO, Rosa (1996): *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona. Ariel.

- NAVARRO, Rosa (2006). Los clásicos al alcance de los niños. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, any 19, 193, 7-14.
- NAVARRO, Rosa (2013). La salvación de los clásicos. Las adaptaciones fieles al original, *Quaderns de Filologia*, Vol. XVIII, 63-75.
- NOBILE, Angelo (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Morata.
- NÚÑEZ, Gabriel (2007). Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas. Dins Pedro C. Cerrillo et al. (coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 227-238). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- NYKROG, Per (1973). *Les fabliaux. Étude d'histoire littéraire et de stylistique médiévales*. Genève: Droz.
- OLTRA, Miquel A. (2011). Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil, dins M^a Pilar Núñez i José Rienda (coords.) *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 1763-1780). Granada: SEDLL.
- OLTRA, Miquel A. i PARDO, Rosa M. (2013). Las nuevas estructuras familiares y su presencia en la literatura infantil valenciana, dins Lucía Pilar Cancelas et al. *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI* (pp. 63). Granada: GEU Editorial.
- OTTAIANO, Antonio (1993). Els fabliaux catalans: anàlisi d'una definició, dins Antoni Ferrando i Albert G. Hauf (eds.), *Miscel·lània Joan Fuster. Estudis de Llengua i Literatura*. VII (p. 5-43). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PACHECO, Arseni (1982). Notes per a l'estudi de la narrativa catalana en vers dels segles XIV i XV, dins *Actes del Segon Col·loqui d'Estudis Catalans a Nord-Amèrica (Yale 1979)* (pp.151-161). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PACHECO, Arseni (1983). *Blandín de Cornualla i altres narracions en vers dels segles XIV i XV*. Barcelona: Edicions 62.
- PACHECO, Arseni (ed.). (1997). *Francesc de la Via. Obres*. Barcelona: Quaderns Crema.
- PACHECO, Arseni (2007). Les *noves rimades* i les *codolades*: entre el roman i la novel·la, *Estudis de Llengua i Literatura Catalanes*, vol. LV (pp. 5-20) (Homenatge a Joseph Gulsoy 3). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PACHECO, Arseni (2009). Els *fabliaux* catalans no són *fabliaux*, *Estudis de Llengua i Literatura Catalanes*, vol. LVIII (pp. 5-17). (Miscel·lània Joaquim Molas 3). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- PACHECO, Arseni i BOVER, August (eds.) (1982). *Novel·les amoroses i morals*. Barcelona: edicions 62.
- PAGÈS, Amédée (1929). Le fabliau à Catalogne, *Estudis Universitaris Catalans*, 14, 311-322.
- PALOMERO, Josep (1985). *Guia didàctica d'Ausiàs March i altres poetes (XV, XVI) musicats per Raimon*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- PAREDES, Juan i GRACIA, Paloma (eds.) (1998). *Tipología de las formas narrativas breves románicas medievales*. Granada: Universidad de Granada.
- PAREDES, Juan i GRACIA, Paloma (1998). Hacia una tipología de las formas breves medievales, dins Paredes i Gracia (eds.) *Tipología de las formas narrativas breves románicas medievales* (pp.7-12). Granada: Universidad de Granada.
- PARRA, David i SEGARRA, Josep Ramon (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 65-83.
- PERDOMO, Carmen (2012). La competència lecto-literaria para la formación de maestros: una experiència con álbumes ilustrados, *Lenguaje y Textos*, 35, 115-122.
- PÉREZ DÍAZ, Enrique (1995). Versiones de los clásicos: ¿sí o no?, *Alacena*, 24, 14-16.
- PERNOUD, Régine (1977). *Pour en finir avec le Moyen Age*. París: Seuil.
- PETTY, Geoff (2009). *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- POSTIGO, Rosa María (1994). Els nens i els clàssics de la literatura, *Temps d'Educació*, 12, 107-126.
- POSTIGO, Rosa María (2002). La recreació d'obres literàries: versions i adaptacions. dins Teresa Colomer (ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp.171-182). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- POZUELO, José María (1996). Canon: ¿estètica o pedagogía?. *Ínsula*, 600, 3-4.
- POZUELO, José María (2006). Canon e historiografía literaria, *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 11,17-27.
- POU, José María (1914). Sobre fray Anselmo Turmeda, *Boletín de la Real Academia de las Buenas Letras de Barcelona*, VIII, 465-472.
- PRADO, Josefina (2004 [2011]). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

- PUJOL, Josep M. (2003). Jaume I, Rex facetus: notes de filologia humorística, *Estudis Romànics*, 25, 215-236.
- REDONDO, Jordi (2000). Les possibles fonts gregues de la *Disputa de l'ase* de fra Anselm Turmeda, dins Maria Carme Bosch i Pere J. Quetglas (eds.) *Mallorca i el món clàssic (II)* (pp. 33-48). Marratxí: Estudi General Lul·lià.
- RENEDO, Xavier (2003). Eiximenis, els exemples i l'art de riure, dins Sadurní Martí et al. (eds.), *Actes del tretzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, volum III (pp. 7-34). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- REYZÁBAL, María Victoria i TENORIO, Pedro (1992 [2004]). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- RIBERA, Juan Miguel (1990). *Narrativa breu dels segles XIV i XV*. València: Tres i Quatre.
- RIBERA, Juan Miguel (1998). Narrativa breu medieval: tres qüestions a partir del corpus català, *Revista de Filología Románica* 15, 233-266.
- RIBERA, Juan Miguel (2001). Narradores y receptores boccaccianos en el medioevo catalán, *Cuadernos de Filología Italiana*, nº extraordinari, 559-571.
- RICO, Francisco (1985). Preliminar, dins Juan Benet et al., *Edad Media y Literatura contemporánea*, (pp. 11-18). Madrid: Trieste.
- RIQUER, Martín de, et al. (1964 [1984]). *Història de la literatura catalana*, vol. II. Barcelona: Ariel.
- RIQUER, Martí de (1975). Boccaccio en la literatura catalana medieval: el Corbaccio y Bernat Metge y la tradición catalana del *Decamerón* de 1429, *Filología Moderna*, 55, 451-471.
- RIQUER, Martí de (1978). Il Boccaccio nella letteratura catalana medievale, dins Francesco Mazzoni (ed.). *Il Boccaccio nelle culture e letterature nazionali* (pp. 107-126). Firenze: Leo S. Olschki.
- RIQUER, Isabel de (1992). Les poèmes narratifs catalans en novel·les rimades des XIV et XV siècles, *Revue des Langues Romanes*, XCVI, 2, 327-347.
- RODRÍGUEZ, Rosa María (2005). "Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, 1, 23-39.
- ROIG, Helena et al. (2007). *De los orígenes de la narrativa corta en Occidente*. Lima: Universitat de Barcelona-Ginebra Magnolia.
- ROIG, Rosabel i BLASCO, J. Eugenia (coords.) (2008). *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual*. Valencia: Marfil.

- ROMERO, Manuel Fco. i TRIGO, Ester (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula, *Lenguaje y Textos*, 36, 63-71.
- ROVIRA, José (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0, *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 106-122.
- RUBIO, Josep E. (1997). *Les bases del pensament de Ramon Llull*. València-Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SALABERRI, María Sagrario (1989). Estrategias de comprensión lectora transferibles entre la lengua materna y la extranjera, dins *Sobre didáctica de la llengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina* (pp. 361-382). Madrid: Escuela Universitaria del Profesorado P. Montesinos.
- SALINAS, Dino (2014). Introducción a la investigación cualitativa en enseñanza. Dins Noelia Ibarra (coord.). *Investigació i bones pràctiques a voltant del Treball Final de Grau* (pp. 49-66). Alzira: Neopàtria.
- SALVADOR, Vicent (2009). Virtualidades educativas del análisis textual. *Lenguaje y Textos*, 30, 19-33.
- SANTANA, Diana Teresa (2014). Mi experiencia en la elaboración del Trabajo Final de Grado, dins Noelia Ibarra (coord.) *Investigació i bones pràctiques al voltant del Treball Final de Grau* (pp. 137-156). Alzira: Neopàtria.
- SENDRA, Josep i DEVÍS, Anna (2000). Un model de comentari de textos per al batxillerat. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 22, 57-66.
- SERGI, Giuseppe (1998). *L'idea di Medioevo*. Roma: Donzelli Editore.
- SERRÀ, Antoni (2008). Composició i estil formularis de la rondalla meravellosa. *Catalan Review: International Journal of Catalan Studies*, 22, 45-65.
- SHAVIT, Zohar (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens-London: The University of Georgia Press.
- SILVA DÍAZ, María Cecilia (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6. Recuperat de: http://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_664.pdf
- SOLDEVILA, Llorenç (2005). *Geografia literària dels Països Catalans*. Recuperat de <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200405/memories/998m.pdf>
- SORIA ORTEGA, Andrés (1998). Textos breves cómicos (Facecias y agudezas del XIV al XVI), dins Juan Salvador Paredes (coord.), *Tipología de la formas narratives breves románicas medievales* (pp. 13-20). Granada: Universidad de Granada.

- SORIANO, Marc (1975). *Guide de literatures pour la jeunesse*. París: Flammarion.
- SOTOMAYOR, María Victoria. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinari, 217-238.
- SOTOMAYOR, María Victoria (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29-35.
- STENHOUSE, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Portsmouth: Heinemann.
- STENHOUSE, Lawrence (1985 [1987]). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SULLÀ, Enric (comp.) (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- SULLÀ, Enric (2009). La institució literària i el cànon. Dins Mercè Picornell i Margalida Pons (eds.). *Literatura i cultura: aproximacions comparatistes* (pp. 33-60). Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.
- SZITTYA, Penn R. (1986). *The Antifraternal Tradition in Medieval Literature*. Princeton: Princeton University Press.
- TABERNERO, Rosa i DUEÑAS, José Domingo (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de infantil y primaria. dins Antonio Mendoza i Pedro Cerrillo (coords.) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-335). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- TABERNERO, Rosa (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*. 38, 47-56.
- TAVANI, Giuseppe (1988). Il comico e il carnevalesco nei fabliaux, dins *Studia in honorem prof. Martí de Riquer*, vol. III, (pp. 521-535). Barcelona: Quaderns Crema.
- TAVANI, Giuseppe (2007). La narrativa breu a la Catalunya del segle XIV i començaments del XV: *fabliaux*, contes plaents o composicions joglaresques? dins Sadurní Martí i Míriam Cabré (eds.) *Actes del tretzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, vol. 3, (pp. 449-458). Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- TEIXIDOR, Emili (2007). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.
- TEJERINA, Isabel (1997). Literatura infantil y formación de un nuevo maestro, dins J.J. Monge i R. Portillo (coords.), *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI* (pp. 275-293). Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. Recuperat de:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/literatura-infantil-y-formacin-de-un-nuevo-maestro-0/>

TEJERINA, Isabel (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil*, 12, 17-25.

THEROS, Xavier (2004). *Burla, escarnio y otras diversiones. Historia del humor en la Edad Media*. Barcelona: la tempestad.

TIHAL, Fatima (2016). Las jarchas y las moaxajas, modelos de textos multiculturales para desarrollar la competencia intercultural, dins A. Díez Mediavilla et al. (eds.) *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 386-390). Alacant: Universitat d'Alacant.

TRINCADO, María Cristina (2016). La educación literaria a través del ejemplo y las fábulas de *El conde Lucanor* y el *Libro de buen amor*, dins A. Díez Mediavilla et al. (eds.) *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 775-783). Alacant: Universitat d'Alacant.

VALRIU, Caterina (1998). Les rondalles i la literatura infantil. *Articles: Revista de didáctica de la llengua i la literatura*, 16, 69-84.

VAN DIJK, Teun A. (1987). La pragmática de la comunicación literaria, dins José Antonio Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 171-194). Madrid: Arco.

VEGA, María José (2009). Els estudis de tradició literària en el comparatisme contemporani, dins Mercè Picornell i Margalida Pons (eds.), *Literatura i cultura: aproximacions comparatistes* (pp.127-144). Palma: Lleonard Muntaner Editor.

VILARRASA, Araceli (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto, *Revista Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 13-25.

VILLACAÑAS, Luis S. i REYES, Agustín (2014). De la reflexión a la acción: una introducción a la investigación educativa. Dins Noelia Ibarra (coord.). *Investigació i bones pràctiques a voltant del Treball Final de Grau* (pp. 67-82). Alzira: Neopàtria.

VILLALBA, Laura (2013). L'exemple moral: una forma breu de narrativa oral. *Estudis de Literatura Oral Popular*, 2, 227-244.

WARBURG, Aby (1932 [2005]). *El renacimiento del paganismo: aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*. Madrid: Alianza.

- WOLTERBEEK, Marc (1991). *Comic Tales of the Middle Ages: An Anthology and Commentary*. New York: Greenwood Press.
- YSERN, Josep Antoni (1999). *Exempla i estructures exemplars en el primer llibre del Fèlix*. *Studia Lulliana*, 39, 25-54.
- YSERN, Josep Antoni (2006). A propòsit del *Llibre de fra Bernat*. *Revista de Llengües y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, XII, 85-113.
- ZAYAS, Felipe (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.
- ZBUDILOVÁ, Helena (2012). Las adaptacions de Cervantes en la literatura infantil y juvenil espanyola y Checa, *Lenguaje y Textos*, 35, 61-71.

12. ANNEXOS

12.1. ANNEX 1

El rossinyol. Text proporcionat als estudiants, edició de Jubany (2013):

Us explicaré una aventura de la qual els bretons feren un lai. Es diu *Laiüstic*, em sembla. Així en diuen al seu país. En francès es diu *russignol* i *nihtegate* en anglès correcte.

A la comarca de Saint-Malo, hi havia una ciutat de molta anomenada. Hi vivien dos cavallers i cadascun hi tenia una casa fortificada. Gràcies a la bondat d'aquests dos barons, la ciutat tenia bon nom. L'un s'havia amullerat amb una dona assenyada, cortesa i agradable, que es feia estimar a meravella i es comportava segons els usos i les bones maneres. L'altre era un jove cavaller molt conegut entre els seus iguals pel seu gran valor i la seva ardidesa. Li agradava portar una vida sumptuosa: participava en molts torneigs, feia grans despeses i regalava els seus béns.

S'enamorà de la dona del seu veí. La requeri tant, tant la pregà i tan grans eren les seves qualitats, que la dama l'estimà més que res en el món, no solament per les lloances que n'havia sentit dir sinó també perquè vivia prop d'ella. Es van estimar intensament, però amb una gran prudència. D'amagat, guardant-se de ser descoberts o destorbats i de despertar sospites. I els resultava fàcil, perquè eren veïns: llurs cases eren a tocar, i les torres i els salons. No hi havia cap barrera ni cap separació, llevat d'un alt mur de pedra grisa.

De les habitacions on dormia estant, només que sortís a la finestra, la dama podia parlar amb el seu amic, que era a l'altra banda; i ell, amb ella. I s'intercanviaven penyores, tirant-se-les l'un a l'altre. Res no els desplaïa: eren feliços. Només que no podien estar junts sempre que ho desitjaven, perquè la dama estava estretament vigilada quan el seu marit era a la ciutat. Però, fons de nit o de dia, sempre tenien el consol de poder parlar l'un amb l'altre. Ningú no els podia impedir que sortissin a la finestra i es veiessin. Es van estimar durant llarg temps, fins que arribà l'estiu, en què reverdegen els boscos i els prats, els jardins floreixen i els ocellets manifesten amb gran dolçor la seva joia damunt les flors. No és gens estrany que els enamorats s'abandonin llavors als seus sentiments! Pel que fa al cavaller, us en diré la veritat: s'hi abandonà tant com pogué. I la dama també, tant amb paraules com amb mirades. A la nit, quan lluí la lluna i el marit ja era al llit, ella es llevava moltes vegades del seu costat, es posava el mantell a les espatlles i sortia a la finestra per veure el seu amic, que ella sabia que feia altre tant. I es passava vetllant gairebé tota la nit. Tenien la satisfacció de mirar-se, ja que no en tenien d'altra. Tant estigué la dama a la finestra, tantes vegades es llevà, que el seu senyor es va irritar i li preguntà un cop i un altre per què es llevava i on anava.

—Senyor —li contestà la dama—, no coneix l'alegria en aquest món qui no ha sentit el rossinyol cantar. Per això em vull estar aquí a la finestra. El sento refilar tan dolçament en la nit que m'és un gran plaer. Em delita tant, desitjo tant escoltar els seus refilets que no puc aclucar els ulls.

Quan el senyor hagué sentit aquestes paraules, esclafí una rialla irada i mordaç. I se'n rumià una: caçar el rossinyol amb una trampa.

Tots els servents de la casa preparen brells, teles i llaços i els distribuïren pel jardí. No hi quedà cap avellaner ni castanyer on no haguessin col·locat un llaç o vesc, fins que a la fi van capturar el rossinyol. Un cop caçat, el lliuraren viu al senyor. Satisfet ja de tenir-lo, aquest se n'anà cap a les habitacions de la dama.

—Senyora —li féu—, ¿on sou? Contesteu-me! Atanseau-vos! He atrapat en un parany el rossinyol per culpa del qual heu passat tantes nits en vetlla. Des d'ara podreu dormir en pau, ja no us desvetllarà més.

En sentir aquestes paraules, la dama es consterna i s'entristeix. I demana l'ocell al seu senyor, però ell, per rabejar-se, el mata. Quina vilania! Li trenca el coll amb totes dues mans i rebota el cos mort contra la dama, de manera que li taca el vestit blanc de sang, una mica per damunt del pit, i surt de l'habitació. La dama pren el petit cos sense vida entre les seves mans, plora a llàgrima viva i maleeix tots els qui caçaren el rossinyol a traïció i prepararen els llaços i els paranys, perquè li han arrabassat una gran joia.

—Pobra de mi —es lamenta—, quina desgràcia! Ja no em podré llevar més de nit ni sortir a la finestra on solia veure'm amb el meu amic. I sé de cert una cosa: es pensarà que l'abandono. Haig de prendre una decisió. Li enviaré el rossinyol i li faré saber què ha passat.

Ha embolcallat el rossinyol amb un teixit de brocat on ha brodat amb fil d'or tota la història. Ha cridat un dels seus servents, li ha confiat el seu missatge i l'ha enviat al seu amic. Ja és a cal cavaller, el saluda de part de la dama, li transmet el seu missatge i li lliura el rossinyol. Quan li ho ha explicat tot, el cavaller, que l'ha escoltat atentament, s'entristeix molt per l'aventura, però no és roí ni negligent. Fa forjar un petit cofre, no pas de ferro ni d'acer, sinó d'or pur i massís i de pedres precioses molt boniques i de gran valor, amb una tapa que ajusta molt bé. Hi col·loca el rossinyol i fa segellar l'escriny. El porta sempre amb ell.

Aquesta aventura va ser contada, no es va poder amagar durant gaire temps. Els bretons en van fer un lai. Se'n diu *El rossinyol*.

12.2. ANNEX 2

Adaptació d'un clàssic literari amb finalitat didàctica (fitxa proporcionada a l'alumnat):

| Objectiu general |
|--|
| La proposta de treball planteja l'adaptació/versió d'un clàssic literari medieval, concretament, un text narratiu pertanyent al gènere del <i>lai</i> o dels <i>fabliaux</i> , adequant-lo a l'etapa d'infantil mitjançant criteris didàctics per a una planificació adequada de l'educació literària en primeres edats. |
| Competències |
| <i>Bàsiques i generals:</i> <ul style="list-style-type: none">a) Expressar-se oralment i per escrit correctament i adequada en les llengües oficials de la comunitat autònoma.b) Utilitzar amb solvència les tecnologies de la informació i de la comunicació com a eines de treball habituals.c) Analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten a l'educació familiar i escolar: impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i de les pantalles; canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals; multiculturalitat i interculturalitat; discriminació i inclusió social i desenvolupament sostenible; i també promoure accions educatives orientades a la preparació d'una ciutadania activa i democràtica.d) Promoure el treball cooperatiu i l'esforç individual.e) Reconèixer la identitat de cada etapa educativa i les seues característiques cognitives, psicomotores, comunicatives, socials i afectives.f) Dissenyar, planificar i avaluar l'activitat docent i l'aprenentatge a l'aula en contextos multiculturals. |
| <i>Específiques:</i> <ul style="list-style-type: none">a) Conèixer el currículum escolar de les llengües i les literatures.b) Desenvolupar i avaluar continguts del currículum, amb especial incidència en les habilitats comunicatives, mitjançant recursos didàctics apropiats.c) Dissenyar activitats d'aprenentatge lectoliterari per a l'educació literària en primeres edats, tenint en compte les lectures, recursos didàctics i materials més adients a cada cicle i etapa. |
| <i>Pròpies del model educatiu Florida Universitària:</i> <ul style="list-style-type: none">a) Competència en comunicació oral i escrita en les dues llengües oficials de la comunitat autònoma però també en llengua estrangera (anglès),b) Ús de les TIC amb finalitats didàctiques.c) Treball en equip i capacitat de resolució de conflictes.d) Compromís i responsabilitat ètica.e) Iniciativa, innovació i creativitat. |

| TASQUES | DESCRIPCIÓ DE LES TASQUES | TEMPORALITZACIÓ |
|--|---|-----------------|
| Tasca 1. Lectura individual dels textos. | Lectura individual dels textos medievals seleccionats: <i>El rossinyol</i> , (lai de Maria de França); <i>Estasací</i> i <i>El conte de les perdius (fabliaux)</i> . | Sessió 1. |
| Tasca 2. Debat grupal per a la tria del text. | En equips d'un màxim de 5 persones, cal decidir quins dels textos proposats s'escull per a la realització de l'adaptació. | Sessió 1. |
| Tasca 3. Adaptació del text (codi textual). | Cal considerar les característiques i necessitats textuais de l'etapa d'infantil (segon cicle) a l'hora d'adaptar el text de la narració elegida: reducció de l'extensió, simplificació del llenguatge, lèxic apropiat, sintaxi senzilla, significació de referents a l'espai i culturals, etc. | Sessió 2. |
| Tasca 4. Adequació de format (codi visual). | Inclusió creativa d'imatges, atenció a recursos i formats propis de l'etapa educativa (característiques de l'àlbum il·lustrat o altres gèneres infantils), però mantenint l'estructura bàsica de l'obra. | Sessió 2. |
| Tasca 5. Revisió i presentació oral. | Cal revisar la correcció ortogràfica, la coherència i adequació del text en el seu contingut i el seu format; i després presentar-lo oralment al grup-classe justificant l'adaptació realitzada amb criteris didàctics. | Sessió 3. |

Criteris d'avaluació:

- 1) L'adaptació/versió del text elegit, ja siga el *lai* o un *fabliau*, no sols realitza una reducció del text, sinó que simplifica adequadament el llenguatge (lèxic, sintaxi, expressions) i fa un acostament al context d'infantil mitjançant referents de l'entorn i culturals, de manera que les referències a l'entorn i el temps on es desenvolupa el relat tinguen prou valor documental per tal que els infants puguin ubicar el context d'allò narrat.
- 2) Inclusió d'enfocaments, recursos i característiques propis de la literatura pensada per a infants, vistos amb anterioritat en l'assignatura i en assignatures prèvies (*Adquisició i desenvolupament de la llengua oral*, *Formació literària per a mestres*, o *Iniciació a la lectura i l'escriptura*): característiques de l'àlbum o el conte il·lustrat, tractament integrat de llengua i contingut, etc.
- 3) Tractament dels sentiments o emocions que experimenten els protagonistes de les històries de manera significativa, ço és, que siguin afavoridors de l'empatia afectiva amb els lectors.
- 4) Consideració de valors democràtics de convivència en l'adaptació del text (ajustament de l'argument i personatges).
- 5) Adequació i desenvolupament de models narratius i visuals: doble codi text-imatge (elaboració d'il·lustracions pròpies).
- 6) Manteniment de l'estructura narrativa de l'obra (línia argumental, personatges i funcions, inici i final).
- 7) Creativitat i innovació en la proposta i llibertat en les possibilitats de la versió (tant a nivell textual com visual).

12.3. ANNEX 3

Rúbriques on es detallen els criteris d'avaluació esmentats:

| CRITERIS | MOLT BÉ | BÉ | REGULAR | MALAMENT |
|---|--|---|--|--|
| 1. L'adaptació literària: actualització del text. | L'adaptació no sols realitza una reducció del text, sinó que simplifica adequadament el llenguatge (lèxic, expressions, sintaxi) i fa un acostament al context infantil mitjançant referents significatius amb pr per facilitar la ubicació d'allò narrat. | L'adaptació del text elegit no sols realitza una reducció del text, sinó que simplifica adequadament el llenguatge (lèxic, expressions, sintaxi). | L'adaptació del text elegit es limita a una reducció del text (supressió de vocables, oracions o fragments). | L'adaptació no contempla una reducció del text adequada a l'etapa d'infantil. |
| 2. Inclusió d'enfocaments, recursos i característiques propis de la literatura pensada per a infants. | Inclusió d'enfocaments, recursos i característiques propis de la literatura pensada per a infants, tant en la part textual com en la part visual, tenint en compte aquells estudiats amb anterioritat en l'assignatura i en assignatures prèvies. | Inclusió d'enfocaments, recursos i característiques propis de la literatura pensada per a infants, tant en la part textual com en la part visual. | Inclusió d'enfocaments, recursos i característiques propis de la literatura pensada per a infants es limita a la part textual. | No es té en compte la inclusió d'enfocaments, recursos i característiques propis de la literatura destinada als infants. |
| 3. Tractament de sentiments i emocions. | Tractament dels sentiments o emocions que experimenten els protagonistes de les històries de manera significativa, afavorint l'empatia amb els lectors. | Els protagonistes de l'adaptació experimenten sentiments i emocions relacionats amb el món infantil. | Els protagonistes de l'adaptació experimenten sentiments i emocions humanes desvinculades de la realitat infantil. | No s'hi planteja cap tractament de les emocions i els sentiments a través dels personatges. |
| 4. Consideració de valors | Consideració de valors | Consideració de valors | Consideració de valors, sols si es | No es consideren en |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| democràtics de convivència. | democràtics de convivència (adaptant l'argument i personatges), com ara els valors coeducatius i el respecte a la diversitat. | democràtics de convivència adaptant l'argument. | plantegen prèviament en els textos adaptats. | l'adaptació valors democràtics de convivència. |
| 5. Doble codi text-imatge. | Adequació de models narratius i visuals: atenció al doble codi text-imatge, amb elaboració d'il·lustracions pròpies. | Adequació de models narratius i visuals: atenció al doble codi text-imatge, sense il·lustracions pròpies però amb selecció adequada d'imatges. | Adequació de models narratius amb més atenció al codi textual que a la imatge, amb dibuixos o il·lustracions poc adequats. | No s'hi para atenció al doble codi text-imatge. |
| 6. Manteniment de l'estructura narrativa. | Manteniment de l'estructura narrativa bàsica de l'obra (argument general, personatges i accions, inici i desenllaç). | Manteniment de l'estructura narrativa, amb certs canvis en l'argument però conservant personatges i accions principals. | Manteniment de certa estructura narrativa (inici i desenllaç) però amb canvis en personatges i accions. | No es manté l'estructura bàsica de la narració ni s'atén a un adequada caracterització dels personatges originals. |
| 7. Creativitat i innovació. | Creativitat en la proposta adaptativa i llibertat en les possibilitats de la reescriptura (tant a nivell textual com visual) amb criteris didàctics. | Creativitat en la proposta, amb canvis significatius a nivell argumental i amb atenció a la part visual segons criteris didàctics. | S'hi realitzen alguns canvis en l'argument, però sols a nivell textual, atenent a criteris didàctics. | Els canvis són mínims, no demostren una reescriptura creativa del text, ni s'atenen a criteris didàctics. |

12.4. ANNEX 4

Resultats d'adaptació del *lai El rossinyol*.

Mostra 1

EL ROSSINYOL

Aquesta aventura comença i s'anomena *Rossinyol*.

Un bon dia, la comarca de Sant Meló era una cuitat molt coneguda. Era molt, molt coneguda, sobretot pels seus dos cavallers amb les seues cases reforçades. Gràcies a aquests dos cavallers la cuitat tenia un bon nom.

El primer cavaller, s'havia casat amb una dona prudent, cortesa i agradable, que es feia estimar i es comportava de bona manera.

El segon cavaller, era molt conegut entre els seus, pel seu gran valor i la seua absència de temor. Li agradava participar en torneigs, gastava molt i regalava els seus diners.

Aquest cavaller s' enamorà de la dona del seu veí. Tant eren els seus esforços, que li demanà tant, i tan grans eren les seues qualitats, que la dona, l'estima més que res en el món, no sols per les alabança que l'havia dit el cavaller, sinó també perquè vivia prop d'ella. Es van estimar molt i amb molta prudència. Per a que no descobriren el seu amor, s'amagaven per a no ser descoberts i per tal de no despertar sospites de ningú. Era fàcil, perquè eren veïns i es podien trucar a la porta, veure les torres fins i tot els salons. Tan sols n'hi havia un alt mur de pedra grisa.

Tots els dies, en només obrir la finestra, ella podia parlar en el seu amic que era a l'altre costat; i ell amb ella. Moltes vegades, s'intercanviaven roba l'un a l'altre. Eren molt feliços, però no podien estar junts sempre que ho desitjaven, perquè la dama era vigilada quan el seu marit era a la ciutat. Sempre trobaven alguna estona per a veure's i parlar. Ningú podia impedir que es trobaren per la finestra. Es van estimar durant molt temps, fins que arribà l'estiu on els boscos i els prats són verds, les flors creixen i els pardals gaudeixen la seua arribada damunt les flors. Van arribar a un punt, en que els dos s'abandonaren l'un a l'altre tant en mirades com en paraules. A la nit, quan sortia la lluna i el marit era al llit, ella es separava del seu costat i eixia a la finestra per veure al seu amic. Es passava totes les nits vetllant a la finestra. Tots dos, tenien la satisfacció de veure's. Tantes vegades ella s'apropava a la finestra que el seu marit s'irrità, per no veure-la al seu costat que li preguntà que feia cada nit i on anava.

Ella li va respondre: -Estic escoltant el rossinyol cantar. L'escolte cantar dolçament i m'agrada. Per això vinc ací a la finestra. M'agrada tant que no puc tancar els ulls.

El marit comença a riure amb ira i pensà caçar el rossinyol amb una trampa.

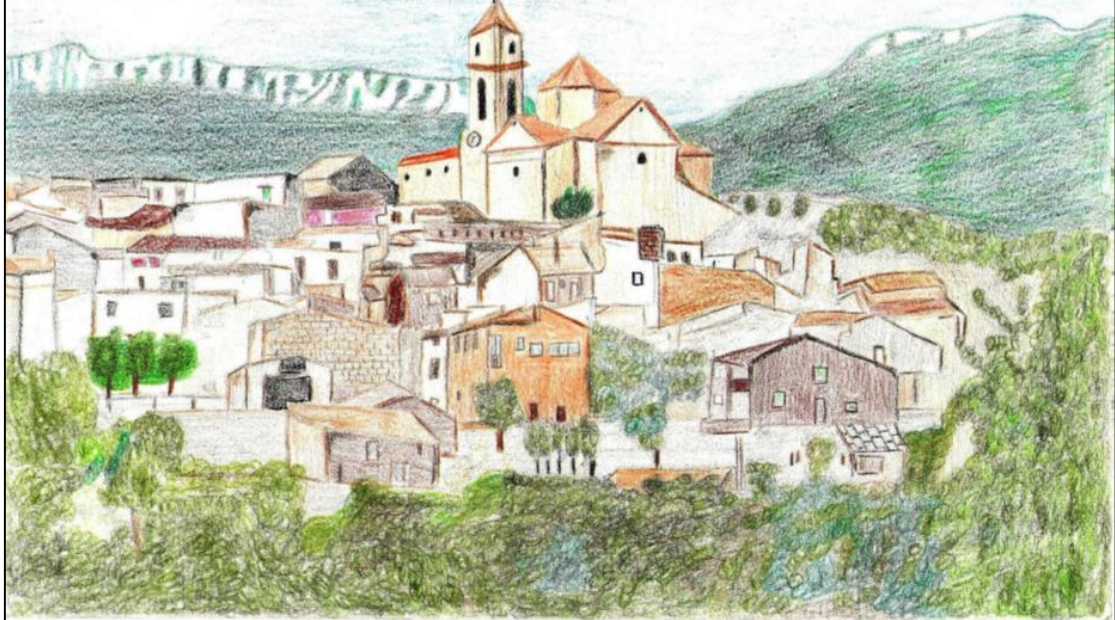
Els servents de la casa ho prepararen tot al jardí. Fins que un dia van caçar el rossinyol i el marit li va dir a la dama: He agafat el rossinyol que tanta tabarra et donava per les nits. Ja l'he atrapat i aleshores podràs dormir millor.

La dona es va posar molt trista i volia veure el rossinyol, però el marit per venjança el va matar davant d'ella tancant-li el vestit de sang. La dona es va enfadar molt i va maleir a tot a qui hi havia estat present en la caça del rossinyol.

La dona es va entristir molt, perquè ja no podia veure's més amb el seu amic a la finestra i va pensar que li manaria el rossinyol mort per a que s'assabentés. Encomana a un servent el missatge amb el pardal mort i el cavaller assabentat va guardar el rossinyol en una caixa d'or pur i massís i ple de pedres precioses. El duria sempre amb ell.



Fa molt de temps, a la comarca de València, hi havia un poblet molt conegut, tan conegut que el coneixien fins a la Xina. Ací, vivien dos cavallers i cadascun d'ells tenia una casa molt protegida, feta de pedra i ferro, eren tan grans les seves mesures de seguretat que ni els lladres intentaven entrar. Gràcies a les bones accions d'aquests dos barons el poble es va fer molt famós.



Un d'ells s'havia casat amb una dona sincera, fina, educada i agradable. L'altre cavaller era conegut per l'home pel seu valor i valentia, cap batalla era perduda per ell. Li agradava portar una vida luxosa, participava en qualsevol torneig i feia grans despeses.



Aquest cavaller tenia un amor secret, la dona del seu veí. Ambdós es van enamorar perdudament, s'estimaven més que res en el món. Vivien tan a prop que eixint a la finestra la dona podia parlar amb el seu amant, tan tan a prop que el cavaller escoltava la respiració de la dama des del saló de casa.



No sols els separava un mur de pedra gris, sinó que a més hi havia un altre impediment, el marit de la dona, el qual la vigilava constantment. Així, els enamorats desitjaven que arribara la nit per poder eixir a la finestra i trobar-se l'un amb l'altre



Per fi arribat la nit, el dia se m'ha fet molt llarg esperant que arribara el moment per poder veure'ns

Jo també estava ansiosa per veure't, pensava que hui no podria trobar-me amb tu. Hui més que mai el meu marit no m'ha llevat els ulls de damunt, pareixia la meua ombra sempre al meu costat.

Això ja no importa, ara estem junts. Oblida d'ell i gaudeix d'aquest moment.

Aquesta podria ser l'última trobada dels amants enamorats, ja que, el marit de la bella dama estava cansat que la seva esposa el deixara sol a la nit, molts dubtes li rondaven pel cap; així, va decidir posar remei a aquest turment. Al dia següent aquest li va preguntar:



Senyor, no coneix l'alegria en aquest món qui no ha sentit cantar del rossinyol. Per això vull estar ací a la finestra cada nit, per poder escoltar-lo i gaudir del seu piular tan dolç; doncs, em dona un gran plaer.

Amada meua, per què t'aces i on vas en mig de la nit deixant-me sol?

En escoltar aquestes paraules el marit va fer una rialla
malèfica que es va escoltar en tot el poble. De sobte, una
idea li vingué al cap: caçar al rossinyol amb una trampa. A tots
els servents els va ordenar la cruel tasca d'atrapar aquell
pardal que a la seva dona havia embuixat amb el seu cantar.



Després de molts intents el van aconseguir caçar, i el marit satisfet de l'hindre'l a les mans se'n anà a l'habitació de la seva amada i
gloriós li va dir:

Senyora, on sou?
Contesteu-m'hi. He atrapat el
rossinyol per culpa del qual
heu passat tantes nits en
vetlla. Ara podeu dormir en
pau, ja no us desvetllarà
més.



La dona en sentir aquestes paraules, es va posar molt
trista i amb els ulls plens de llàgrimes demanà l'ocell al
seu marit. Aquest amb malícia i ràbia el va matar,
tancant de sang el vestit de la dama.

L'amada agafant el xicotet cos sense vida del rossinyol es posà a plorar sense consol i va malar a totes aquelles persones que van treballar en la tasca de capturar al pardal. La dama agafà un mocador de seda fina on va teixir amb fi d'or tota la història i en ell va enrotllar el cos del rossinyol.



La dama, confiant en el seu servent més proper, tot el secret li va comptar i amb la seva ajuda li va fer ambar el missatge al seu amat.



El servent continuà parlant, i després d'entregar-li el rossinyol se'n va anar.

En escoltar atentament el missatge del servent, el cavaller es va entristir molt per la tràgica aventura, per la mort del pardal i perquè ara la seva amada no tindria excusa per éixir a la finestra cada nit.

Amb melancolia i pena, va construir un xicotet cofre, ni de ferro ni d'acer, sinó d'or pur i massís i de pedres precioses molt boniques i de gran valor. En ell, va col·locar el cos del parda i el va tancar, per dur-lo sempre damunt com a record de l'aventura de la seva amada.



12.5 ANNEX 5

Resultats d'adaptació de *fabliaux*.

Mostra 3

ADAPTACIÓ DE : '*Estasaí*'

Hi havia una vegada dos germans que eren molt pobres, molt pobres no tenien quasi ni per a menjar. Un dia que tenien molt de gana i no res que portar-se a la boca un dels germans va tindre una idea:

-Germà, ja ho sé que el que et vaig a dir no està bé, però com que tenim tant de gana i els nostres veïns són prou rics i tenen un camp ple de cols i molts bens ben grossos, que et pareix si anem i agafem un be i unes quantes cols per a fer-nos el sopar. De segur que ningú no se n'adona a l'endemà.

I dit i fet, els dos germans es dirigiren cap a la casa dels veïns.

Una vegada allí, el major es va endinsar a l'estable on guardaven els bens i el germà menut anà al camp per agafar les cols.

Els amos de la casa, que encara estaven desperts, van sentir soroll per la qual cosa el fill de l'amo va a eixir a veure què passava. En arribar al estable va cridar el seu gos al que li havien ficat de nom Estasaí.

-Estasaí, Estasaí.

El germà major creient-se que era el seu germà qui li cridava va respondre.

-Sí, ací estic.

El fill que no podia creure que havia sentit parlar el seu gos va córrer a contar-li-ho a el seu pare que l'envià ràpidament a buscar al cura del poble.

En tornar a casa amb el cura a esquenes el fill va passar pel camp on estava el germà menut que al sentir que algú s'acostava va preguntar:

-Has dut alguna cosa?

-Sí, clar que sí.- Respongué el fill creient que el que parlava era el seu pare.

-Aleshores deixa-la al terra que ara mateix la cuinarem.

El cura en sentir allò va pegar a fugir corrent i encara no l'han trobat i el fill de seguida anà a contar-li tot al pare que no podia creure-ho.

Ja a casa els dos germans aquesta nit van sopar d'allò més bo.

I conte contat conte acabat.⁷²

⁷² Nota: S'han conservat les faltes ortogràfiques, errades de puntuació i altres incorreccions del text de l'alumne.

¿ON ESTAN LES PERDIUS?



HI HAVIA UNA VEGADA UN HOME QUE
VA ANAR A CAÇAR I VA ACONSEGUIR
DUES PERDIUS



LES VA PORTAR A CASA I LES VA
DEIXAR A CÀRREC DE LA SEVA DONA
PER A CUINAR-LES



L'HOME MENTRESTANT VA ANAR A
CONVIDAR AL CAPELLÀ DEL POBLE A
DINAR A CASA



COM LA DONA ERA MOLT FARTONA I
L'HOME TARDAVA TANT, NO ES VA
PODER RESISTIR I ABANS QUE
ARRIBARA EL CAPELLÀ I EL SEU MARIT
SE LES VA MENJAR.



QUAN VA APLEGAR EL MARIT LI VA
PREGUNTAR PER LES PERDIUS I LA DONA
VA DIR-LI QUE ANARA PREPARANT EL
GAVINET PER TALLAR-LES



A L'ESTONA VA APLEGAR EL CAPELLÀ I
COM QUE NO HI HAVIA PERDIUS VA
DIR UNA GRAN MENTIDA



ES VA INVENTAR QUE EL SEU MARIT
VOLIA MATAR-LO I LI VA DIR QUE
SORTIRA CORRENT



EL MARIT LI VA PREGUNTAR ON
ANAVA EL CAPELLÀ I ELLA VA
CONTESTAR QUE HAVIA ROBAT LES
PERDIUS



DE SOBTE EL MARIT VA EIXIR
CORRENT DARRERE D'ELL PERO NO
EL VA PODER ALCANÇAR



CONTE CONTAT, CONTE ACABAT

MORALINA

VEIEM COM D'UNA MENTIDA POT
DESENVOLUPAR-SE UNA VERITAT I A MÉS
LLIURAR-SE D'UN BON SERMÓ

BERTA VOL JUGAR

BERTA WANTS TO PLAY

BERTA QUIERE JUGAR



Eva Blasco Romero.
Inma Muñoz Palencia.
Guillem Pavia Almiñana.
Sara Visier Martín.

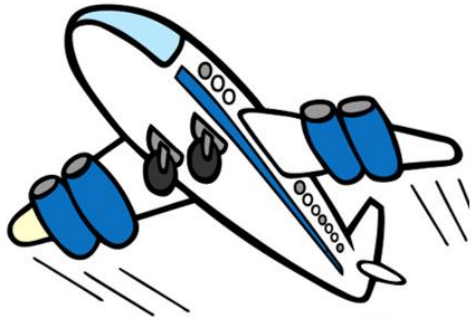
ADAPTACIÓ D'ESTASAI

HI!
WE ARE CARLES AND BERTA. WE
ARE BROTHERS. MY BROTHER
CARLES IS 9 YEARS OLD AND I AM
5 YEARS OLD.

HOLA!
SOM CARLES I BERTA.
NOSALTRES SOM GERMANS. EL
MEU GERMÀ CARLES TÉ 9 ANYS I
JO TINC 5 ANYS.

¡HOLA!
SOMOS CARLES Y BERTA.
NOSOTROS SOMOS HERMANOS.
MI HERMANO CARLES TIENE 9
AÑOS Y YO TENGO 5 AÑOS.





**NOW WE LIVE ALONE
BECAUSE OUR PARENTS
HAVE GONE ON A TRIP.**



**ARA NOSALTRES VIVIM
SOLS PERQUÈ ELS
NOSTRES PARES S'HAN
ANAT DE VIATGE.**

**AHORA NOSOTROS
VIVIMOS SOLOS PORQUE
NUESTROS PADRES SE
HAN IDO DE VIAJE.**

**OUR PARENTS SENT US A POSTCARD TELLING US THAT OUR TOYS
ARE IN THE CUPBOARD.**

**ELS NOSTRES PARES ENS HAN ENVIAT UNA POSTAL DIENT-NOS QUE
ELS NOSTRES JOGUETS ESTAN A L'ARMARI.**

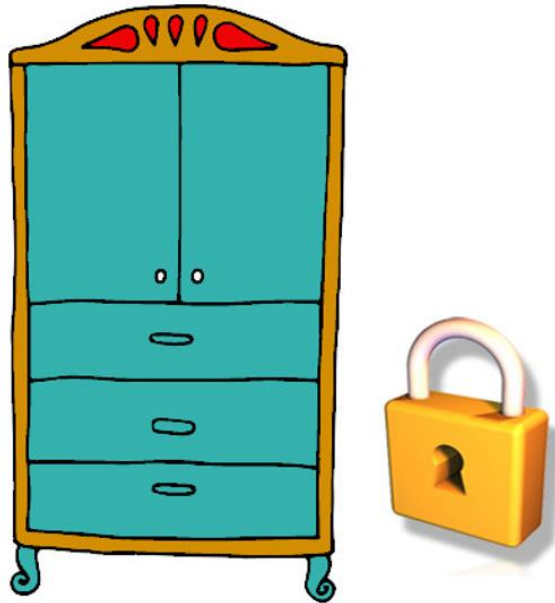
**NUESTROS PADRES NOS HAN ENVIADO UNA POSTAL DICIÉNDONOS
QUE NUESTROS JUGUETES ESTÁN EN EL ARMARIO.**



WE WENT TO THE CUPBOARD AND IT IS LOCKED. WE CAN NOT OPEN IT.

HEM ANAT A L'ARMARI I ESTÀ TANCAT AMB CLAU. NO PODEM OBRIR-LO.

HEMOS IDO AL ARMARIO Y ESTÁ CERRADO CON LLAVE. NO PODEMOS ABRIRLO.



AS I WANTED TO PLAY AND I HAD NO TOYS, MY BROTHER DECIDED TO STEAL THEM MY NEIGHBOR MARIA.

COM JO VOLIA JUGAR I NO TENIA JOGUETS, EL MEU GERMÀ VA DECIDIR ROBAR-LI'LS A LA MEUA VEÏNA MARIA.

COMO YO QUERÍA JUGAR Y NO TENÍA JUGUETES, MI HERMANO DECIDIÓ ROBÁRSELOS A MI VECINA MARIA.





WHILE, I CAME TO STEAL CANDY.

MENTRE, JO ENTRAVA A ROBAR-LI ELS DOLÇOS.

MIENTRAS, YO ENTRABA A ROBARLE LOS DULCES.

**MARIA'S PARENTS HEARD
NOISES AND THEY THOUGHT
THAT IT WOULD BE THE DOG.**

**ELS PARES DE MARIA VAN
ESCOLTAR SOROLLS I VAN
PENSAR QUE SERIA EL GOS.**

**LOS PADRES DE MARIA
ESCUCHARON RUIDOS Y
PENSARON QUE SERÍA EL
PERRO.**



SO THEY STARTED TO CALL THE DOG:

- CAMELOT, CAMELOT, CAMELOT!!!
AND I ANSWERED BECAUSE I THOUGHT THAT CARLES WAS CALLING ME.

ALESHORES VAN COMENÇAR A CRIDAR AL GOS:

- CAMELOT, CAMELOT, CAMELOT!!!
I JO VAIG CONTESTAR PERQUÈ PENSAVA QUE M'ESTAVA CRIDANT CARLES.

ENTONCES COMENZARON A LLAMAR AL PERRO:

- ¡¡¡CAMELOT, CAMELOT, CAMELOT!!!
Y YO CONTESTÉ PORQUE PENSABA QUE ME ESTABA LLAMANDO CARLES.



MARIA'S PARENTS ARE SCARED THAT CAMELOT SPEAK TO THEM AND THEY WENT LOOKING FOR GRANDFATHER TO SEE IF HE HAD ALSO HEARD SPEAKING CAMELOT.



ELS PARES DE MARIA ES VAN ESPANTAR DE QUÈ CAMELOT ELS PARLARA I VAN ANAR A BUSCAR L'AVI PER A VEURE SI ELL TAMBÉ HAVIA SENTIT PARLAR A CAMELOT.

LOS PADRES DE MARIA SE ASUSTARON DE QUE CAMELOT LES HABLARA Y FUERON A BUSCAR AL ABUELO PARA VER SI ÉL TAMIÉN HABÍA OÍDO HABLAR A CAMELOT.

WHEN WE HEARD THAT MARIA'S GRANDFATHER WAS COMING, CARLES AND I WENT OUT RUNNING OF THE HOUSE AND ACCIDENTALLY WE THROW HIM TO THE FLOOR.

QUAN SENTIM QUE L'AVI DE MARIA S'ACOSTAVA, CARLES I JO EIXIM CORRENT DE LA CASA I SENSE VOLER EL VAM TIRAR A TERRA.

CUANDO OÍMOS QUE EL ABUELO DE MARIA SE ACERCABA, CARLES Y YO SALIMOS CORRIENDO DE LA CASA Y SIN QUERER LO TIRAMOS AL SUELO.



IMMEDIATELY MARIA'S FATHER VERY ANGRY.

CARLES AND ME VERY REGRETFUL WE ASK FORGIVENESS AND WE PROMISED THAT NEVER AGAIN WE REPEAT.

DE SEGUIDA, VA VINDRE EL PARE DE MARIA MOLT ENFADAT. CARLES I JO, MOLT PENEDITS, LI VAM DEMANAR PERDÓ I LI VAM PROMETRE QUE MAI MÉS HO TORNARÍEM A REPETIR.

ENSEGUIDA VINO EL PADRE DE MARIA MUY ENFADADO. CARLES Y YO MUY ARREPENTIDOS LE PEDIMOS PERDÓN Y LE PROMETIMOS QUE NUNCA MÁS LO VOLVERÍAMOS A REPETIR.



**FINALLY, MARIA FORGAVE US AND LEFT US TO PLAY WITH
HER.
WE HAD A GREAT TIME!!!**

**AL FINAL, MARIA ENS VA PERDONAR I ENS VA DEIXAR JUGAR
AMB ELLA.
HO PASSEM GENIAL!!!**

**AL FINAL, MARIA NOS PERDONÓ Y NOS DEJÓ JUGAR CON
ELLA.
¡¡¡LO PASAMOS GENIAL!!!**



**I ÉS UN GOS
I ÉS UN GAT,
I AQUEST CONTE
S'HA ACABAT.**



ETSAQUÍ

VERSÍO ORIGINAL
MIRANDA, Jacqueline "Cuentos y leyendas de la Edad Media"
Editorial Anaya. Col·lecció: "Tus libros. Cuentos y leyendas".

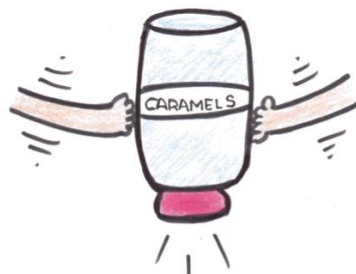


VERSÍO ADAPTADA
Autors i il·lustradors: Benloch, Clara; Calvo, María; Cuevas, Laura; González, F. Javier

HI HAVIA UNA VEGADA, DOS GERMANS,
TUTTI I FRUTTI



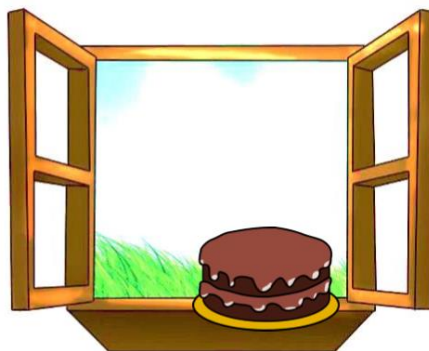
TUTTI I FRUTTI EREN MOLT GOLAFRES, PERÒ, A CASA,
MAI NO HI HAVIA DOLÇOS .



EL VEÍ DEL COSTAT, DON ETTÉ, SEMPRE ESTAVA CUINANT PASTISSOS I DOLÇOS, MENTRE QUE TUTTI I FRUTTI SE'LS QUEIA LA BABA OLODANT AQUELLES DELÍCIÉS.



UN DIA, VAN DECIDIR ACOSTAR-SE A LA CASA DE DON ETTÉ I AGARRAR UN DELS PASTISSOS QUE SEMPRE DEIXAVA EN LA FINESTRA PER A GELAR-SE.



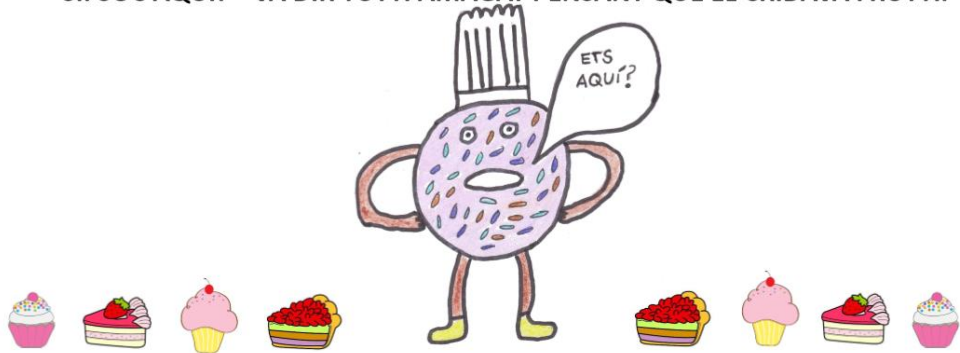
MENTRE FRUTTI VIGILAVA QUE NINGÚ EIXIRA DE LA CASA, TUTTI ESTAVA AL JARDÍ DEL VEÍ AMB LES MANS EN EL PASTÍS I DISPOSAT A PORTAR-SE'L A SA CASA...



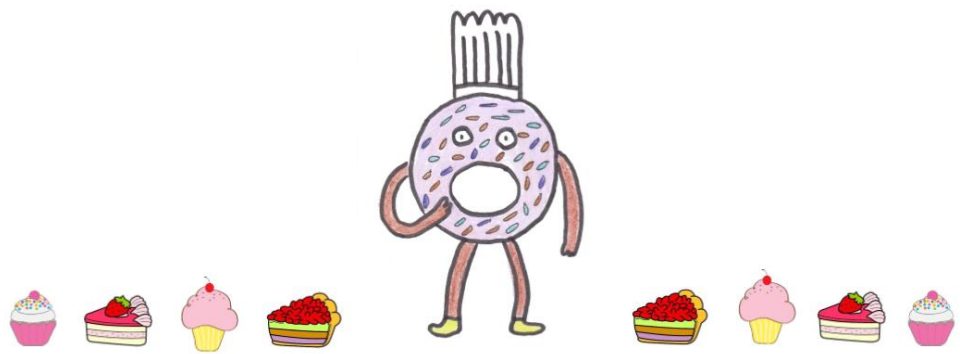
DON ETE VA ESCOLTAR UN SOROLL I VA EIXIR CORRENT AL JARDÍ PER VEURE QUÈ HI PASSAVA I CRIDAR AL GOS ETS AQUÍ PER TAL DE SENTIR-SE PROTEGIT.

- ETS AQUÍ!?

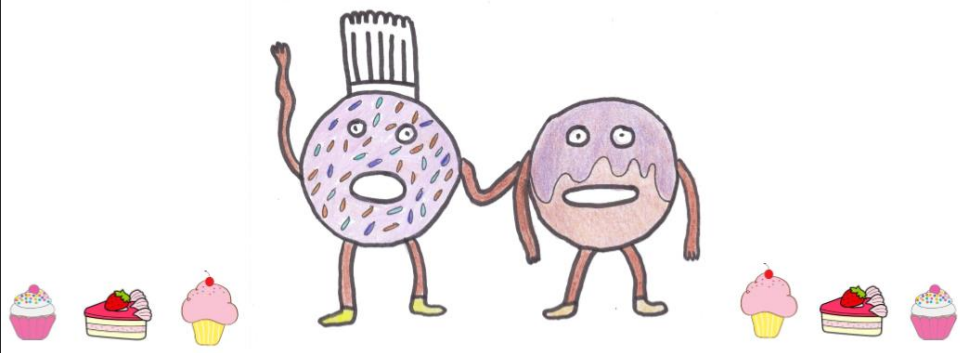
- SI. SÓC AQUÍ! – VA DIR TUTTI AMAGAT PENSANT QUE EL CRIDAVA FRUTTI.



DON ETE ES VA QUEDAR SORPRÉS DE VEURE QUE EL SEU GOS LI HAVIA CONSTATAT. EL SEU GOS PARLAVA!



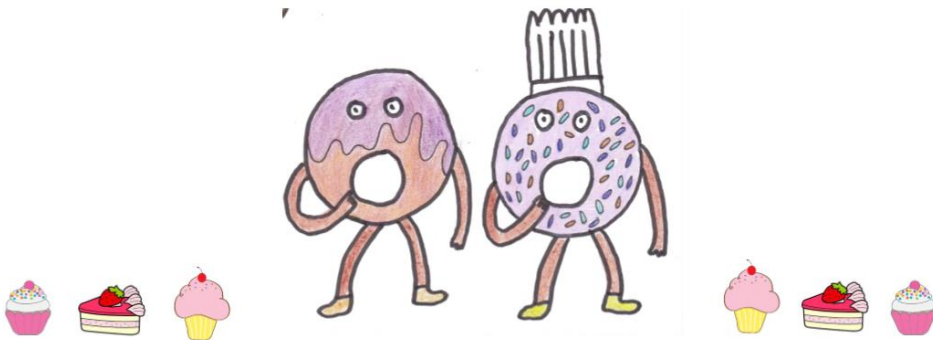
DON ETE VA ANAR CORRENT A AVISAR A LA SEUA PARELLA DON UTS PER A QUE ISQUERA A VEURE EL GOS QUE ESTAVA PARLANT.



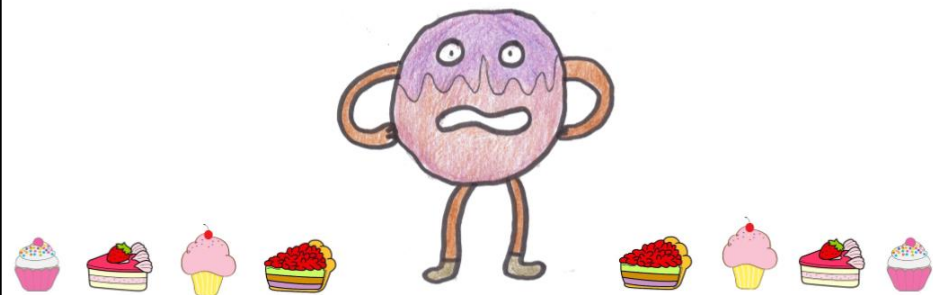
MENTRE DON UTS EIXIA A VEURE AL GOS PARLANT, FRUTTI JA ESTAVA AMB EL SEU GERMÀ TUTTI INTENTANT FUGIR DE L'EMBOLIC DEL PASTÍS.



DON UTS I DON ETE VAN DESCOBRIR A TUTTI I FRUTTI AMB EL PASTÍS DESTROSSAT I INTENTANT FUGIR.



FINALMENT, TUTTI I FRUTTI ATEMORITS I APENATS, VAN DEMANAR PERDÓ PEL QUE HAVIEN FET, PERÒ NO VA SER SUFICIENT PER A DON UTS I DON ETE, QUE VAN ENCOMANAR-LOS QUE CUINAREN UN ALTRE PASTÍS.









Quan arribaren a casa del veí, Marc, el germà menut, va anar al camp de taronges que tenia i va omplir la seua borsa fins que no cabia ni un mosquit. Joan, baix el llum de la lluna es va dirigir cap al prat, per a furtar una ovel·la que es donara a menjar.

Aquesta és la ovel·la perfecta, ni molt flaca ni molt vella i amb molta llana i carn.



Mentrestant, els amos de la casa, Lluís i Lluïset, encara estaven al menjador, un veient la televisió i l'altre llegint un llibre. De sobte escoltaren un gran colp, i Lluís li va demanar al seu fill que anara a veure què passava.

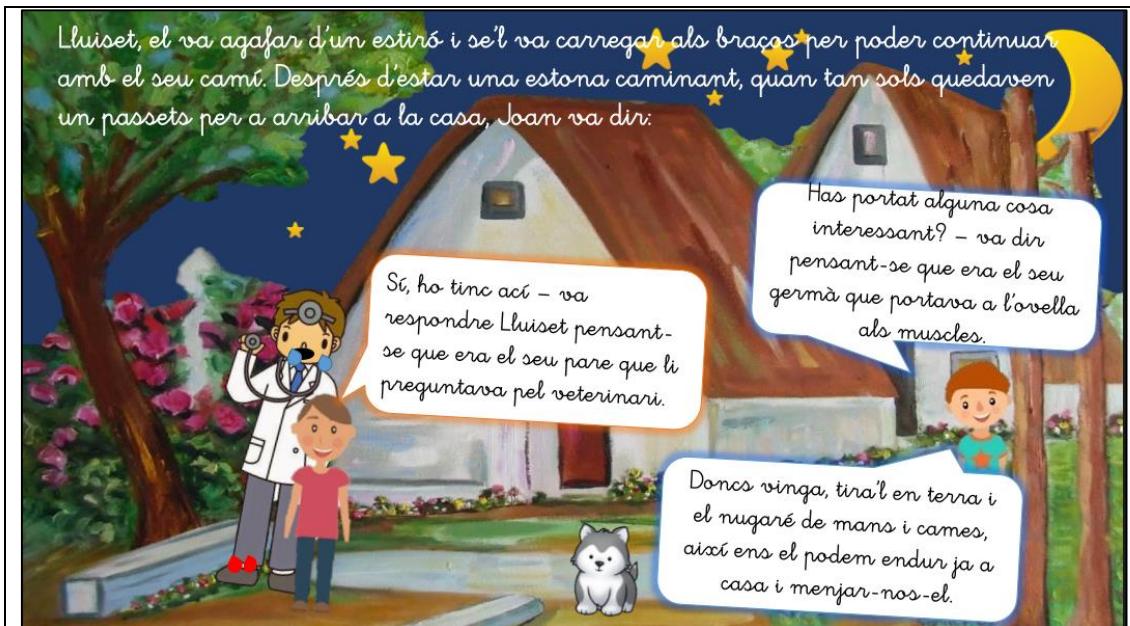
Lluïset, ix fora i mira què ha sigut eixe soroll tan gran.











Lluïset, no va entendre res i se'n va anar a casa a contar-li al seu pare les estranyes aventures que havia viscut aquesta nit. Marc tampoc va entendre res quan va veure a un home corrent mentre botava a la pota coixa, però, va agafar la borsa amb les taronges i va anar a buscar al seu germà.



I sense més explicacions i amb una gran aventura per a recordar, tornaren a casa i acabaren amb la fam.





12.6. ANNEX 6

Aucassin i Nicolette. Adaptació del text (castellà) inclosa en un Treball Fi de Grau.

Arnaldo y Nicoleta

Érase una vez, en un valle, cerca de la antigua Valencia⁷³, una pequeña ciudad llamada la Gloriosa. Allí vivían dos enamorados, los dos con los cabellos rubios como el oro. Él se llamaba Arnaldo, hijo del rey Garindo quien gobernaba en La Gloriosa. Y ella, Nicoleta, una chica que fue secuestrada cuando era aún un bebé.

Nicoleta y Arnaldo se veían a escondidas porque el rey no quería que su hijo se casara con una dama que no era princesa, ni tenía dinero.

Cuando Garindo se enteró, mandó encerrar a Nicoleta en la torre de un castillo, en lo más oscuro del bosque.

La Gloriosa estaba en guerra, porque Valdemir, el enemigo, quería conquistarla. En el castillo, el rey le dijo a su hijo que no quería salir a luchar:

- *¡Debéis defender vuestro castillo, vuestro reino!*
- *¡Devolvedme a Nicoleta y os prometo que lucharé! -le exigió Arnaldo a su padre.*

¡Paf! sonó una bofetada en la cara de Arnaldo.

- *¡De acuerdo! - gruñó Arnaldo— cogeré mi espada y lucharé si a cambio me volvéis a permitir ver a Nicoleta una vez más.*

El rey se lo prometió y entonces Arnaldo, con su valentía y su espada ¡chis chás!, ganó la batalla y llevó preso ante su padre a Valdemir.

Pero el rey no cumplió la promesa y además, encerró a Arnaldo en una mazmorra del castillo.

Mientras tanto, Nicoleta se escapó de la torre para ir en busca de Arnaldo. Cuando llegó al castillo de Garindo buscó con cuidado por si la pillaba algún guardia.

⁷³ Modifico los lugares de la obra original con el propósito didáctico de acercar la historia a los niños y niñas ya que Valencia es su entorno real y conseguimos un aprendizaje significativo relacionado con los intereses y las vivencias del propio alumnado. [Nota de l'estudiant al text de l'adaptació]

Empezó a llover a mares. De repente, apareció un pequeño ser mágico, una ninfa de las nubes. Se llamaba Néfele⁷⁴ y le dijo a Nicoleta:

- ¡Eh! Yo sé dónde está Arnaldo. Si quieres encontrarle, ¡sígueme!

La ninfa la condujo hasta donde se encontraba el príncipe y desapareció. Nicoleta se asomó por una rendija y susurró:

- Mi amor, me escapé de la más alta torre del castillo, sólo por volver a veros una vez más. Voy a sacaros la mazmorra para poder escaparnos juntos - explicó Nicoleta.

Pero los soldados de Garindo se estaban acercando a donde estaba Nicoleta y querían capturarla y encerrarla.

El vigía de la torre para ayudar a la chica, cantó:

- Ya vienen, ya vienen, a la chica de oro quieren. El bosque oscuro salva y la noche todo guarda.

Nicoleta entendió el mensaje del vigía y huyó al bosque cercano, donde se quedó dormida.

A la mañana siguiente, el rey pensó que Nicoleta habría muerto y sacó a Arnaldo de la mazmorra, celebrándolo con un banquete. Arnaldo se fue de la fiesta y salió al bosque a dar un paseo. Cayó la noche y un ave se le acercó y le susurró:

- ¿No sois vos el príncipe Arnaldo? ¿Qué hacéis aquí sólo? Se os ve triste...

- He perdido a mi querida Nicoleta por culpa de mi padre y ahora no sé dónde encontrarla - respondió el príncipe -.

- ¿Hablaís de la muchacha de cabellos dorados? Yo sé dónde se encuentra - contestó el búho parlanchín-.

Y el búho le guió hasta una pequeña cabaña, en un claro del bosque. Arnaldo entró a la pequeña cabaña y se tumbó mirando las estrellas y entonando esta canción:

- Joven doncella, la más bella de todas las estrellas. Su voz y su cabello de oro, forman el mayor tesoro.

⁷⁴ Nombre de una de las Néfeles que significa “nube”. En la mitología griega, las Néfeles son las ninfas de la lluvia y las nubes. [Nota de l'estudiant]

Nicoleta, en cuanto escuchó cantar al príncipe, salió corriendo hacia la cabaña y se lanzó a sus brazos. Decidieron escapar muy lejos, montados en el caballo de Arnaldo.

Pasaron por muchos bosques, caminos, ciudades... Hasta que llegaron a la costa y se subieron en un barco que les llevó a una tierra desconocida llamada Delrevés, donde el rey se quedaba en el castillo y la reina era quien iba a la guerra.

Les gustó el lugar y se quedaron allí, pero no por mucho tiempo, pues tras tres años de felicidad, un dragón llamado Dovakyn⁷⁵, quemó y destruyó la ciudad.

Nicoleta y Arnaldo huyeron, pero en dos barcos diferentes. El de Arnaldo llegó a La Gloriosa, donde fue coronado rey a la muerte de su padre.

El barco de la chica llegó a Portugal y resultó que Nicoleta era la princesa de aquel reino, de donde la secuestraron cuando era un bebé.

La princesa se enteró de que Arnaldo había vuelto a la Gloriosa y que ahora era rey. Sin él no era feliz y decidió ir en su busca.

De repente, volvió a aparecer en su habitación su amiga la ninfa Néfele, que la pintó y la vistió de juglar para que nadie la reconociese.

Tras un largo viaje repleto de peligros, fue hasta donde se encontraba el rey y le cantó esta canción:

- Joven doncella, la más bella de todas las estrellas. Su voz y su cabello de oro, forman el mayor tesoro.

- ¿Conocéis y sabéis donde se encuentra la dama de quien habla la canción?—preguntó ansioso Arnaldo -. Es a la única mujer a quien amé y sigo amando, y sería el hombre más feliz de mundo si la pudiera encontrar y casarme con ella.

Entonces Nicoleta se limpió la pintura, se quitó el disfraz de juglar y se soltó sus rubios y largos cabellos. El rey Arnaldo se acercó, le dio un dulce abrazo y la besó, prometiéndole que nunca más volverían a separarse.

⁷⁵ Forma similar a *Dovahkiin* o “Sangre de dragón” de la saga *Skyrim* de videojuegos, que tiene reminiscencias medievales. [Nota de l’estudiant]

Al final, la muchacha sin riqueza, que luego resultó ser una princesa valiente y luchadora, se casó con el rey Arnaldo y vivieron juntos y felices para siempre en el reino de La Gloriosa.

Marta Codoñer

12.7. ANNEX 7

Seqüència didàctica a partir de l'adaptació d'*Aucassin i Nicolette*, inclosa en un TFG (segon cicle d'EDI).

Primera sesión: Lunes

Materiales: folios en blanco, rotuladores y lápices de colores, pergamino, cuento de Arnaldo y Nicoleta y preguntas de comprensión.

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Tomar interés por el cuento
- ✓ Disfrutar del relato
- ✓ Favorecer la escucha activa
- ✓ Propiciar la iniciativa propia y la participación
- ✓ Fomentar el valor de la democracia, el turno de palabra y la comunicación en forma de asamblea
- ✓ Comprender la historia y reconocer los personajes de ésta
- ✓ Expresar pensamientos propios
- ✓ Comunicarse con los/as compañeros/as
- ✓ Desarrollar la psicomotricidad fina, la memoria y la imaginación
- ✓ Utilizar los lenguajes oral y plástico como medios de expresión
- ✓ Introducir al alumnado en la época medieval

Descripción de la actividad: Arnaldo y Nicoleta

Entramos en el aula y vemos un pergamino grande en la pizarra. Leemos qué pone:

“Queridos/as niños/as de la clase de 5 años:

Somos Arnaldo y Nicoleta y nos gustaría que disfrutarais de nuestra historia y de nuestro mundo, aprendiendo cómo era la época en la que vivíamos. Castillos, dragones, princesas, caballeros, artesanos... ¡Todo un sinfín de aventuras!

Os proponemos un reto: al acabar todas las fantásticas aventuras y actividades que le hemos regalado a vuestra/o profe, obtendréis el diploma de caballero/dama de la corte real de Arnaldo y Nicoleta.

¿Estáis preparados/as para iniciar vuestra aventura?”

Una vez todas y todos quieren empezar las actividades y la aventura nos sentamos en la asamblea y el/la profesor/a les muestra el cuento de *Arnaldo y Nicoleta*. Les pregunta si quieren escuchar la historia y les cuenta el cuento.

Cuando terminamos de contar el cuento hablamos de los personajes, preguntándoles qué les parecen, qué piensan y provocando que surja una conversación entre todos/as.

A continuación, el/la docente les lanza preguntas sobre la historia (comprensión lectora):

- ¿A quién pide ayuda Nicoleta para que Arnaldo la encuentre en el bosque?
- ¿Dónde viven Arnaldo y Nicoleta?
- ¿Quién guía a Arnaldo hasta la casita de madera donde estaba Nicoleta?
- ¿En qué viajan los protagonistas?
- ¿Cuál es la aventura que más os ha gustado de toda la historia?

Seguidamente, les preguntamos qué conocen sobre la época medieval y les damos alguna pista comentándoles si han estado alguna vez en algún castillo, si han visto películas de caballeros y princesas, etc.

Por último, realizamos un dibujo sobre el cuento.

Segunda sesión: martes

Materiales: Escudo familiar, banderines, ficha “Escudo familiar”, folios en blanco, lápices de colores, castillo, juguetes y marionetas.

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Propiciar y estimular la colaboración con las familias
- ✓ Decorar de manera significativa el rincón medieval
- ✓ Aprender sobre la época medieval y sus características
- ✓ Desarrollar la expresión artística
- ✓ Relacionar los conocimientos de la época medieval con su realidad
- ✓ Conocer más sobre nuestra familia e historia

Descripción de la actividad: Creamos nuestro rincón medieval en el aula

Decidiremos el lugar donde va a ir nuestro rincón medieval y lo decoraremos con las producciones del alumnado. Por una parte, escudos con nuestros apellidos, con la previa ayuda de las familias que habrán traído al aula una foto con el escudo del apellido de cada niño/a, lo dibujarán en la ficha “mi escudo” para decorar el rincón. El escudo personal llevará escrito debajo el apellido de cada niño/a, simbolizando a su casa o familia, de esta forma se parte de la vivencia del alumnado y se crea un aprendizaje significativo. Por otra parte, los banderines de colores que también colgaremos alrededor del rincón y por la clase.

También lo decoraremos con una maqueta de un castillo que llevará la/el maestra/o a clase y con las marionetas de Arnaldo y Nicoleta.

A continuación, les pediremos a los/as niños/as que, con la colaboración de sus familiares, traigan personajes medievales de los que salen en la historia del cuento para decorar nuestro rincón (muñecos de artesanos, rey, caballos, búhos, animales en general, etc.).

Tercera sesión: miércoles

Materiales: Folios en blanco, lápiz, imágenes del cuento, cámara de vídeo y cuento de Arnaldo y Nicoleta.

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Desarrollar la memoria
- ✓ Adquirir y desarrollar la competencia literaria
- ✓ Jugar con la literatura y la imagen
- ✓ Reformular y/o inventar situaciones alternativas
- ✓ Fomentar el trabajo en equipo y el consenso
- ✓ Comunicarse con y entre todos/as
- ✓ Asociar las imágenes a un significado concreto
- ✓ Reconstruir relatos
- ✓ Representar la historia de Arnaldo y Nicoleta por equipos

Descripción de la actividad: Creamos nuestro propio cuento

En primer lugar, para desarrollar la memoria, recordaremos la historia del cuento, entre todas y todos.

A continuación, con técnicas de creación de cuentos basadas en la teoría de Gianni Rodari, jugaremos a cambiar la historia original de Arnaldo y Nicoleta: el/la profesor/a pasará un folio contestando a la pregunta “¿Quién?” y poniendo “Arnaldo y Nicoleta”, a partir de ahí, por grupos, se irá pasando el folio y cada vez el/la maestro/a hará una pregunta que cada equipo deberá contestar, por ejemplo “¿Dónde?”, “¿Qué hacía?”, etc. Al final tendremos una historia con los dos protagonistas, completamente diferente a la original.

Seguidamente, propondremos otra actividad “Qué ocurre después...”, en la que por grupos, deberán inventarse un final alternativo al de la historia original, contándoselo al resto de compañeras/os.

Por último, jugaremos a “Reinventamos nuestro cuento con imágenes” que consistirá en que el/la maestro/a repartirá una serie de imágenes de lugares, situaciones, etc., con los personajes de Arnaldo y Nicoleta y entre todas y todos, basándose en esas imágenes deberán reconstruir y reinventar la historia.

Para dejar constancia de lo aprendido, realizaremos un pequeño juego de rol en el que por turnos y pequeños grupos (4-5 niños/as) representaremos una parte del cuento y nos grabaremos en vídeo.

Cuarta sesión: jueves

Materiales: Papel continuo, dibujos, ficha de “yo soy”, vídeo comparativo de los oficios y utensilios de la época medieval.

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Aprender los oficios de la época medieval
- ✓ Comparar la época medieval con la actual
- ✓ Reconocer las características de la época medieval
- ✓ Evitar reproducir roles y estereotipos de género
- ✓ Fomentar la psicomotricidad fina y el aprendizaje a través de los sentidos, la observación de objetos reales
- ✓ Plasmar lo aprendido relacionándolo con uno/a mismo/a de forma significativa

Descripción de la actividad: Los oficios de la época de Arnaldo y Nicoleta

En esta sesión vamos a conocer y a aprender los oficios de la época de Arnaldo y Nicoleta (oficios medievales).

Primero les preguntamos si alguna vez han estado en algún mercado medieval y qué oficios o qué “trabajos” vieron allí.

A continuación, les mostramos un vídeo con imágenes de los oficios típicos medievales y oficios actuales para que puedan comparar una época y la otra. Cuando termina el vídeo, de forma coeducativa, les explicamos que en aquella época había trabajos asociados al género femenino y al masculino y que no podían elegir qué querían ser o de qué trabajar, aunque ahora sí podemos hacerlo donde nosotras/os vivimos.

Después les dejamos utensilios de oficios medievales que traer el/la maestro/a al aula para que puedan verlos en directo, tocarlos y manipularlos.

Posteriormente, realizarán un juego de asociación imagen-palabra en la que tendrán que pintar los oficios de la ficha “imagen-palabra” y repasar con lápiz las palabras, recortarlas y pegarlas en el recuadro, debajo de la imagen a la que corresponde cada palabra.

Por último, jugarán con la actividad “Yo soy...” en la que se tienen que dibujar ellos/as mismos/as del oficio que más les guste (actual o medieval) y colgaremos los dibujos en un mural que tendrá por título “En el país *Delrevés*... y en nuestro cole” para trabajar la coeducación y romper con los roles tradicionalmente establecidos asignados a los tipos de oficios para el hombre y la mujer.

Quinta sesión: lunes

Materiales: Fotos de animales y paisajes y fichas del juego con velcro y letras para formar las palabras del juego.

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Aprender los diferentes paisajes que existen y los animales que viven en cada uno
- ✓ Fomentar la participación y la comunicación
- ✓ Estimular la adquisición lingüística
- ✓ Ampliar vocabulario
- ✓ Asociar imágenes con palabras
- ✓ Relacionar los animales con sus hábitats
- ✓ Aprender sobre el mundo que les rodea y la naturaleza

Descripción de la actividad: El mundo que rodea a Nicoleta y Arnaldo

En primer lugar les preguntaremos qué tipos de paisajes conocen, si han estado alguna vez en la playa, en la montaña, en alta mar, en el desierto... Y conforme digan paisajes, el/la maestro/a irá añadiendo los que no salgan y los relacionará con el cuento preguntándoles “¿Cuáles de éstos paisajes salían en el cuento?” ¿Dónde estuvieron Arnaldo y/o Nicoleta?

A su vez, les irá preguntando qué animales viven en cada tipo de paisaje, por ejemplo, “¿Qué animales viven en el mar?” “¿Qué animales viven en el bosque como en el cuento de Arnaldo y Nicoleta?”... También, el maestro/a les enseña fotos de los animales.

Por último, jugaremos al juego de las imágenes y las palabras “Busca los animales y paisajes del cuento”, que consiste en que en fichas tamaño folio plastificadas aparezca la imagen de un animal o tipo de paisaje que aparece en el cuento (y si queremos ampliar la dificultad y/o la duración de la actividad pondremos otros aunque no aparezcan específicamente en el cuento). Debajo de cada imagen habrá una tira de velcro en la que podremos pegar letra por letra el nombre de lo que hay en la imagen. Tendremos una caja muy grande con todas las palabras de cada una de las imágenes que aparezcan en las fichas plastificadas, letra a letra para ir formando la palabra.

Por ejemplo, en una de las fichas plastificadas estará la imagen de un bosque y el/la niño/a tendrá que buscar en la caja la “b”, la “o”, la “s”, la “q”, la “u” y la “e” y pegarlas en el velcro bajo la imagen.

Sexta sesión: martes

Materiales: bloques lógicos y etiquetas

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Desarrollar la competencia matemática
- ✓ Favorecer la lógica
- ✓ Clasificar, asemejar y/o diferenciar objetos y características de estos
- ✓ Encontrar el bloque adecuado dando unas premisas concretas
- ✓ Discriminar opciones negativa y positivamente

Descripción de la actividad: Matemáticas divertidas con nuestros/as amigos/as medievales

La/el maestra/o fabrica una serie de bloques lógicos matemáticos y etiquetas para poder jugar con ellos.

Los bloques lógicos tendrán el atributo forma de personajes y objetos que aparezcan en el cuento: Nicoleta, Arnaldo, el búho parlanchín y un castillo.

Primero, les dejaremos que experimenten con los bloques lógicos, que prueben a emparejar, clasificar por sí mismos/as, etc.

A continuación, el/la profesor/a les introducirá las etiquetas que llevarán la pauta del juego, es decir, se les dará una etiqueta y, por grupos, tendrán que encontrar el bloque del que se trata, según las premisas de las etiquetas.

Séptima sesión: miércoles

Materiales: palitos de polo de madera, ficha “mis gafas”, ceras de colores y punzones y almohadilla

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Romper con los roles típicos y estereotipos asociados tradicionalmente al hombre y a la mujer
- ✓ Aprender sobre los descubrimientos científicos
- ✓ Experimentar con los sentidos
- ✓ Utilizar correctamente el punzón
- ✓ Desarrollar la psicomotricidad fina
- ✓ Expresar los sentimientos positivos
- ✓ Desarrollar la relación intra e inter personal
- ✓ Conocer quién y cómo se inventaron las gafas de vista
- ✓ Fomentar la integración social
- ✓ Construir nuestras propias gafas mágicas

Descripción de la actividad: Descubrimientos de la científica Nicoleta

La sesión consiste en primero, sentarles en asamblea para contarles que en la época medieval existían científicos y científicas, aunque las científicas no eran reconocidas y muchos de los científicos estaban perseguidos por la Iglesia.

Les adentramos en el mundo de la ciencia y de los descubrimientos científicos a través de uno concreto: las gafas.

El/la maestro/a se disfraza de Nicoleta con su bata de científica medieval y simula ser quién inventó las primeras lentes de sujeción, sin patillas, con el objetivo de poder ver mejor, en el s. XIII. Pese a que también se les explica que un hombre llamado Bacon, estudió y realizó trabajos sobre las lentes.

A continuación, le enseña la comparación mediante imágenes de gafas de aquella época y gafas actuales, incluso si algún/a niño/a lleva gafas en el aula puede mostrarlas al resto. Seguidamente les retamos a que construyan sus propias gafas mágicas (con la ficha “mis gafas mágicas, donde pintarán las gafas, las punzarán y las pegarán al palito de polo). A continuación, imaginamos que nuestras gafas son mágicas y que nos transportan a un mundo en el que sólo vemos las cosas buenas de las personas.

Por último, saldrán de uno/a en uno/a con sus gafas mágicas y con la decisión del/la profesor/a, elegirá a tres compañeros/as de quiénes deberá decir dos cosas buenas; con esto se fomenta la integración, los valores positivos, la expresión de sentimientos y emociones, el aprendizaje del entorno y de los descubrimientos científicos y la imaginación.

Octava sesión: jueves

Materiales: Cartulina de colores, canciones “el caballero” y “el juglar”, camiseta y malla negras y música medieval

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Saber qué es un juglar y a qué se dedicaban
- ✓ Colaborar con las familias
- ✓ Conocer las costumbres populares medievales
- ✓ Escuchar y conocer música medieval
- ✓ Aprender canciones y cantar juntos/as
- ✓ Desarrollar el ritmo, el verso y la musicalidad
- ✓ Diseñar y crear nuestro propio disfraz de juglar
- ✓ Disfrutar y divertirse

Descripción de la actividad: Trovadores y juglares

Primero les preguntamos si saben qué son los trovadores y los juglares y a partir de ahí les explicamos las diferencias. Les contamos qué hacían, a qué se dedicaban, cómo vivían y su importancia. Previamente, hablamos con las familias para pedirles una camiseta negra lisa y una malla negra lisa para disfrazarles de juglar.

A continuación, les ponemos música medieval y les explicamos los tipos que hay y para qué se escuchaba cada tipo.

Mientras escuchamos música medieval, en el aula, confeccionamos una faldilla de tiras y un gorro de juglar para completar nuestro disfraz, que nos ponemos finalmente.

Cuando terminamos, nos sentamos en el rincón y aprendemos la canción de “el caballero” y “el juglar” y las cantamos. También cantamos las canciones que aparecen en el cuento de *Arnaldo y Nicoleta*.

Novena sesión: lunes

Materiales: arcilla

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Aprender sobre la artesanía medieval
- ✓ Construir utensilios medievales a través de técnicas plásticas
- ✓ Desarrollar la psicomotricidad fina y la creatividad

Descripción de la actividad: Alfareros/as de la Gloriosa

Primero, les contamos que en la época de Nicoleta y Arnaldo, había unas personas que ya hemos conocido en otra actividad que trabajaban con materiales para fabricar utensilios: los/as alfareros/as.

Les explicamos que nosotros nos vamos a convertir en alfareros/as y que vamos a construir utensilios para la corte real de Arnaldo y Nicoleta mediante la técnica del barro cocido.

Les dejaremos elegir y que creen los utensilios que más les gusten (vasijas, ceniceros, tenedores, cucharas, etc.). Estos utensilios los utilizaremos en una actividad próxima: el baile de fiesta.

Décima sesión: martes

Materiales: Tizas, pizarra pequeña, espacio amplio, bolsas de basura, aros, obstáculos de gomaespuma, bolos, pelotas, galletas medievales, huevos duros pintados, cofre y caja con piedras pequeñas

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Desarrollar la psicomotricidad fina y gruesa
- ✓ Utilizar el juego como medio de expresión
- ✓ Jugar a juegos populares
- ✓ Aprender a trabajar en equipo
- ✓ Colaborar y comunicarse con los/as compañeros/as
- ✓ Potenciar habilidades físicas específicas como el salto, la carrera, la puntería, la coordinación, el equilibrio y la orientación

- ✓ Fomentar el compañerismo y la ayuda al otro/a

Descripción de la actividad: Los juegos de la corte real

Dejaremos un pergamino en el que ponga:

“Queridos/as casi damas y caballeros de nuestra corte real:

Hoy queremos daros la bienvenida a clase de una forma muy especial.

Sabemos que habéis aprendido mucho de nuestra época y nuestras actividades y costumbres. Hoy os proponemos que disfrutéis de los juegos de la corte real.

Al final de todos los juegos conseguiréis un premio que os hemos traído de nuestro castillo, es un tesoro muy valioso para nosotros.

Esperemos que os guste y os lo paséis de maravilla.

Y ahora... ¡a jugar!

Firmado: el rey y la reina Arnaldo y Nicoleta.”

Realizaremos los siguientes juegos en forma de gymkhana para conseguir el tesoro que consistirá en unas deliciosas galletas con forma de castillo, caballo, escudo, etc. (estarán en un cofre, las habrá preparado el profesor o profesora y los/as niños/as no sabrán hasta el final qué es el tesoro). La gymkhana consistirá en tres juegos, en los que habrá cuatro equipos. Todas y todos deberán jugar y entre los cuatro equipos deben sumar espadas (puntos) para poder derrotar al malvado dragón que hay en la puerta del castillo donde se encuentra el tesoro (imaginario, contado). Cada prueba vale 10 puntos; si la superan tendrán los diez puntos, sino, obtendrán 5. Deben conseguir reunir, para derrotar al dragón, entre todos los equipos y todas las pruebas, al menos 80 puntos. (Si no lo consiguieran el/la maestro/a, les dará una clave para poder derrotarlo que consistirá en soplar entre todas y todos muy fuerte ante el dragón imaginario y este volará y se marchará, dejando la puerta del castillo libre para poder obtener el tesoro).

El primer juego, “Las carreras de sacos”. Deberán recorrer una pequeña distancia (unos 7 metros), metidos en una bolsa de basura, en la que al final habrá dibujada en el suelo una línea con tiza y también una cajita con “gemas preciosas” (piedras). Deberán reunir cada equipo al menos 5 gemas.

El segundo juego, “Los bolos del/la juglar”. Consistirá en tirar al menos 10 bolos cada equipo para superar la prueba y llevarse las 10 espadas, sino, se llevarán sólo 5 espadas.

El tercer y último juego, “Los huevos de dragón”. Por parejas (si en el equipo son impares un/a nene/a repetirá una vez) uno/a deberá vendarse los ojos y el/la otro/a tendrá que guiarle por un recorrido estrecho que tiene curvas y obstáculos hasta el nido de dragón donde deberá robarle un huevo. Tienen que conseguir al menos 5 huevos de dragón cada equipo en un tiempo de 7 minutos, sino se llevarán sólo 5 espadas.

Una vez acabada la gymkhana, contaremos los puntos, derrotaremos al dragón y cogemos el tesoro. Todos/as nos comeremos las deliciosas galletas.

Sesión undécima: miércoles

Materiales: Ruleta sabelotodo, tarjetas, diploma, tiza y pizarra

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Fomentar la participación
- ✓ Favorecer la competencia lingüística
- ✓ Desarrollar la psicomotricidad fina
- ✓ Compartir y colaborar con el resto de compañeros/as
- ✓ Reforzar lo aprendido sobre la época medieval
- ✓ Evaluar qué saben los/as alumnos/as

Descripción de la actividad: La ruleta sabelotodo

Esta actividad consistirá en una ruleta y unas tarjetas que diseñará el/a maestro/a. Las llevará al aula y las dejará en el rincón.

Les explicará a los niños y a las niñas que vamos a jugar a la ruleta sabelotodo y se harán 4 equipos de forma aleatoria (el equipo de las águilas, el equipo de los jabalíes, el equipo de los lobos y el equipo de las ardillas, todos animales del bosque que podemos encontrar en la historia del cuento). El equipo que gane serán los reyes y reinas sabelotodo, aunque todos recibirán el premio final de la aventura que les prometió la princesa Nicoleta al principio: ser nombrados caballeros y damas de la corte de los reyes Arnaldo y Nicoleta (se les dará un diploma con sus nombres y apellidos y su escudo familiar que preparará la profesora o profesor).

El juego tendrá una ruleta que, por turnos, irán girando y les saldrán pruebas: “Pregunta con imagen”, “Cántame”, “Dibuja y moldea” y “¡Contesta sabelotodo!”.

Gana el equipo que más acierte cuando se terminen todas las tarjetas.

Duodécima sesión: jueves

Materiales: utensilios medievales hechos con arcilla, disfraz, canciones medievales aprendidas, música medieval y galletas medievales.

Objetivos didácticos específicos de la actividad:

- ✓ Colaborar con las familias
- ✓ Divertirse
- ✓ Sumergirse en la época medieval y en sus tradiciones
- ✓ Caracterizarse de personajes propios de la época medieval
- ✓ Disfrutar de una fiesta social

Descripción de la actividad: Fiesta medieval de Arnaldo y Nicoleta

Para dar por finalizada esta secuencia didáctica y cerrar nuestro rincón del aula, realizaremos una última actividad. Ahora que todas y todos somos caballeros y damas de la corte real de Arnaldo y Nicoleta, el rey y la reina van a dar una gran fiesta en la que invitaremos a los/as familiares de los/as niños/as y traeremos dulces para nuestro banquete. Utilizaremos los utensilios que fabricamos, iremos disfrazadas de caballeros y damas (excepto el/la maestro/a que irá de juglar) y bailaremos y cantaremos las canciones aprendidas durante estas 3 semanas.

Por último, nos despediremos de Nicoleta y Arnaldo y recogeremos todo lo relacionado con el rincón.

12.8. ANNEX 8

Proposta didàctica sobre el *fabliau* titulat *Estasací*, inclosa en un TFG (primer cicle d'EDP)⁷⁶

Actividades

| |
|---|
| Actividad 1 : Lectura del fabliau <i>Estasáí</i> |
| Descripción de la actividad: Partiremos de la lectura del cuento para introducirlos en el inicio de la propuesta didáctica, y de este modo conozcan el cuento. Una vez leído se hablará sobre él, para ver que les ha parecido, si les ha gustado o no, qué les ha transmitido, qué han aprendido, si conocen la época medieval, que saben de ella...etc. Una vez aquí, se les explicará que a partir de este relato haremos diferentes actividades relacionadas, donde aprenderemos diversos contenidos tanto del área de matemáticas, como plástica o lengua. |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">○ Trabajar la educación literaria.○ Conocer el cuento <i>Estasáí</i> del género de los fabliaux.○ Introducirlos al "Mes de los fabliaux". |
| Contenidos: <ul style="list-style-type: none">○ Conocimiento e identificación de textos de la literatura tradicional oral y de la literatura infantil, apropiados a la edad. |
| Competencias: <ul style="list-style-type: none">○ Lingüística. A través de la asamblea donde realizaremos preguntas sobre el cuento para ver que les ha transmitido, y conocer los conocimientos e ideas que tienen sobre la época en la que se narra.○ Aprender a aprender. Ya que aprenderán unos de otros gracias al debate realizado en la asamblea. |
| Materiales: El fabliau <i>Estasáí</i> . |
| Espacio: En el aula, en el rincón de la asamblea. |
| Actividad 2: Salida a la biblioteca municipal |
| Descripción de la actividad: Se realizará una salida a la biblioteca municipal para así buscar |

⁷⁶ Es manté el text original de l'alumna, amb algunes faltes ortogràfiques i altres errades.

información sobre la época medieval y, de este modo usar y conocer los recursos que tienen a su disposición. Familiarizándose, de este modo, con algunos clásicos literarios.

Después de la salida, en el aula se hablará sobre dicha salida, qué les ha parecido, qué han aprendido, y se hablará tanto de la época medieval como de lo que les parece la literatura clásica, y si creen que pueden aprender a través de ella.

Una vez hecho el debate se les invitara a que en casa con su familia busquen, si pueden, sobre ello en Internet, para así afianzar mejor de lo que se ha estado hablado en el aula y , haciendo participe a la familia.

Una vez esto, se realizará otra asamblea para ver la información obtenida, donde cada alumno expondrá al resto de sus compañeros lo que han encontrado.

Objetivos:

- Conocer los recursos de los que disponen para obtener información.
- Conocer que es una biblioteca, su funcionamiento y sus normas.
- Comprender textos escritos
- Trabajar la educación literaria.
- Buscar sobre la época medieval.
- Conocer clásicos literarios.
- Usar las Tics.

Contenidos:

- Iniciación a la utilización dirigida de las TIC y de las bibliotecas, de manera que se muestre respeto por sus normas de funcionamiento, para obtener información y modelos para la composición escrita.
- Interés para expresarse oralmente con la pronunciación y entonación adecuadas.
- Actitud de cooperación y de respeto en situación de aprendizaje compartido.
- Uso de la biblioteca de aula, de centro o pública, incluyendo documentos video gráficos y sonoros como medio de aproximación a la literatura.

Competencias:

- **Lingüística.** A través de las diferentes asambleas.
- **Aprender a aprender.** Ya que aprenderán unos de otros gracias al debate realizado en la asamblea, y las exposiciones del material obtenido.

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Hacer uso de las nuevas tecnologías. Con el uso de las TICs. ○ Conocimiento e interacción con el mundo físico. Con la salida a la biblioteca municipal, conocen a esta como recurso donde pueden obtener información. |
| <p>Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La salida es fuera del aula, a la biblioteca municipal. - En el aula, se realizarán las diferentes asambleas. |

| |
|---|
| <p>Actividad 3: Creación del cómic Estasaí.</p> |
| <p>Descripción de la actividad: Esta actividad consistirá en que realicen su propio cómic de modo que además de conocer otra tipología textual, fomenten tanto su creatividad como la expresión plástica y trabajo en equipo, ya que dicha actividad se realizará por grupos de 4 o 5 personas, dependiendo de cuantos alumnos/as sean en el aula.</p> <p>En primer lugar, se realizará un pequeño debate para ver qué saben del cómic, si lo conocen, si han leído o visto alguno alguna vez, que les parece... Partiendo de estos conocimientos iniciales se les explicará lo que es un cómic, las características que ha de cumplir y se les mostrará ejemplos de cómics. Luego se llevará a cabo la actividad.</p> <p>Para motivar al alumnado se realizará un concurso dentro del aula con todos los cómics donde cada niño y niña del centro podrá votar el que más le guste, el ganador se exhibirá en el "hall" del colegio.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer otra tipología textual, el cómic. ○ Comprender textos escritos. ○ Crear un cómic. ○ Trabajar la creatividad y expresión plástica. ○ Trabajar en equipo. |
| <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación de los elementos básicos de los textos ilustrados (los álbumes) como introducción posterior al cómic: conjunción entre los textos y los dibujos, secuenciación de la historia..., y aplicación de estos conocimientos a la comprensión e |

interpretación de las producciones.

- Cuidado en el orden, la caligrafía y la presentación de los textos propios y de los demás como medio para garantizar una comunicación fluida y clara, y como herramientas de búsqueda de expresividad y de creatividad
- Actitud de cooperación y de respeto en situación de aprendizaje compartido.

Competencias:

- **Lingüística.** A través del debate y la creación del comic.
- **Aprender a aprender.** Ya que aprenderán unos de otros gracias al debate realizado en el aula.
- **Competencia cultural y artística.** Al realizar su propio cómic.
- **Autonomía e iniciativa personal.** Serán ellos/as quienes decidan cómo realizar su cómic.
- **Competencia social y ciudadana.** Resolución de conflictos en el trabajo en equipo.
- **Trabajar en equipo.** Realizarán la actividad por grupos de 4 o 5 personas.

Materiales:

Cartulinas, lápices, rotuladores y bolígrafos.

El alumnado también puede aportar o sugerir material para la realización de su cómic.

Espacio:

En el aula.

Actividad 4: Inventar un final alternativo del cuento *Estasáí*.

Descripción de la actividad: Para llevar a cabo esta actividad, en primer lugar se les volverá a leer el cuento de *Estasáí*, y se les explicará lo que son los finales alternativos. Para ello se partirá siempre de sus ideas iniciales, haciéndoles preguntas para encaminar dichas respuestas a lo que realmente es o puede ser un final alternativo.

Una vez esto, se les propondrá que realicen su propio final de dicho cuento, que luego expondrán al resto de la clase.

Objetivos:

- Componer textos escritos.
- Trabajar la creatividad.

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Fomentar la lectoescritura. ○ Favorecer la expresión oral. |
| <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adquisición de las convenciones del código escrito. ○ Interés para expresarse oralmente con la pronunciación y entonación adecuadas. ○ Cuidado en el orden, la caligrafía y la presentación de los textos propios y de los demás como medio para garantizar una comunicación fluida y clara, y como herramientas de búsqueda de expresividad y de creatividad. ○ Actitud de cooperación y de respeto en situación de aprendizaje compartido. |
| <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lingüística. A través del debate , creación del final alternativo y la exposición oral. ○ Aprender a aprender. Ya que aprenderán unos de otros gracias al debate realizado en el aula. ○ Competencia cultural y artística. Al realizar su propio final. ○ Autonomía e iniciativa personal. Serán ellos/as mismos quien creen su final. |
| <p>Materiales:</p> <p>El cuento <i>Estasáí</i></p> <p>Bolígrafos o lápices, y folios, o sus libretas.</p> |
| <p>Espacio:</p> <p>En el aula.</p> |

Actividad 5: " Sumamos y restamos coles y ovejas"

Descripción de la actividad: Para trabajar la adición y sustracción lo haremos del mismo modo, o sea se con el mismo juego, pero en momentos diferentes. Cuando tengan aprendido un contenido pasaremos al otro. Se empezará por la adición , y luego por la sustracción.

Para trabajar dichos contenidos utilizaremos la parte del cuento en que los hermanos huérfanos entran en casa de su vecino a robarle coles y ovejas. Aprovechando esta parte del relato, nos sirve para trabajar la adición y sustracción.

Para ello primero realizaremos un juego fuera del aula(utilizando los personajes del cuento, las coles, las ovejas y los hermanos huérfanos), y luego los reforzaremos dentro en la pizarra, y con alguna ficha para casa.

Primero trabajaríamos la adición:

El juego podría ser el "pilla pilla", dos de ellos serían los hermanos, y el resto de la clase se dividiría en dos grupos, unos serían coles y otros ovejas (para diferenciar unos de otros pueden llevar pegado en la camiseta un dibujo con una col o una oveja). El juego consiste en que "los hermanos" empiezan de cero y cada " col" o " oveja " que pillen se les suma. Por ejemplo: si no tenían ninguna oveja y pillan a dos, tienen dos ovejas; si vuelves a pillar 3, a esas dos que tenías les suman 3, y ahora tienen 5 ovejas.. etc.

El/la docente pausará el juego en diferentes momentos para explicar al alumnado el concepto de adición (o sustracción cuando se dé el caso), y este/a diría, por ejemplo:

- Si tenías 2 ovejas, y luego has pillado 3 más... ¿ cuántas tienes ahora?

Antes de jugar al juego ,el docente realizará unos primeros ejemplos, para realizar bien la explicación de la suma, después del juego entraríamos al aula y el profesor/a lo explicaría del mismo modo (a través de dibujos) en la pizarra, donde serán ellos/as mismos quienes saldrán a realizar las operaciones o explicar lo que han entendido, de esto modo se comprobará que ha quedado claro. (ANEXO I)

Objetivos:

- Trabajar operaciones: la adición y sustracción.
- Ser partícipes de su aprendizaje.
- Aprender a través del juego

Contenidos:

- Operaciones con números naturales: adición y sustracción.
- Actitud de cooperación y de respeto en situación de aprendizaje compartido.

Competencias:

- **Aprender a aprender.** Ya que aprenderán unos de otros a través del juego, y de la explicación posterior realizada en el aula.
- **Competencia matemática.** Aprenden la adición y sustracción.
- **Competencia social y ciudadana.** Resolución de conflictos en el trabajo en equipo.
- **Trabajo en equipo.** Ya que el juego es en grupos.

Materiales:

Folios, colores, lápices y/o bolígrafos. Para realizar las coles o ovejas y ser diferenciados.

Una pizarra, tizas.

Espacio:

En el patio o gimnasio, para hacer el juego.

En el aula, la explicación posterior.

Actividad 6: " ¿Dónde está Estasaí? (Delante-detrás, derecha-izquierda, encima-debajo)

Descripción de la actividad: Utilizando los carteles de " coles" y " ovejas" de la actividad anterior, haremos un juego similar fuera del aula.

Primero se pondrá, por ejemplo, el grupo de las coles en el espacio por parejas, tríos o solo/a y un alumno/a será el perro Estasaí, este se pondrá delante o detrás, derecha-izquierda de las coles, y luego lo haríamos al revés, para que el grupo de las coles también lo vea, participe desde el otro punto de vista, y aprenda; el perro en este caso también sería otro alumno/a. O otra opción sería que el docente preguntara directamente al grupo de las ovejas dónde se encuentra el perro respecto a ellas.

Para explicar el concepto encima-debajo utilizaremos un silla, cualquier alumno/a que haga de Estasaí se pondrá encima o debajo de las silla. Y si le harán las preguntas al resto de la clase.

Por ejemplo: el niño/a que hace de Estasaí, se pondrá a la izquierda de un grupo de coles y el/la docente le preguntará al grupo de las ovejas: *¿ dónde se encuentra el perro?, ¿ dónde está situado respecto a las coles/ ovejas?, o ¿ dónde está el perro respecto a ti?* , de este modo les explicaremos los conceptos.

En el aula, posteriormente, el profesor/a lo explicará a través de dibujos en la pizarra(haciendo participe a todo el alumnado, y luego reforzando esto con una ficha.(ANEXO II)

Objetivos:

- Trabajar la situación en el espacio.
- Ser partícipes de su aprendizaje.
- Aprender a través del juego

Contenidos:

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Descripción de la posición de objetos del entorno respecto de sí mismo: delante-detrás de mí, encima-debajo de mí, a mi derecha-izquierda. ○ Actitud de cooperación y de respeto en situación de aprendizaje compartido. |
| <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprender a aprender. Ya que aprenderán unos de otros a través del juego, y de la explicación posterior realizada en el aula. ○ Competencia matemática. Aprenden conceptos delante-detrás, derecha-izquierda, encima-debajo. ○ Competencia social y ciudadana. Resolución de conflictos en el trabajo en equipo. ○ Trabajo en equipo. Ya que el juego es en grupos. |
| <p>Materiales:</p> <p>Carteles de "ovejas" y coles, de la actividad anterior.</p> <p>Una pizarra, tizas.</p> |
| <p>Espacio:</p> <p>En el patio o gimnasio, para hacer el juego.</p> <p>En el aula, la explicación posterior.</p> |

| |
|--|
| <p>Actividad7: "Crear Estasaí de manera geométrica".</p> |
| <p>Descripción de la actividad: Esta actividad consiste en trabajar los triángulos y cuadriláteros. Para ello se les propone que hagan un dibujo libre en relación al cuento, donde solo pueden utilizar cuadrados y/o triángulos. Puede incluir cualquier personaje del cuento, el establo o el jardín donde transcurre todo el relato, lo que quieran. Si es necesario, se volverá a leer el cuento.</p> <p>De este modo, aprenderán tanto el concepto como a diferenciarlos entre ellos, y a dibujarlos.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajar formas planas y geométricas. ○ Ser partícipes de su aprendizaje. ○ Trabajar la expresión plástica. ○ Fomentar la creatividad. |
| <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Construcción y dibujo a mano alzada de triángulos y cuadriláteros, en particular rectángulos. |

- Actitud de cooperación y de respeto en situación de aprendizaje compartido.

Competencias:

- **Aprender a aprender.** Ya que es el protagonista de su aprendizaje.
- **Competencia matemática.** Aprenden y diferencian triángulos y cuadrados.
- **Competencia cultural y artística.** Hacen un dibujo a partir del cuento.
- **Autonomía e iniciativa personal.** Serán ellos/as mismos quien creen dibujo.
- **Creatividad.** Crean su propio dibujo con figuras geométricas planas.

Materiales:

Folios, lápices de colores o ceras.

Espacio:

En el aula.

