

## EL CÀNON LITERARI EN L'ENSENYAMENT SECUNDARI NO OBLIGATORI VALENCIÀ

*Anna Esteve*  
Universitat d'Alacant

---

### 1. INTRODUCCIÓ

Aquest article naix, en part, d'una preocupació personal sobre el generalitzat desinterés per la lectura i per l'apatia intel·lectual que hem observat entre els estudiants dels graus d'estudis filològics envers la matèria literària; una falta d'hàbit lector, de curiositat literària o cultural, que se suma a l'escassa preparació per a realitzar una lectura crítica i interioritzar el text llegit<sup>1</sup>. Una perspectiva preocupant en termes generals, però que s'aguditza quan parlem d'estudiants que, en principi, trien un grau en què aquestes actituds i competències haurien de ser condició essencial, o fins i tot requisit. En aquesta situació, donar-les per suposades implica deixar pel camí, despenjats, la meitat de la classe; per contra, detenir-nos a atendre les dificultats que arrossegueu fa de mal combinar amb els objectius preestablerts per les guies docents de les assignatures. Com sempre, la millor opció és intentar trobar l'equilibri entre una i altra opció per tal d'enganxar l'alumne, acompanyar-lo en el seu procés i exigir-li que s'enfronte a nous reptes més complexos que puguen engrescar-lo. La materialització d'aquest equilibri, com podem imaginar, no és gens senzilla.

Així les coses, no és aquest el lloc ni el moment d'aduir totes les possibles causes –socioculturals, polítiques, educatives– que ens han dut a una situació com la descrita; tanmateix, aquesta realitat és, si més no, l'espero per plantejar una reflexió urgent i necessària en l'àmbit universitari –que no ha sovintejat en els últims temps– sobre quin és el nostre paper i la nostra responsabilitat en aquesta problemàtica. Certament, l'alumnat arriba als estudis universitaris amb un bagatge determinat en continguts, destreses i actituds –de vegades ben fonamentat, de vegades rudimentari o escàs– que procedeix dels estudis de

---

<sup>1</sup> A grans trets, compartim el retrat que en fa Jaume Aulet (2007: 58), en un article en què defensa l'acció coordinada entre universitat i ensenyament secundari per a revitalitzar l'ensenyament de la literatura.

l'educació primària i secundària i, per tant, que hem d'assumir; no és menys veritat, però, que no ens podem desentendre'n, ja que des dels estudis vinculats amb la filologia formem professors de secundària que al seu torn instruiran l'alumnat que en un futur pròxim continuarà la seua trajectòria acadèmica a la universitat. És innegable que aquest punt de partida sovint alenteix l'adquisició de les destreses que un filòleg ha de dominar, però s'ha de reconèixer que des dels estudis filològics no sempre s'atén com caldria la formació de docents; això és, de professionals que sàpiguen *ensenyar* literatura. Aquesta formació es delega en un màster de secundària posterior als estudis de grau que ve a substituir l'antic curs de gairebé set o vuit mesos (Curs d'Aptitud Pedagògica) que es mostrava insuficient per abordar amb garanties una qüestió tan complexa. Intentar resoldre aquest dèficit esdevé massa sovint una qüestió de voluntat individual o de dedicació i formació "extra" que no sempre és assumida per tots els docents.

En aquest context naix el nostre interès per començar a dilucidar, a través d'una primera aproximació, en què consisteix l'ensenyament de la literatura: què s'enseny (autors, obres, èpoques i tipus de text) i, més rellevant encara, com s'enseny (innovacions i tendències metodològiques), en els cursos precedents. Concretament, en l'educació secundària postobligatòria –sense prescindir per això de l'etapa anterior: secundària obligatòria–, ja que és el moment en què de manera més decidida es pretén proporcionar l'alumnat del cànon literari i, no de bades, coincideix amb el canvi en la nomenclatura per a referir-se a la literatura; passem de l'*educació literària*, present en la primària i la secundària obligatòria, al *discurs literari*, de Batxillerat.

La nostra anàlisi, doncs, es basa en l'estudi d'una selecció curta de manuals referits a l'assignatura de "Valencià: llengua i literatura", de l'educació secundària no obligatòria<sup>2</sup>. El resultat, doncs, tot i que parcial i potser esquemàtic, ens mostra una fotografia prou ajustada de la realitat que cada dia viuen els docents i l'alumnat del nostre país, ja que els llibres de text solen conjuminar, d'una banda, les exigències de la programació oficial; i d'una altra, les necessitats del professorat a l'hora d'anar adaptant-se als canvis de metodologia derivats de la reforma educativa; a banda de ser, uns dels recursos més utilitzats pels docents de qualsevol disciplina.

Per a dur a terme aquest estudi hem seguit com a model inicial alguns dels apartats continguts en la "Pauta d'anàlisi de llibres de text de l'ESO" que publica el Grup de Recerca de literatura infantil i juvenil i educació literària de la Universitat Autònoma de Barcelona: GRETEL (<<http://www.gretel.cat/>

---

<sup>2</sup> Són els llibres de text més recents que hi ha en el mercat de les editorials valencianes Bromera, Tabarca i Marfil, més una altra d'àmbit nacional: l'editorial Anaya. No tenim en compte ací altres materials complementaris referits al comentari de text, el taller de textos o el treball per projectes.

node/362>), i hem tingut en compte l'esquema d'anàlisi que es fa servir en articles com els de Teresa Colomer i Ana M. Margallo (2004), entre altres.

## 2. CÀNON I ENSENYAMENT DE LA LITERATURA: UNA TENSÍO LATENT

El debat sobre el cànon literari irromp amb força a partir del clàssic de Harold Bloom (1994). Aquesta discussió, de què s'ocupa profusament Sullà (1998), afecta tant les construccions de la Història de la literatura com l'ensenyament mateix de la literatura, i arriba fins als nostres dies. Conseqüència directa d'aquesta problemàtica encara no resolta i d'aquesta preocupació en el terreny educatiu és l'abundant i qualificada bibliografia que s'hi ha generat. Autors com Pozuelo Yvancos (1996), Cerrillo (2007), Colomer (2008a), Teixidor (2007), Pagès (2006), entre molts altres, en parlen i solen coincidir a destacar algunes idees com ara: els criteris que determinen el cànon que s'ofereix als alumnes; la necessitat de salvaguardar el plaer lector en la prescripció de lectures obligatòries, la qual cosa no contradiu l'exigència i l'esforç que implica la lectura; o la urgència de proposar un cànon de lectura flexible que barregi clàssics amb obres de Literatura Infantil i Juvenil. Al capdavall, tots miren de respondre a dos interrogants bàsics: què han de llegir els alumnes entre els 6 i els 18 anys i quina és la millor manera de proporcionar-los una educació literària sòlida i completa.

Per retornar el plaer al públic adolescent (aquell que estadísticament s'allunya de la lectura, sovint per sempre més), Pagès vindica els clàssics de la literatura juvenil, gestats en el segle XIX. Constata que han deixat de ser un llegat cultural compartit, malgrat la qualitat de les obres i el poder fascinator de l'aventura que narren, i han estat reemplaçats per mostres de literatura juvenil "peribles", per estar massa subjugades a l'actualitat. Com és propi d'un cànon democràtic (Teixidor, 2007: 36), justifica i explica la seua tria personal perquè pugui ser compartida per altres lectors: adults i adolescents.

Malgrat el posicionament sostingut per Pagès i Teixidor, per a l'ensenyament postobligatori existeix un cert consens social, com assenyala Colomer (2008a: 53); s'accepta que durant aquesta etapa "el paper del professorat no és tenir en compte els gustos i les necessitats psicològiques dels nois i noies, sinó ensenyar els principis de la lectura culta, científica i filosòfica". És el moment, doncs, de fer bascular la llista de lectures obligatòries envers les obres canòniques patrimonials que sovint estan determinades per la prova d'accés a la universitat, una circumstància –no cal dir-ho– que desvirtua i simplifica, a més de connotar negativament, el contacte que els alumnes tenen amb la literatura durant aquests dos cursos, i molt especialment en el darrer. Aquesta consideració, d'entrada, podria explicar el canvi terminològic abans esmentat: ja no es tracta tant de

procurar una *educació literària* que configure uns hàbits que desemboquen en la constitució d'un itinerari lector autònom que vaja eixamplant-se al llarg dels anys, sinó sobretot d'encaminar l'alumnat a dominar unes tècniques i estratègies que li permetran explorar en profunditat, desentranyar, el *discurs literari* i que solen concentrar-se en l'activitat de comentari de text.

Nogensmenys, entre els objectius del batxillerat també hi ha “refermar els hàbits de lectura” o “desenrotllar la sensibilitat artística i literària, així com el criteri estètic”, uns propòsits que no solament s'assoleixen a través de l'accés al cànnon, que sol anar acompanyat d'una visió historicista de la literatura; és a dir, d'un gran volum d'informació sobre autors, característiques de l'època i del moviment i particularitats del gènere. Precisament aquesta tendència historicista és qüestionada per molts docents i teòrics. Potser convindria alternar les lectures canòniques obligatòries amb lectures fora de l'escola (fomentant-ne el contrast o el lligam temàtic si existeix), així com aproximar-se a les obres canòniques des d'uns plantejaments metodològics que tinguin en compte els interessos i les capacitats de l'alumnat, la qual cosa exigeix al professorat una formació lectora sòlida, una formació didàctica eficaç, un coneixement de les pràctiques de lectura dels adolescents i un tarannà flexible capaç d'adaptar-se a la realitat de l'aula i fer aflorar en l'alumnat aquesta capacitat imprescindible i ineludible per a moure's i poder desenvolupar-se en el món actual.

Com sabem, en l'educació secundària postobligatòria el cànnon ve marcat pel currículum de batxillerat prescrit per la Conselleria d'Educació, en què l'assignatura de “Valencià: llengua i literatura” és una matèria comuna a tot l'alumnat, amb independència de la modalitat que cursen; això és, la cursen tots els alumnes que previsiblement continuaran la seua formació amb estudis universitaris. Així, s'hi prescriuen gèneres, obres i autors que en un percentatge molt elevat coincideixen amb els continguts dels dos últims anys de la secundària obligatòria, tot i que el llistat és més extens<sup>3</sup>: cròniques medievals, Jaume Roig, sor Isabel de Villena, Roís de Corella, *Curial e Güelfa* i *Tirant lo blanc*, el *Misteri d'Elx*, Ausiàs March, Teodor Llorente, Francesc Mulet, Eduard Escalante i Bernat i Baldoví, quant a les manifestacions literàries compreses entre l'Edat Mitjana i el Modernisme. Pel que fa al període contemporani (des del Modernisme fins a l'actualitat), s'hi prescriuen menys noms: Martí Domínguez, Enric Valor, Carles Salvador, Xavier Casp, V. Andrés Estellés, Maria Beneyto i Joan Fuster.

---

<sup>3</sup> En 3r i 4t d'ESO, s'hi fixen com a continguts gèneres (poesia trobadoresca, prosa humanista, narrativa realista) i també alguns autors i obres: Ausiàs March, Tirant lo Blanch, Misteri d'Elx, Joan de Timoneda, Joaquim Aierdi i Lluís Galiana, Teodor Llorente, Constantí Llombart, Eduard Escalante, Vicent Andrés Estellés, Enric Valor i Joan Fuster.

En aquest currículum<sup>4</sup>, com es pot apreciar, no es fa referència explícita a cap escriptor no valencià. S'ha de constatar, però, que aquest cànon s'amplia per a les proves de selectivitat<sup>5</sup>, on s'inclouen autors de tot el territori lingüístic com a matèria d'examen i, per tant, figuren en els manuals i s'expliquen a les aules: Mercè Rodoreda, Quim Monzó, Salvador Espriu, Miquel Martí i Pol, Manuel de Pedrolo o Josep Maria Benet i Jornet.

Així mateix, la desaparició d'assignatures de literatura específiques i el tractament conjunt dels continguts lingüístics i els literaris ha originat una evident reducció de l'espai dedicat a la literatura –una marginació que ja fa temps que es denuncia (Aulet & Martí, 2007)–, i així es reflecteix en els manuals consultats, en què el contingut literari es condensa en un únic apartat que rep diferents noms segons la col·lecció. Els encapçalaments d'aquestes seccions resulten il·lustratius de l'enfocament que plantegen els manuals: “història de la llengua i la literatura”, “història de la literatura” “un passeig pel segle XX”, “discurs literari” o simplement “literatura”.

En la majoria dels casos aquests apartats es reiteren al llarg dels temes; així, propicien una seqüència més variada i en alguns casos una relació explícita entre els aspectes lingüístics i literaris<sup>6</sup>. Existeix, però, alguna distribució en què la literatura és relegada a l'últim tema del manual sense que s'explique el criteri aplicat en aquesta distribució; imaginem, doncs, que es deixa a voluntat del professorat anar intercalant-la al llarg del curs o reservar-la concentrada per al final i, per tant, condicionada al “temps” que quede per abordar-la a final de curs.

### *2.1. La selecció d'obres i autors: el corpus*

Així com en l'etapa de l'educació secundària obligatòria s'acusa una falta de consens en les lectures i s'assenyala l'existència d'un cànon ocult (Romero, 2007; Lluch, 2010 o Mendoza, 2004) que, a parer d'alguns, l'Administració hauria de concretar<sup>7</sup>, en els dos cursos de la secundària postobligatòria semblen

---

<sup>4</sup> Publicat en el DOGV el 15 de juliol de 2008.

<sup>5</sup> Les característiques bàsiques de la prova d'accés a la universitat són establertes per Govern, però prèvia consulta a les comunitats autònomes i informe previ del Consell de Coordinació Universitària, ara Conferència General de Política Universitària i Consell d'Universitats.

<sup>6</sup> És el cas dels “recorreguts”, “passeig” o les “històries” conjuntes, en què s'explica la polèmica entorn al model de llengua durant el segle XIX i el paper del Jocs Florals, la normativització fabriana com a ingredient d'un projecte estètic i cultural com el Noucentisme o l'assumpció de les Normes de Castelló pels escriptors de la postguerra.

<sup>7</sup> Almenys, eixa és una de les conclusions a què arriben els membres de la Comissió Didàctica de la literatura del Consell assessor de llengua a l'escola de la Generalitat de Catalunya (<[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/consell-comissio\\_didactica.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/consell-comissio_didactica.pdf)>).

tenir un ancoratge molt més estable i rígid que ve marcat pel la literatura canònica nacional. Tal com ja hem apuntat, aquestes obres i autors són prescrits per la Conselleria en forma de continguts. Es prioritza, doncs, la transmissió de part del patrimoni cultural i de la tradició culta compartida per una col·lectivitat; una voluntat que, juntament amb la visió historicista, es materialitza en alguns dels objectius que marca el currículum de batxillerat, com ara: interpretar de manera crítica les obres a partir de les “formes convencionals específiques”, la informació sobre el “context historicocultural” i atenant als “trets identificadors dels grans períodes” i a les “obres i autors més significatius”; o llegir i valorar-les “com a expressió de la identitat cultural dels pobles”<sup>8</sup>.

Tot respectant aquestes directrius, els llibres de text analitzats presenten, en termes generals, un cànon més plural i extens, que sol repetir-se, a grans trets, en els manuals consultats. Són indiscutibles autors com Guillem de Berguedà, Jordi de Sant Jordi, Ausiàs March, Roís de Corella, Ramon Llull, Sant Vicent Ferrer, Francesc Eiximenis, Anselm Turmeda, Jaume Roig, sor Isabel de Villena, Joan Timoneda, Francesc Vicenç Garcia, Teodor Llorente, Bonaventura Carles Aribau, Jacint Verdaguer, Narcís Oller, Àngels Guimerà, Eduard Escalante, Joan Maragall, Eugeni d'Ors, Joan Salvat-Papasseit, Carles Salvador, Salvador Espriu, Mercè Rodoreda, Joan Fuster, Joan Pla o Vicent Andrés Estellés. I obres com *Tirant lo Blanc* i *Curial e Güelfa*, la crònica de Ramon Muntaner o el *Misteri d'Elx*. Fluctuen, entre altres, noms com Guillem de Cervera, Vicent W. Querol, Víctor Català, Santiago Rusiñol, Ernest Martínez Ferrando, Josep Carner, Miquel Costa i Llobera, Josep M. Sagarra, Carles Riba, Villalonga, Xavier Casp, Maria Beneyto, Miquel Martí i Pol, Rodolf Sirera, Maria-Mercè Marçal, Joan F. Mira o Ferran Torrent.

Com es pot inferir, la unanimitat quant al cànon de la literatura catalana des dels orígens fins al període medieval és sòlida, però aquesta uniformitat va dispersant-se a mesura que avancem en el temps. És lògic que els noms es multipliquen amb la intenció d'oferir un tast o visions panoràmiques de la literatura actual dels darrers trenta anys (dels vuitanta ençà), però no sembla justificat que això ocorregui amb autors de la primera meitat del segle XX, com per exemple Josep M. de Sagarra, Llorenç Villalonga, Pere Calders, Gabriel Ferrater o fins i tot Enric Valor.

Aquesta nòmina de títols i noms propis responen, doncs, a un doble criteri: ser obres referencials, això és, models d'inspiració i marc d'herència comuna; i ser obres representatives del que es vol explicar, en aquest cas, del període

---

<sup>8</sup> Objectius 7 i 8 del currículum de Batxillerat aprovat pel *DECRET 102/2008 (DOGV. 15-07-2008, p. 15)*.

històric o del gènere en qüestió<sup>9</sup>. Així, alguns fragments literaris s'analitzen en funció únicament del període en què s'insereixen; es desatén sovint les característiques pròpies i originals i s'obvia una estimació altra que no siga la d'exemplificar les característiques del període històric, del moviment literari o del gènere i, fins i tot, la d'argumentar-ne l'existència. De fet, com assenyala Sánchez-Enciso (2007: 131), i com hem pogut comprovar, l'organització de la informació en els llibres de text explicita aquesta posició subsidiària o secundària de l'obra, la verdadera protagonista, en relació amb el període que sempre s'explica primer. Aquest, si més no, és un dels riscos que denuncien alguns docents i estudiosos i que miren d'evitar amb iniciatives diverses.

Un altre problema és l'acusat fragmentarisme dels textos canònics que es reproduïxen en els llibres de text. Hi distingim una certa gradació entre aquells manuals en què els textos crítics –extrets d'estudis de referència en l'àmbit filològic sobre les obres o els períodes tractats–, juntament amb els resums explicatius ocupen gairebé tot l'espai<sup>10</sup> i, en conseqüència, les mostres literàries són mínimes en relació al conjunt. I aquells altres que s'esforcen per ampliar la presència de textos literaris i opten per narracions breus senceres o per capítols. Aquesta supremacia del text teòric respecte del text literari subratlla la tendència que encara perviu, malgrat els nous aires que van obrint-se pas, de convertir l'ensenyament de la literatura en la reproducció del que altres han dit (estudiosos, professors) i no tant en la interpretació, el contacte directe i individual amb el text literari. Aquesta manera de procedir pot fomentar actituds com la inhibició, la vergonya o la por a expressar opinions i, de retruc, alimentar la falta de curiositat per aproximar-se al text i descobrir el que conté, el que pot arribar a dir-nos<sup>11</sup>.

És obvi, però, que com més allunyat i antic siga el text, més necessitem elements de suport per superar les dificultats de comprensió; això no obstant, guiar-ne la lectura per superar aquests obstacles no és sinònim sempre de facilitar informació contextual o crítica, necessària però no substitutòria; la interacció amb els textos, a través de la creació i la manipulació (dramatització, adaptacions, muntatges audiovisuals o musicals, debats o clubs de lectura

---

<sup>9</sup> Són algunes de les funcions que se li atribueixen al cànon (Harris, 1998: 50-56).

<sup>10</sup> En alguns casos la informació que es proporciona és excessiva i està desequilibrada en relació amb la importància que se li atorga als textos.

<sup>11</sup> Aquesta és una actitud habitual de l'alumnat dels graus de Filologia. En assignatures basades en la interpretació de textos observem que els costa participar i alguns confessen, en les memòries d'aprenentatge, una verdadera incomoditat davant aquesta manera de treballar. Estan molt acostumats a reproduir discursos i molt poc ayesats a construir un judici crític, argumentat, contrastat, però també personal, sobre allò que llegeixen.

orientats...) i la construcció d'interpretacions, haurien de ser prioritats irrenunciables.

En aquesta tendència a la fragmentació de les mostres literàries, el gènere que resulta afavorit, quant a proporció, és la poesia; una preferència que no es justifica per l'atenció i el tractament de les particularitats del gènere –que, com sabem, arrossega uns prejudicis i una falta d'atenció al llarg de l'educació obligatòria que deriva molt sovint en un rebuig total per part de l'alumnat<sup>12</sup> sinó per l'extensió del text: poden arribar a ser l'excusa per a *identificar* figures retòriques o trets distintius d'un moviment estètic<sup>13</sup>.

Quant al tipus de corpus, un altre fet que es pot inferir del buidatge de textos realitzat és la desaparició pràcticament absoluta de referències a la literatura juvenil, ja siguin clàssics –com el que reivindiquen, entre altres, Pagès (2006)–, ja siguin títols més actuals; tampoc no s'esmenten altres obres de la literatura universal. Les valuoses excepcions són comptades i considerem que no espremen tot el que podrien la meritòria iniciativa. En algun cas esdevenen referències contextuals (exemples d'obres coetànies en altres literatures), però no s'aprofiten en el contingut de la unitat; en d'altres, ofereixen lectures del mateix període aproximadament, però mai no trobem activitats per al contrast o aprofundiment, ni –llevat de la poesia– tampoc reproduïxen fragments sinó sobretot informació sobre les obres i els autors. Per contra, cal celebrar que molt sovint el tractament que reben aquestes referències literàries va encaminat a connectar amb els interessos del lector, a generar debat, a explorar la intertextualitat o la hipertextualitat que les relaciona amb altres discursos culturals, a revisitar i recordar autors i moviments o a la creació de textos.

Es confirma, doncs, la tendència que s'inicia molt tènuement en l'educació primària, i s'imposa clarament en la secundària, envers la preferència d'un corpus canònic de la literatura nacional on predomina l'eix històric per organitzar la programació literària (Colomer, 2004 i 2008b). En aquest sentit, alertem sobre la repetició de continguts en la secundària obligatòria i en la post-obligatòria;<sup>14</sup> reiteració que no té una solució fàcil. S'entén que cal proporcionar

---

<sup>12</sup> Malgrat els esforços i els avanços dels darrers anys amb estudis de referència (Bordons 2009a i 2009b; Prats 2004 i 2009, entre altres) i iniciatives com les webs *Viu la poesia* o *Mag poesia*, l'opinió i l'experiència que en tenen els alumnes que arriben al grau d'Educació és negativa en un percentatge elevadíssim (el 80% de la classe), molt sovint per simple desconeixement, perquè no és un gènere habitual en les aules i, en la majoria de casos, per problemes de comprensió: molts confessen que no l'entenen.

<sup>13</sup> Malauradament aquesta manera de procedir no és exclusiva de les activitats que versen sobre poemes, també ocorre en textos en prosa d'autors contemporanis que funcionen com a "exemples" de les característiques estilístiques d'un autor que han estat prèviament enumerades. De nou, es procedeix de la teoria al text literari, sense excepció.

<sup>14</sup> Vegeu la nota a peu de pàgina número 3.



uns referents culturals a aquells que no continuaran estudiant, però també és veritat que l'estudi dels mateixos autors i gairebé de les mateixes obres pot resultar tediós per a l'alumne que sí que prossegueix els estudis, més encara per a l'alumne que decideix després cursar un grau filològic. La sensació que tenim quan arriben a primer o segon de grau és que avorreixen els comentaris i "esperen" del docent que els facilite una informació semblant que la dels manuals, més extensa, més rica potser, però igualment reproduïble: vida i obra dels autors, trets estilístics, característiques del període en què s'inscriuen. Al capdavant, la sensació que s'imposa és la d'estar sempre estudiant el mateix, i el que és pitjor, de fer-ho d'una manera molt semblant.

## *2.2. Enfocament didàctic: organització dels continguts, tipus d'activitats*

Efectivament, els manuals analitzats responen a una tradició didàctica que perpetua el model historicista<sup>15</sup> omnipresent ja en l'educació secundària obligatòria. L'eix cronològic organitza l'índex de temes literaris (des dels orígens fins a l'actualitat) que es desenvolupen ordenadament en relació amb els fets històrics, culturals i estètics; així, en el primer curs de batxillerat desglossen els ítems referits als textos que van des de les primeres mostres fins al segle XIX (La Renaixença<sup>16</sup>) i deixen per a segon el segle XX i, en algun cas, el XXI: del Modernisme a l'actualitat. Aquesta línia temporal, però, es combina en alguna ocasió digna d'esment amb una ordenació de temes per gèneres (només per a segon de Batxillerat), on predomina la narrativa, i que emfasitza explícitament la producció valenciana, tot i que no en tots els gèneres<sup>17</sup>. Aquesta opció no sempre serveix per a reduir l'espai dedicat a la història de la literatura, perquè es repeteixen alguns trets generals del període per a cada modalitat literària; resulta més interessant, però, la iniciativa d'algun manual (de primer de batxillerat) de començar amb una reflexió sobre el concepte de literatura i progressivament centrar-se en els gèneres literaris, tot subratllant-ne les especificitats i oferint exemples de textos majoritàriament contemporanis,

---

<sup>15</sup> L'ordenació diacrònica té una sèrie de virtuts manifestes, com ara la perspectiva de valoració, la contextualització necessària de les obres literàries, que s'han de potenciar sempre que aquest plantejament no s'impose exclusivament ni servisca per a desatendre l'obra per si mateixa.

<sup>16</sup> Només un dels manuals estudiats inclou el Modernisme com a moviment del XIX, en el primer curs, i enceta el segon amb el Noucentisme.

<sup>17</sup> Així, es dedica un tema a la narrativa actual i un altre a la narrativa valenciana actual, i el mateix passa amb el teatre, però no ocorre igual per a la poesia valenciana. En el cas de l'assaig no hi ha un tema exclusiu, tot i que s'hi reserva un apartat interior. Caldria, per tant, homogeneïtzar la nomenclatura per no propiciar lectures errònies de la realitat literària valenciana, que és rica i ateny tots els gèneres.

abans de passar a ocupar-se de la producció literària, des dels inicis fins a la Renaixença.

En tots els casos, la informació segueix un orde que en alguns manuals es qualifica de “lògic”, adjectiu que revela com d’interioritzat tenen, alguns docents i investigadors, uns patrons d’ensenyament que semblen inamovibles. Contra aquest raonament podríem adduir que pot resultar igual de “lògic” partir de la lectura del text per a progressivament aprofundir en la interpretació a partir de la resta d’informació sobre el període, el gènere, el moviment i l’autor. L’ordenació que trobem en tots els manuals, comptant amb les variacions abans exposades, és la següent: primer, la contextualització històrica (sovint amb quadres o esquemes amb els fets més rellevants). Segon, les característiques del període o moviment (de vegades, amb textos crítics). I tercer, la informació sobre l’autor, l’obra i l’estil. Tot això amanit amb alguns fragments literaris, seguits d’un conjunt d’activitats que en alguna ocasió contenen una complexitat excessiva en relació amb la informació donada i a la preparació de l’alumne en la interpretació crítica<sup>18</sup>.

Molt sovint, s’hi suma un apartat de “Comentari de text”<sup>19</sup> separat del bloc dedicat a la literatura o directament com apèndix final del llibre, que serveix de guió teòric específic per a cada modalitat literària (poesia, narrativa –contes i novel·la–, teatre, assaig), amb exemples pràctics i propostes<sup>20</sup>. Només en un cas, s’integren en l’apartat dedicat a la literatura unes nocions bàsiques per a l’anàlisi dels diferents gèneres que després s’exigeix en algunes de les activitats i, per tant, s’aconsegueix dotar-les de significació i utilitat real. Al nostre entendre, introduir el comentari de text de manera aïllada reforça la idea molt estesa –i de vegades justificada per les pràctiques d’aula en tots els nivells educatius– que és un fi en sí mateix, quan en realitat és un recurs que ha de facilitar l’accés a l’obra, que ens l’acosta i ens la revela. Un dels instruments, al remat, de què disposem per a formar lectors competents, amb un criteri personal: capaços d’interrogar els textos i dialogar-hi, i un dels mètodes que millor pot reflectir la capacitat interpretativa, el grau de maduresa crítica i la capacitat expressiva de l’alumne, sense defugir la valoració personal. Per la seua importància, el concebem com el producte final de tot un procés més

---

<sup>18</sup> De vegades s’introdueixen conceptes complexos sense explicació suficient i sense aprofitar-los com a aprenentatge significatiu, ja que estan deslligats de la interpretació d’algun dels poemes que s’està treballant. D’altres, les qüestions poden arribar a ser massa abstractes, confuses o exigir la col·laboració directa del mestre.

<sup>19</sup> Vegeu l’anàlisi del professor Limorti (2009: 452-456) sobre el tractament del comentari de text en forma de manual complementari.

<sup>20</sup> No em referisc ací als models de comentaris de text que segueixen teories com l’anàlisi del discurs.

dilatat i complex que s'ha d'anar treballant progressivament i que ha d'estar tutoritzat pel professor.

Altrament, convé destacar que algunes innovacions que provenen de la reforma educativa han anat filtrant-se tímidament en els manuals. Alguns expliciten al principi de cada unitat els objectius que l'alumne haurà d'assolir en un quadre inicial que sol incorporar alguna referència bibliogràfica en format paper (llibres) i en format virtual (webs)<sup>21</sup>. Amb tot, aquesta encertada iniciativa de vegades es buida de contingut quan es limita a reproduir en cada tema un mateix enunciat genèric com ara "comprendre i explicar la vida i l'obra de [...] en el seu context". Si bé, potser no és convenient desplegar tot un índex d'objectius conceptuals, procedimentals i actitudinals en el marc de cada tema, que pot arribar a confondre o a aclaparar l'alumne, considerem que la formulació d'uns objectius concrets i ben equilibrats pot orientar-lo: saber què se'ls exigirà al llarg de la unitat i lligar aquests objectius amb l'autoavaluació final és especialment recomanable, per no dir bàsic.

Gairebé tots preveuen aquesta autoavaluació final que abraça tots els continguts de les unitats –i no solament els literaris– i sovint ve seguida de resums, glossaris i quadres que serveixen perquè cada alumne pugui mesurar el seu procés d'aprenentatge i ser-ne conscient. Ara bé, aquesta avaluació final no s'acompanya, com prolifera en l'educació secundària, d'una avaluació prèvia o inicial. Fins i tot es dilueixen o són excepcionals les seccions de motivació, creació d'expectatives o vinculació amb els referents de l'alumnat, que entenem del tot imprescindibles en el procés d'ensenyament-aprenentatge en qualsevol cycle educatiu, sense excloure l'universitari, en què no és la tònica habitual. És mèrit d'algun manual continuar brindant-ne alguna activitat en forma de joc, al·ludint als referents audiovisuals de l'alumnat o relacionant autors i temes amb la realitat en què viuen<sup>22</sup>. Som conscients que la motivació no és un valor per si mateix i que no sempre és fàcil de provocar, però no per això podem renunciar-hi.

Dit això, ens interessa centrar-nos en el tractament que rep el cànon literari en aquests manuals a partir d'una mostra selectiva i representativa de les activitats que s'hi plantegen. D'entrada, podem observar que no trobem orientacions homogènies sinó més aïna mixtes; les propostes dels manuals fusionen el tractament tradicional, cenyit a la història de la literatura, amb iniciatives més innovadores.

---

<sup>21</sup> En algun cas, però, aquest apartat de bibliografia és vertaderament extens en el manual referit a primer de batxillerat però desapareix totalment en el manual de segon, en relació amb la literatura contemporània.

<sup>22</sup> Aquesta secció inicial d'unitat en el manual de primer va dirigida a la literatura i en el de segon a la llengua. Al nostre parer, caldria incorporar-les per a les dues matèries en els dos cursos.

El tipus d'activitats que encara predomina en els manuals solen ser de comprensió del text (tema, intenció...) i d'anàlisi formal (tipus de narrador, figures retòriques, símbols...). Així, per a treballar la comprensió lectora es recorre a una tipologia diversa d'activitats: des de qüestionaris de vertader o fals, fins a preguntes concretes, unions entre fragments (cobles o paràgrafs) i temes donats o inclusió de mots d'un llistat en un text incomplet que n'ofereix una interpretació.

En relació amb l'estudi estilístic d'obres i autors, predominen els exercicis en què es demana identificar en el text les característiques resumides en el llibre sobre el gènere en qüestió, el moviment, la vida o l'obra de l'autor i també es demana identificar recursos formals, tot i que en alguns manuals la identificació va lligada a la interpretació amb preguntes com ara què significa i quin efecte genera. És curiós veure com en massa ocasions s'encamina l'alumne a trobar en el text literari signes de la vida de l'autor quan no es tracta en absolut d'obres autobiogràfiques. Aquest tractament pot conduir a lectures esbiaixades, que qüestionen l'autonomia de la ficció, o a un biografisme banal aplicat a la literatura, en paraules d'Enric Sòria.<sup>23</sup> Altrament, els més innovadors substitueixen l'actualització de la llengua en els textos medievals per la prosificació dels poemes, en què s'aborda de manera molt més directa la comprensió del text.

Continuen sent una singularitat els exercicis plantejats perquè el text s'active en relació amb el pensament, la resta de discursos i manifestacions culturals, o amb les qüestions fonamentals que afecten l'ésser humà i la societat de què forma part. Alguns manuals fan una aposta més decidida per intentar integrar els diferents coneixements i anar més enllà del text atenent a la dimensió cultural en què s'integra la literatura. Aquesta lectura en contacte amb l'actualitat, aquesta reflexió sobre la vigència de comportaments, prejudicis, sentiments i preocupacions s'aplica, en aquests manuals, tant a obres de períodes molt allunyats –que és l'opció tradicionalment més habitual<sup>24</sup>– com també a aquelles més pròxims en el temps.

Aquesta tendència, al nostre parer, hauria de guanyar terreny i esdevenir comuna o majoritària. Una desiderata que també podem aplicar a les activitats de creació, que solen resultar molt profitoses i atractives per a l'alumnat. No és casual que les col·leccions que es mostren més innovadores en aspectes

---

<sup>23</sup> No és en absolut baladí buscar l'artista en la seua obra, però partint de la creació i no a l'inrevés.

<sup>24</sup> Un dels manuals analitzats reserva com a activitat complementària la versió musicada de molts clàssics de tots els temps, però sobretot medievals, i recomana lectures actuals que recreen el temps històric o els autors del Segle d'Or. Seria recomanable que aquesta encertada iniciativa passara de ser complementària a ser nuclear, segons el nostre parer, i aprofitar-se molt més en relació amb la comprensió, la interpretació i el judici de les obres.

com els que hem comentat anteriorment siguin també les que incorporen el foment de la inventiva amb major assiduitat. Així, per exemple, es planteja “imaginar” com són els personatges d’una narració o quina és la biografia d’algun d’ells; escriure el fragment que precedeix o continua el que han llegit; inventar “senyals”, propis de la poesia trobadoresca, per als amics; redactar la pròpia divisa, a l’estil de Marçal; o generar un text assagístic, a partir de les idees exposades en algun altre text<sup>25</sup>. Aquests tipus d’activitats, no cal dir-ho, resulten especialment motivadores, perquè permeten la lliure expressió dels alumnes (vessant imaginativa) a partir de la comprensió i la interpretació dels textos que condiciona el bon resultat de la primera. Entenem que l’ensenyament de la literatura no pot renunciar a la imaginació –seria com anar contra natura–, ja que el mateix exercici d’interpretació va lligat a la creativitat, a la capacitat per especular i suggerir exegesis raonades.

També són interessants les activitats que exigeixen la consulta d’altres fonts per a complementar la informació referida a autors, a obres concretes, a conceptes o a mites de la literatura nacional i d’altres amb què es poden establir relacions. Trobem a faltar, tanmateix, major presència d’orientacions quant a les fonts que l’alumnat pot consultar en la xarxa o a la biblioteca, per tal que aprengui a consultar altres obres (si són referències en paper: enciclopèdies, diccionaris, llibres) i perquè sàpiga distingir llocs webs segurs i rigorosos d’altres que no ho són<sup>26</sup>. Vinculada amb la consulta de fonts voldríem subratllar la rellevància de pensar activitats en què l’alumne hagi de recórrer a la *font* familiar per a resoldre-les; s’hi integra així la vida familiar amb l’acadèmica i s’hi estableix un lligam entre la literatura que s’estudia a l’aula i la literatura, en aquest cas popular, que encara viu a casa o al carrer. D’aquesta manera, la literatura transgredeix les portes del centre escolar i esdevé una matèria viva, o com la defineix Josep Murgades (2005): una energia dinamitzadora en constant transformació.

Com hem vist, una font que reiteradament incorporen els manuals és la veu de l’autoritat a través dels textos crítics. Considerem que una bona fórmula perquè l’alumne entre en contacte amb escrits crítics sobre les obres que es presenten és seleccionar judicis, opinions, afirmacions dels estudiosos –que ja contenen alguns manuals– per després passar a relacionar-les, confirmar-les, ampliar-les o rebatre-les a partir del text en qüestió. No es tracta, doncs, d’imposar sense més una única lectura (la del crític) que l’alumne ha d’assumir

---

<sup>25</sup> Sovint són textos assagístics com el *Diccionari per a ociosos*, de Fuster, o algun text de caràcter autobiogràfic, en què se cedeix la paraula a l’alumne perquè s’expressi en relació amb diferents temàtiques, com ara l’amor.

<sup>26</sup> Aquest guiatge només l’hem trobat en una de les col·leccions.

–gairebé en un acte de fe–, sinó de donar-los l’oportunitat que experimenten i arriben a la conclusió, a través del contacte directe amb el text, que la reflexió del crític és encertada, es pot matisar o també completar amb altres aportacions. Entenem que pot resultar molt útil si es treballa com a interrogant i com a mitjà per a elaborar un discurs d’argumentació<sup>27</sup>. Un pas més enllà, seria generar, amb l’ajut de la bibliografia, un discurs propi, o amb matisos propis, si més no.

Al seu torn, el treball de l’oralitat s’intenta mantenir en els manuals consultats però perd pes en relació als cicles anteriors. Es vehicula a través de debats sobre algun dels temes o reflexions derivades de l’obra literària, de lectures dramatitzades o de lectures orals de poemes (de vegades, corals). En aquest últim cas, la lectura en veu alta no s’entén com una activitat en si mateixa –com caldria que fos– sinó com una part més, la primera, que es conjuga amb la identificació de trets del moviment estètic i d’aspectes formals com ara la mètrica i les figures retòriques d’un poema. Aquesta mateixa seqüència de treball organitzada en l’ordre invers creiem que esdevindria un bon exercici de lectura en veu alta de poesia, ja que és impossible llegir correctament un poema, això és: expressar-ne la intenció, reproduir-ne la musicalitat i al capdavall, recitar-lo donant-li tota la riquesa de matisos d’acord amb el contingut i la forma, sense primer haver-lo llegit pausadament, haver-lo entès i haver parat atenció en les característiques formals.

Trobem a faltar, també, col·loquis i comentaris orals sobre les lectures: fórmules com la dels clubs de lectura que funcionen durant l’ESO. No es tracta de suplir la redacció escrita, però convindria alternar-la amb iniciatives com aquestes que augmenten considerablement la implicació de l’alumnat<sup>28</sup>; parlar sobre les lectures permet assimilar-les millor, interioritzar-les i pot resultar una segona oportunitat perquè molt sovint les apreciacions dels companys poden propiciar que altres arriben a connectar amb les obres després del diàleg<sup>29</sup>. Parlant de literatura els alumnes es poden adonar, ni que siga de manera intuïtiva, del poder irradiador del text literari, com el defineix Jaume Cabré (2005).

Convé assenyalar també que en poques ocasions es formulen activitats que forcen l’alumne a comparar el discurs literari amb altres llenguatges –quan

---

<sup>27</sup> Només hem sabut localitzar un únic exercici d’aquest estil en una de les col·leccions.

<sup>28</sup> La nostra experiència en una assignatura de Literatura catalana de segon curs així ho corrobora. El comentari oral sobre les lectures obligatòries millora la capacitat d’expressió, el domini de la llengua, així com també els motiva i els facilita la posterior redacció del comentari crític escrit, amb què de vegades es vincula aquesta proposta.

<sup>29</sup> Una de les poques activitats que hem trobat en aquest sentit convida l’alumne a parlar de les seues lectures (les lliures i les llegides obligatòriament durant els cursos anteriors), a valorar-les per grups per elaborar-ne un rànquing final.

n'hi ha, solen centrar-se en la poesia i la pintura<sup>30</sup>—, ni tampoc enfocaments més transversals. És més comú trobar alguna pràctica per a relacionar obres literàries noves amb les ja vistes del mateix període o d'anteriors, que permet un aprenentatge significatiu i també dibuixa itineraris de lectura per tòpics literaris.

Per últim, cal dir que gairebé mai hem localitzat exercicis que plantegen treball en equip i aprenentatge col·lectiu; aquesta absència<sup>31</sup> reflecteix el caràcter individualista que s'imposa en l'ensenyament que precedeix els estudis universitaris i és més palés encara en segon de batxillerat amb la prova de selectivitat com a horitzó. Aquesta falta d'hàbit de treballar en equip va arrossegant-se fins als estudis superiors i és present en els primers cursos del grau en filologia: els alumnes no sempre hi estan acostumats i, més encara, de vegades es mostren contraris a aquest tipus d'activitat perquè consideren que els perjudica (és a dir, que perjudica la seua qualificació final). Fomentar el treball cooperatiu és una estratègia fonamental per a molts estudiosos,<sup>32</sup> perquè implica reconèixer i potenciar la comunicació, la cooperació, la responsabilitat i el compromís, la generositat, la confiança i el respecte entre l'alumnat; qualitats imprescindibles per a assolir els majors èxits en qualsevol àmbit del coneixement i que, alhora, són pròpies de ciutadans que participen d'una societat equilibrada, crítica i inquieta: el major repte a què hauria d'aspirar qualsevol sistema educatiu.

### 3. ALGUNES CONCLUSIONS

Comptat i debatut, l'anàlisi dels llibres de text referenciats més que oferir conclusions ens provoca tot un seguit d'interrogants. Com afirmen moltes veus (Díaz-Plaja, 2008: 125), no podem renunciar a l'estudi del cànon ni dels clàssics; no podem negar-los la possibilitat de descobrir unes lectures a què rarament accediran en altres contextos. Tampoc la línia historicista és negativa si no es cometen excessos; això és, si no es constreny a una mena d'etiquetatge que vol dir-ho tot en relació a les obres literàries, quan, de fet, hi diu ben poc, o si no es renuncia a abordar el missatge dels textos en favor exclusivament dels aspectes històrics. És obvi, doncs, que l'ensenyament de la literatura ha de comprendre la història de la literatura, però no s'hi pot limitar. Hauria de

---

<sup>30</sup> Els escassos exemples trobats relacionen poesia i pintura de les avantguardes.

<sup>31</sup> Contrasta amb la presència rellevant en col·leccions dedicades a l'educació secundària obligatòria, segons descriuen Colomer & Margallo (2004).

<sup>32</sup> Monegal (2003: 21) la defineix com un tresor, "un mot més important que la paraula *llibre*, *mètode*, *estructura*, *gramàtica*, més important que *exercici* o *disseny curricular*".

donar entrada a altres línies didàctiques sobre el fet literari, com aquella que entén la literatura com a despertar creatiu i ve avalada per autors com Pennac, Pagès o Cassany.

Així, més que capficar-nos en el què (quines obres i autors es prescriuen, si són o no adequades) –tot i acceptar propostes més obertes i una visió comparatista que permeta el contrast– considerem més urgent treballar en el com. Això es tradueix en una definició precisa dels objectius que pretenem que els nostres alumnes assolisquen (reproduir noms en relació amb una informació contextual no hauria de ser-ne un) i de les estratègies que s'ajusten al nostre perfil de classe.

Entre aquestes estratègies no podem renunciar al debat oral, en forma de club de lectura, ni als exercicis que permeten l'alumne expressar-se lliurement i activar la seua imaginació, ni tampoc a l'aproximació als textos a partir d'itineraris transversals que posen en relació diferents discursos culturals. I encara menys ens podem permetre desdenyar o evitar la gran basa de la literatura: el poder per augmentar la nostra comprensió del món i de la condició humana, per ajudar-nos a acceptar l'ambigüitat i la incertesa, i a aprofundir en el coneixement de les emocions, una qüestió gens baladí sobretot entre els adolescents<sup>33</sup>.

A través de la lectura arribem a comprendre allò que no comprenem en la vida quotidiana; ens acara amb el nostre món interior. “El novel·lista –escriu Milan Kundera (1987: 55, 95)– no és ni historiador ni profeta: és un explorador de l'existència” i, en conseqüència, la novel·la és una “meditació sobre l'existència vista a través de personatges imaginaris”. L'estudi de la literatura, doncs, no hauria de fer-se al marge de l'experiència de cada lector, ni per descomptat, negant-la. Establir vincles intel·lectuals i emocionals entre la literatura i l'experiència pròpia de cadascun dels alumnes és una font de motivació inesgotable.

Així doncs, ens cal, amb tota la flexibilitat possible, la jerarquia canònica, però entenem que des de l'ensenyament de la literatura hem de treballar perquè els alumnes aprenguen a apreciar el cànon (entés com una proposta oberta i democràtica) a través d'un procés personal, la primera fase del qual ha de ser la d'aficionar-los a la lectura: un plaer difícil, com el defineixen alguns, però del tot insubstituïble. Parafrasejant les paraules de Montaigne, primer haurem d'encendre en els alumnes el foc de la lectura i no deixar d'atiar-lo, amb tot tipus de llenya –des de corfes a branquillons, sense oblidar els troncs més durs i consistents– vigilant, però, de no posar-n'hi molta o massa feixuga, per

---

<sup>33</sup> Segons Vicent Salvador (2000: 20), la literatura conserva una funcionalitat intacta en “l'educació de les emocions” i ens “basteix una casa habitable on troben els seu lloc les passions més inconfessables, les misèries, les contradiccions de l'ésser humà, la il·lusió i el desengany vistos com a fases d'un etern retorn inserit en la història”.



evitar ofegar-lo. Aquesta, pensem, hauria de ser la finalitat última del docent de literatura.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

- Aulet, J. (2007): "L'ensenyament de la literatura catalana: del batxillerat a la universitat". In: Veny, J. & Malé, J. *Literatura i ensenyament*. Lleida: Aula Màrius Torres, 53-67.
- Aulet, J. & Martí, P. (2007): "La literatura catalana a l'ensenyament secundari. Un procés de degradació, amb propostes per aturar-lo". *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya* 127: 100-118.
- Bordons, G. (coord.) (2009a): *La poesia contemporània. Una eina per canviar actituds en els futurs mestres i per millorar la llengua*. Barcelona: Graó.
- Bordons, G. (coord.) (2009b): *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Cabré, J. (2005): *La matèria de l'esperit*. Barcelona: Proa.
- Cerrillo, P. (2007): *Literatura Infantil i Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 63-81.
- Colomer, T. & Margallo, A. (2004): "La literatura en los nuevos manuales de la educación secundaria obligatoria". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 36: 43-67. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2008a): "Entre la normalitat i el desinterés: els hàbits lectors dels adolescents". In: Colomer, T. (ed.), *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, 19-57.
- Colomer, T. (2008b): "El consens educatiu de les lectures a l'ESO". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 45: 91-109.
- Díaz-Plaja (2008): "Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència". In: Colomer, T. (ed.), *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, 117-147.
- GRETEL: "Pauta d'anàlisi de llibres de text de l'ESO".  
<<http://www.gretel.cat/node/362>> [Accés 13/12/2012].
- Harris, W. (1998): "La canonicidad". In: Sullà, E., *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 37-60.
- Kundera, M. (1987): *L'art de la novel·la*. Barcelona: Destino.
- Limorti, P. (2009): *El tractament del contingut curricular de literatura en els llibres de text de l'assignatura Valencià (1983-2008)*. Tesi doctoral inèdita.  
<<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10443/limorti.pdf?sequence=1>> [Accés 13/12/2012].

- Lluch, G. (2010): *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Gijón: Ediciones Trea.
- Mendoza (2004): *La educación literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 118-136.
- Monegal, C. (2003): *156 activitats per a parlar català*. Vic: Àlber.
- Murgades, J. (2005): “La literatura no és matèria sinó energia: sobre el (des) prestigi de la literatura avui dia”. In: Gilbert, T. & Mestres, A. (coords.), *El (des)crèdit de la cultura*. Vilanova i la Geltrú: El cep i la nansa, 75-84.
- Pagés, V. (2006): *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: Proa.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996): “Canon: ¿estética o pedagogía?”. *Ínsula* 600: 3-4.  
<<http://www.insula.es/Articulos/INSULA%20600.htm>> [Accés 20-12-2012]
- Prats, M. (2004): “La poesia per a infants: un gènere entre el folklore i l’obra d’autor”. In: Colomer, T. (ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: ICE UAB, 47-56.
- Prats, M. (2009): “La poesia per a infants. Estat de la qüestió en llengua catalana”. *Caplletra* 46: 149-181.
- Romero, F. (2007): “Utopías lectoras y promoción de la lectura”. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: SM, 81-125.  
<[http://www.grupo-sm.com/Anuario/Anuario\\_2007.pdf](http://www.grupo-sm.com/Anuario/Anuario_2007.pdf)> [Accés 04-12-2012].
- Salvador, V. (2000): *Poesia, ciutat oberta. Incursions en el discurs poètic contemporani*. València: Tàndem.
- Sánchez-Enciso, J. (2007): *(Com)viure en la paraula. L’aula com a espai comunicatiu*. Barcelona: Graó.
- Sullà, E. (1998): *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- Teixidor, E. (2007): *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.