

TERESA COLOMÉ MARTÍNEZ

*LA FORMACIÓ DEL LECTOR LITERARI A  
TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL I  
JUVENIL*

VOLUM I

**Directora: ANNA CAMPS MUNDÓ**

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA  
FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

JUNY DE 1995

#### **1.4. LES DIFERENTS PERSPECTIVES DISCIPLINÀRIES A PARTIR DELS ANYS VUITANTA**

La línia d'evolució dels estudis teòrics sobre la LIJ s'ha desenvolupat durant molts anys a cavall entre la perspectiva històrica i bibliogràfica i altres perspectives més específiques -literària, psicològica, pedagògica o sociocultural- que apareixien barrejades de forma prou atzarosa en els diversos estudis. Les primeres obres clàssiques en la bibliografia sobre la LIJ, tals com l'estudi de P.Hazard (1932), per exemple, fan la sensació, a banda de la possible agudesesa dels seus judicis, d'una divagació pel camp de la LIJ que engloba en el seu discurs comentaris intuïtius i indistriats sobre material folklòric, valoració d'obres contemporànies, difusió de la lectura o característiques de la psicologia dels infants.

En un cert sentit, la maduració disciplinària a què arriben els estudis de la LIJ durant els anys setanta porta aparellada la possibilitat de distingir les diferents perspectives disciplinàries i d'abordar-les de manera autònoma. Podria pensar-se, doncs, en un progrés especialitzat a partir de la incorporació dels avenços propis de cada una de les disciplines implicades.

En una part dels estudis, això és realment el que succeeix, ja que, sovint, és justament el desenvolupament diferenciat dels estudis el que ha ofert elements clau per a la concepció d'un marc general. Així, el cos que havia anat prenent l'anàlisi de la lectura de ficció d'infants i adolescents ha permès que a partir dels anys vuitanta es produïssin línies tot just incipients, però delimitades amb molta més cura, sobre aspectes diversos d'aquest fenomen tals com: els estudis sobre producció i difusió dels llibres infantils i juvenils a nivell sociològic, les formes educatives d'animació a la lectura, la utilització de la LIJ en l'àmbit escolar de l'educació lectora i literària, la investigació psicològica sobre l'evolució de la capacitat interpretativa dels infants i adolescents, etc.

Però crec que el canvi realment radical que s'està produint en aquests darrers anys en els estudis de la LIJ és l'adopció d'una nova base teòrica que fusiona de forma conscient i deliberada l'interès específicament literari amb les perspectives

psicopedagògiques i socioculturals, en una forta convergència afavorida, tal com veurem a continuació, per l'evolució de cada una d'aquestes disciplines en les últimes dècades. El canvi d'orientació en els estudis de la LIJ durant els anys vuitanta prové bàsicament de la nova consideració del lector, i és aquest el fil que prendrem per a la descripció de les diferents perspectives d'estudi -psicològica, literària, sociològica i d'ensenyament literari- desenvolupades en aquests últims anys.

#### **1.4.1. La perspectiva psicològica**

Algunes de les aportacions claus per a la consideració del lector de LIJ han arribat des del camp de la psicologia. El lligam de la psicologia amb els estudis sobre la LIJ ha estat sempre molt estret i posseïm un cert gruix d'estudis que pertanyen a la intersecció entre aquests dos camps. Per això no dividiré aquest apartat entre els avenços teòrics en el camp de la psicologia i les seves repercussions en els estudis de la LIJ, sinó que generalment em referiré al progrés produït en el camp de recerca comuna. En d'altres moments, però, quan els avenços psicològics no s'hagin traduït en repercussions ben establertes, ja sigui perquè encara no s'ha arribat a aquest estadi, ja sigui perquè les repercussions són de tipus més tangencial, procediré a exposar separadament els dos aspectes.

En l'organització d'aquest apartat, dividiré les aportacions de la psicologia a l'estudi de la LIJ entre les realitzades per la psicoanàlisi i les realitzades per la psicologia cognitiva. En aquest últim camp se situen, d'una banda, els estudis sobre la comprensió lectora de textos narratius i, de l'altra, els estudis sobre la narració com a construcció de la realitat i sobre els processos psicològics implicats en l'ús literari del llenguatge. Finalment procediré a recapitular el que em semblen les principals repercussions dels avenços en aquests camps en els estudis sobre la LIJ.

#### *1.4.1.1. Els estudis psicoanalítics*

Ja hem assenyalat anteriorment que el primer impacte clar des de la psicologia va produir-se a partir del desenvolupament del corrent psicoanalític. Aquesta influència va traspasar molt ràpidament cap al camp de la LIJ, provocant tanta passió com indignació en les seves aplicacions.

Efectivament, la psicoanàlisi, amb el seu perpetu indagar en el passat del propi individu, ha estat un corrent molt apte per a la divulgació en la nostra cultura del segle XX, fascinada per l'estudi del subjecte individual, en contraposició a l'interès cultural predominant en el segle passat pels factors socials de la comunitat. I, indubtablement, la psicoanàlisi ha condicionat en gran mesura les idees convencionals actuals sobre la infantesa i la seva literatura.

D'una banda, el lligam entre psicoanàlisi i literatura es produeix des del naixement mateix d'aquesta teoria, ja que el mateix Freud usa material literari per il·lustrar els nous conceptes, i, de l'altra, la reflexió psicoanalítica col·loca la infantesa en el seu centre de mira. Així, mentre la psicologia associacionista tradicional havia postulat que el nen és la suma de les seves experiències externes, Freud invertirà els termes per defensar que és la vida interna del nen el que realment compta.

Malgrat això, la influència d'aquestes idees és molt més constatable en la producció de llibres infantils que en els paràmetres de la crítica, ja que l'aplicació de les idees psicoanalítiques a la LIJ se circumscriu bàsicament al tema dels valors educatius del folklore, aplicació realitzada ja durant la dècada dels setanta tal com hem assenyalat anteriorment.

De fet, la moderna LIJ ha restat poc coneguda pels psicoanalistes. Bettelheim, per exemple, només en cita un parell de títols al llarg de la seva obra, i declara la LIJ moderna veritablement insípida al costat de la riquesa del folklore. Si ell i altres autors havien defensat la presència de temes polèmics en els contes populars (com el canibalisme, l'incest o la tortura), res no han dit sobre la presència de temes igualment qüestionables en els llibres actuals, i, certament, els psicoanalistes americans van alinear-se amb les veus escandalitzades de molts

educadors i instàncies religioses en la condemna a la violència dels còmics durant la polèmica produïda a USA en els anys cinquanta<sup>75</sup>.

Tancats, doncs, els psicoanalistes, en la reflexió sobre el folklore, només podem trobar algunes incursions més aventurades en l'anàlisi de llibres clàssics més recents, com els de *Peter Pan*, *Alícia en terra de meravelles*, etc., i en la seva contribució al qüestionament de models didàctics tradicionals a la LIJ, tals com el del personatge modèlic (Rustin, 1987). Efectivament, pot afirmar-se que la psicoanàlisi contribueix a l'ensulsiada d'aquest tipus de llibre didàctic ja que passa a considerar-se que la "bondat" de les conductes amb què el nen lector ha d'identificar-se poden suposar una nova forma de repressió, un tornar a negar el costat menys respectable de les pròpies fantasies.

L'obra psicoanalítica de Klein (Mitchell, 1986) sobre la capacitat de violència i sadisme dels infants ha contribuït també a aquesta línia. Tot i que la seva obra ha estat poc coneguda directament en els medis de LIJ, les seves teories s'adiuen tant a l'exploració de fantasies infantils molt violentes a partir dels sentiments negatius de ressentiment o gelosia familiar -exploració feta per diversos creadors, com Sendak-, com a l'acceptació explícita per part de la crítica actual d'uns estàndards generalitzats de permissivitat en les actituds agressives i antisocials dels protagonistes de llibres infantils.

#### 1.4.1.2. Els estudis cognitius

La influència més interessant i poderosa en el camp d'estudis de la LIJ prové actualment de la psicologia cognitiva. Aquesta teoria, amb el seu interès per la construcció del coneixement i l'aprenentatge, ha arribat al camp de la LIJ de manera molt més lenta que la psicoanàlisi i, evidentment, ha tingut una repercussió menys emocional en els debats suscitats.

A finals dels anys cinquanta es va produir en el camp de la psicologia l'anomenada "revolució cognitiva". Es va deixar d'insistir en l'anàlisi de la

---

<sup>75</sup> En la discussió per a fixar un codi deontològic per a la publicació de còmics per part de l'associació d'editors nordamericans. Es pot veure, per exemple, LARSEN (ed.) (1968).

conducta observable i es va subratllar el procés de construcció del coneixement per passar a indagar com està representat aquest coneixement en la ment. Així, l'interès psicològic es va desplaçar cap a un enfocament interpretatiu del coneixement que té el seu centre en la manera com es construeix el significat. La finalitat d'aquest gir era descobrir i descriure formalment els significats que els éssers humans creen a partir de la seva relació amb el món per tal de proposar hipòtesis sobre els processos de construcció del significat en què es basen. L'interès de molts psicòlegs es va centrar en les activitats simbòliques emprades pels individus per construir i donar sentit tant al món exterior com a ells mateixos.

Inicialment, els llibres infantils no van resultar un tema massa interessant per als estudis cognitivistes. En aquest sentit, Tucker (1992) associa Piaget a Rousseau en la seva visió d'un aprenentatge infantil basat en l'experiència directa, i no mediatitzada per una instrucció llibresca, de la realitat. Però el que sí que va repercutir ràpidament en la producció i valoració de llibres per a infants va ser la concepció mateixa de la infantesa a partir dels estudis piagetians sobre el desenvolupament intel·lectual infantil (1964). Entendre com es desenvolupen les estructures de pensament en els nens va canviar molts dels pressupòsits educatius vigents i va promoure un nou tipus d'ensenyament centrat en l'infant i l'adolescent.

Un resultat d'aquest canvi va ser la seva contribució a l'arraconament dels vells llibres de text, escrits amb un estil que dificultava la comprensió dels nens, i la seva gradual substitució per llibres amb més èmfasi gràfic, amb més propostes d'activitats d'experiència directa, i amb explicacions verbals més planeres i menys nombroses. Tant els continguts com el llenguatge van ser contrastats amb l'evolució intel·lectual infantil descrita i la seva correspondència amb les edats infantils es va fer molt més acurada. Els llibres intentaren respondre al postulat d'una naturalesa activa de l'aprenentatge i a la concepció d'un desig natural, per part dels infants, de construcció del sentit a partir de material motivador.

Mentre aquestes característiques dels llibres que havien de ser adreçats als infants van situar-se en els llibres informatius, la seva oportunitat va semblar ben

encertada. Però l'efecte d'aquesta concepció semblà molt més discutible quan intentà projectar-se sobre els llibres de ficció. Realment l'única obra de ficció que va intentar aplicar les aportacions de Piaget a la manera com els nens entenen el món va ser l'experiment fet per Delessert i un equip de psicòlegs, dirigits pel mateix Piaget, amb el llibre: *Comment la souris reçoit une pierre sur la tete et découvre le monde* (1971)<sup>76</sup>. Però el fet que aquest llibre hagi estat un dels de menys èxit dels produïts per *L'Ecole des Loisirs* (Francès, 1977) qüestiona fortament la idea que la clau d'èxit d'un llibre consisteixi a traslladar els avenços de la psicologia a la LIJ per tal de presentar als infants el reflex de la seva pròpia visió del món<sup>77</sup>.

Més que en el camp de la producció, doncs, les teories de Piaget han tingut molta influència en els estudis sobre la LIJ. Han aportat la consciència dels problemes de comprensió implicats en la lectura i uns criteris genèrics sobre la divisió de la LIJ segons l'edat del possible destinatari.

Estudis que han esdevingut ràpidament punts de referència ineludible, com el d'Applebee (1978), el de Tucker (1981), o d'altres com els peoners de Freidson (1953), Boyd i Madler (1955), etc. varen aplicar a la LIJ els avenços produïts per la "revolució cognitiva" en la consideració sobre les capacitats interpretatives d'infants i adolescents. Els estudis psicoanalítics s'havien centrat en l'estudi de l'efecte dels contes sobre la maduració afectiva dels nens, en l'anàlisi de com l'experiència literària de la infantesa estimula la creació de representacions que contribueixen a la construcció de la personalitat. A partir de la psicologia cognitiva, i dels estudis de Piaget en particular, s'intentà delimitar la relació entre la capacitat de recepció dels contes i el grau de desenvolupament psicològic dels

---

<sup>76</sup> Aquest equip va experimentar durant vuit mesos amb 23 nens suïssos de cinc i sis anys amb el propòsit d'assegurar la comprensibilitat del conte a partir de proves de memòria (reveladores segons Piaget en el prefaci del llibre, tant de la comprensió com de l'interès) La visió del món del ratolí protagonista es correspon amb la dels nens d'aquesta edat segons els estudis piagetians sobre la representació del món (1926) i la causalitat física (1927) dels infants. DANSET-LÉGER (1988:20) recorda com el XXI Congrés Internacional de Psychologie va expressar en paraules de P.Fraise, el seu president, "el fervor unànim de l'assistència" cap a aquest experiment que feia sortir de l'empirisme l'èxit de la literatura infantil.

<sup>77</sup> De fet, ha estat repetidament observat que els infants prefereixen els dibuixos i textos fets per adults que no els fets per nens i nenes com ells. La publicació de llibres fets per infants que prolifera en la segona meitat dels setanta és abandonada ben aviat tot considerant-la un intent fallit.

infants, de les operacions mentals que els lectors infantils són capaços de realitzar.

Ara bé, l'atenció de Piaget sempre va estar més dirigida al desenvolupament lògic de l'infant que al desenvolupament de la seva imaginació. En intentar aplicar aquests estudis a la recerca sobre la LIJ, diversos autors post-piagetians van assenyalar que els nens i nenes semblaven interessats i capaços d'anar més enllà de les històries classificades com a pròpies del seu nivell, més enllà del que Piaget havia estimat en termes de la seva comprensió dels pensaments, conductes i sentiments humans.

Així, per exemple, la recerca va demostrar (Donaldson, 1978) que els nens de sis anys es mostraven capaços de fer comentaris sobre les històries amb un nivell de raonament més complex que el que era esperable segons les teories piagetianes. O que els nens de set, nou i onze anys manifestaven una certa capacitat per a la identificació irònica amb l'heroi més enllà de les pressuposicions piagetianes utilitzades en la recerca (Bunbury i Tabbert, 1989<sup>78</sup>; Bunbury, 1980). Tal com algunes d'aquestes recerques insinuaren pot pensar-se que els infants observats per Piaget podien semblar menys capaços d'abstracció simplement per la seva poca familiaritat amb el tipus de qüestions amb què eren confrontats.

La manca de consideració piagetiana de les competències narratives va resultar, doncs, una limitació important en la seva aplicació a l'estudi de la LIJ. La visió piagetiana de l'infant remetia a la imatge "d'una mena d'explorador solitari d'un món inanimat" tal com ho expressa Tucker (1992), mentre que l'evolució seguida

---

<sup>78</sup> Especialment interessant resulta la reflexió d'aquests autors sobre les possibilitats d'identificació dels nens amb els personatges a partir de la seva definició d'identificació com "un mecanisme mental en què l'individu adquireix gratificació, suport emocional o alleujament de l'ansietat per atribuir-se conscientment o inconscientment les característiques d'una altra persona o grup" (1989:29). A partir dels cinc tipus d'identificació establerts per JAUSS (1973-4) en la teoria de la recepció literària, n'assenyalen dos d'especialment significatius per a la LIJ: la "identificació admirativa" i la "identificació simpatètica". Així, per exemple, es pot admirar un personatge com *Pippi* de Lindgren com als semi-déus dels drames clàssics i es pot simpatitzar amb *Peter Rabbit*. Però a l'obra paròdica que utilitzen en la seva recerca sembla correspondre-hi millor un tercer tipus que Jauss anomena "identificació irònica". Resulta, però, que de totes les possibilitats d'identificació estètica amb l'heroi, aquesta és la identificació fracturada per excel·lència, ja que exigeix una resposta dual d'identificació/no identificació simultània, i per això fora esperable la seva impossibilitat de realització per part dels nens segons la perspectiva piagetiana, la qual cosa sembla desmentir el resultat d'aquesta recerca, alhora que estableix que la manera de respondre el lector al personatge central té equivalències amb la manera de fer-ho respecte d'altres aspectes del món de ficció.



per la psicologia cognitiva posteriorment posà èmfasi en la idea que el nen troba una gran ajuda en les situacions socials per construir la seva comprensió del món, i, per tant, pot manifestar una certa sofisticació en la seva comprensió dels aspectes socials molt més avançada intel·lectualment que la seva comprensió d'altres conceptes (Bruner, 1986).

Aquesta nova línia de pensament va resultar enormement potenciada durant la dècada dels seixanta per la difusió de l'obra psicolingüística de Vigotski, qui assenyalà que la significació del llenguatge com a instrument essencial per a l'aprenentatge havia estat fortament subvalorada. Durant els anys seixanta i setanta es van divulgar les teories de Vigotski (1978) i s'intentà una descripció dels processos mentals de construcció del significat, a partir de la idea que el joc i el llenguatge representen l'intent humà més fonamental per transcendir el seu aquí i ara per tal de construir models simbòlics que permetin entendre millor el món.

Durant la dècada dels vuitanta es desenvolupà amb força la idea vigotskiana de la importància del context social en aquesta construcció. Bruffee (1984, 1986) l'anomenà "constructivisme social". Estudiar la construcció del significat i els processos a través dels quals es creen i es negocien els significats dins d'una comunitat ha atorgat rellevància a la relació entre el pensament i el llenguatge i a l'aspecte cultural de l'aprenentatge. Es defensa que l'experiència humana només pot plasmar-se a través de la participació en els sistemes simbòlics de la cultura, i que la forma de les nostres vides ens resulta comprensible a nosaltres mateixos i als altres només en virtut dels sistemes simbòlics d'interpretació cultural: les modalitats de llenguatge i discurs, les formes d'explicació lògica i narrativa i els patrons de vida comunitària interdependents.

Aquest plantejament és a la base de la nova orientació de la recerca psicològica cap a l'estudi de *la lectura com a procés de comprensió del text* i cap a l'estudi de *les formes narratives del discurs com un sistema cultural extraordinàriament potent per donar forma a l'experiència*. En aquest camp d'interessos, és ben comprensible que la ficció literària hagi passat a suscitar un

interès creixent des de la perspectiva psicològica (Bruner, 1986, 1990; Wells, 1986)<sup>79</sup>.

### *1. La lectura com a procés de comprensió del text*

La nova concepció de la lectura propiciada pels avenços de la psicologia han tingut una gran repercussió per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura a l'escola, i la utilització de la LIJ en aquest context educatiu hi resulta igualment implicada<sup>80</sup>.

Els principals resultats de la recerca en comprensió lectora que afecten la LIJ es refereixen tant a la investigació sobre els processos de lectura<sup>81</sup> com a l'estudi de les formes textuais, ja que saber com opera el lector permet veure quines característiques textuais li faciliten la lectura, i viceversa. El coneixement de la relació entre text i lectura, doncs, ha de permetre valorar/produir llibres infantils i juvenils segons criteris de dificultat més definible.

El primer intent de relació entre els progressos de la recerca i la producció i valoració de la LIJ es va produir a partir dels estudis sobre la legibilitat (Richaudeau, 1976, 1987). La longitud de les frases, la proporció de vocabulari desconegut i d'altres característiques textuais van donar lloc a fórmules concretes per tal de mesurar la dificultat de comprensió dels textos oferts als

---

<sup>79</sup> Pel que fa a la LIJ resulta especialment interessant la recerca de WELLS (1986) durant deu anys a Bristol a partir del seguiment d'un grup representatiu de nens i nenes des del seu naixement, per tal de correlacionar el seu índex d'èxit escolar amb diverses variables. La conclusió de Wells és que l'accés als contes infantils en l'etapa pre-escolar és la variable més influent.

<sup>80</sup> Pot veure's una compilació interessant d'articles sobre un panorama de les tendències investigadores a MUTH (1989) i una síntesi de l'estat de la qüestió sobre la investigació en lectura a COLOMER (1993).

<sup>81</sup> IRWIN (1986) divideix els processos de lectura en cinc grans categories: microprocessos, processos d'integració, macroprocessos, processos d'elaboració i processos metacognitius. Els microprocessos es refereixen a la identificació i comprensió dels nivells inferiors del text fins al nivell de la frase. Els processos d'integració permeten l'enllaç entre les frases, a partir dels referents, els connectors i l'establiment de les inferències. Els macroprocessos estan orientats a la comprensió global del text, cap als senyals que permeten construir la coherència textual i comprenen aspectes com la identificació de les idees principals, el resum i la utilització de l'estructura del text. Els processos d'elaboració es refereixen a les inferències i reaccions no indispensables per a la comprensió i no necessàriament previstes per l'autor. Irwin els divideix en: prediccions, formació d'imatges mentals, reacció emotiva, raonament sobre el text, integració amb els coneixements previs. Els processos metacognitius que té el lector sobre la lectura regulen el seu autocontrol de la comprensió i l'adequació al text i a la situació de lectura.

nens per a la seva lectura. Amb aquests patrons es van confegir nombrosos textos escolars, sobretot contes i lectures destinats a la utilització escolar durant el primer aprenentatge lector. És justament contra aquest tipus de contes infantils que van reaccionar Bettelheim i Zelan (1981), tot destacant la seva esterilitat educativa i literària enfront de la riquesa de la literatura oral, mentre que d'altres autors defensaven la possibilitat de reeixir a partir d'aquests condicionants amb exemples d'autors ja clàssics en la LIJ, com Lobel, que s'atenien a aquestes característiques.

La denúncia de Bettelheim i Zelan (1981) des de la perspectiva psicoanalítica ha rebut una certa confirmació per part de la investigació lectora sobre textos narratius que ha analitzat les característiques dels llibres utilitzats per al primer aprenentatge de la lectura. Aquestes recerques semblen demostrar que molts d'aquells llibres sovint contradiuen les expectatives estructurals necessàries per al coneixement textual de les històries. Així, segons els estudis de Abrahamson i Shannon (1983) aquests llibres són massa limitats en el tipus de continguts, o segons Sippola (1982) massa allunyats dels interessos dels lectors, i, segons Bruce (1984) i Steinberg et al. (1980) eviten una part tan important de l'estructura narrativa com el conflicte, no ofereixen punts de vista diversos i distancien el lector del text a través d'un punt de vista extern.

Actualment, la investigació sobre la lectura evoluciona cap a l'estudi de la comprensió de les històries en la seva globalitat. Aquesta tendència connecta amb interessos més generals de la psicologia cognitiva, que ha desenvolupat la consideració de la narració com un procés específic de pensament i ha començat a analitzar els processos psicològics implicats en l'ús literari del llenguatge, a través de la descripció del seu desenvolupament en els infants i adolescents i de l'anàlisi de la resposta lectora personal que provoca la ficció com a missatge.

## *2. L'estudi de la narració i de l'ús literari del llenguatge*

L'interès de la *narració* des de la perspectiva cognitiva radica, com diu Bruner (1986), en el fet que la narració tracta de l'acció i de la intencionalitat humana. Bruner arriba a formular la idea d'una forma de pensament narratiu que juntament amb el pensament lògic-científic constituïrien dues modalitats de

funcionament cognitiu, les dues maneres com els humans ordenen l'experiència i construeixen la realitat. Tal com descriu pormenoritzadament Bruner, la narració estableix una mediació entre el món de la cultura i el món més idiosincràtic de les creences, els desitjos, etc., tot oferint una elaboració cultural de la regulació afectiva. La narració fa que els esdeveniments excepcionals de l'experiència siguin comprensibles, reitera les normes socials i proporciona una base per a la reflexió dels conflictes tot evitant la confrontació real.

La ficció narrativa aconsegueix la funció de col·locar els esdeveniments en un horitzó més ampli de possibilitats, en què el desenvolupament dels individus es veu afavorit pels recursos narratius i les tècniques interpretatives acumulades per la comunitat, tals com els mites, les tipologies dels drames humans, etc. Les implicacions d'aquest plantejament per a la LIJ són considerables. La ficció ha estat vista sempre com un mitjà pel qual el nen, des del seu aquí i ara, pot moure's en mons diferents i papers socials diversos. L'habilitat per entrar en aquest tipus de joc imaginatiu constitueix una característica essencial dels humans, ja que, com Vigotski va assenyalar, els humans són els únics animals que poden pensar altres maneres de fer les coses en un altre temps o lloc. Aquestes idees són provades primer en el llenguatge, en el joc o a través de la imaginació.

La reivindicació de la literatura de tradició oral com a forma de ficció necessària per a la construcció personal i cultural dels infants ha rebut, doncs, noves formulacions de la psicologia cognitiva. Bruner (1979) parteix de la idea que el mite és allò que ofereix al lector una espècie d'identitat metafísica contra la qual l'individu pot comparar-se amb múltiples identitats. Per a aquest autor, el mite redueix la complexitat de la vida de cada dia a sèries simbòliques de formes i eleccions i pot ajudar els lectors a trobar un model del seu propi concepte d'ell mateix i de la realitat en què viu. Els mites i l'èpica en general oferirien així les primeres respostes a molts dels immemorials problemes de l'existència.

A altres nivells la ficció proveeix també de comentaris més mundanals sobre els assumptes humans, per exemple, sobre el que fa o diu la gent en tal situació o tal altra, i suggereix un lligam entre el propi sentit del lector i la seva comprensió de com els altres poden operar en aquella mateixa situació. Descriu sentiments que es poden reconèixer o emocions estranyes, però importants en el moment que

l'individu tracti d'entendre els pensaments i conductes aliens. De totes aquestes maneres, doncs, la ficció manté un diàleg continu entre el lector i la conceptualització cultural del món.

La psicologia cognitiva s'ha interessat també pels *processos psicològics implicats en l'ús literari del llenguatge*. El desenvolupament de l'accés humà a la ficció ve marcat per l'adquisició progressiva de les formes narratives del llenguatge, i pel desenvolupament psicològic del que Applebee (1978) anomenà "paper d'espectador"<sup>82</sup>, definit com un ús estètic del llenguatge diferenciat de les formes transaccionals de traspàs d'informació.

L'estudi d'Applebee sobre el desenvolupament del paper d'espectador se centra en l'anàlisi de l'exemple més típic i central d'aquest procés psicològic: *el del desenvolupament infantil del sentit de les històries*. Aquesta línia s'ha centrat en el desenvolupament del paper d'espectador com a procés mental des de la primera infància, en les implicacions d'aquest progrés per a la capacitat de representar-se l'experiència i en les diferències individuals de resposta a partir del contacte amb el missatge literari. La descripció d'Applebee i altres autors<sup>83</sup> sobre qüestions tals com la manera en què els infants estableixen l'esquema narratiu, perceben la relació entre realitat i fantasia o aprenen les connotacions culturals dels personatges de ficció constitueixen un punt de partida ineludible per a la descripció psicològica de la competència literària dels infants, coneixement d'una importància evident per a la valoració de la LIJ.

El fet que aquest tipus de progrés des de la perspectiva psicològica s'hagi centrat majoritàriament en el desenvolupament de les primeres edats ha començat a tenir repercussions en la valoració i producció dels llibres per a prelectors, una ampliació recent de la LIJ que ha pogut beneficiar-se dels avenços en la recerca.

---

<sup>82</sup> Applebee recull aquest terme de HARDING (1937).

<sup>83</sup> Per exemple, HOLLAND (1968, 1975) analitza com cada individu construeix el sentit del text tot creant una versió pròpia en la seva imaginació d'acord amb la seva experiència. L'obra d'aquest autor, juntament amb l'estudi citat d'Applebee suposen les principals influències d'aquesta línia de recerca en el camp de l'ensenyament literari i dels estudis de la LIJ.

### *1.4.1.3. Les aportacions de la psicologia als estudis de la LIJ*

Tal com he anat remarcant al llarg d'aquest apartat, les repercussions de la psicologia cognitiva en l'estudi de la LIJ semblen cada cop més prometedores. Inicialment, les aportacions de la psicoanàlisi revolucionaren el concepte d'adequació educativa dels llibres infantils. Més tard, les teories piagetianes sobre el desenvolupament de les possibilitats de recepció narrativa dels lectors van suposar un quadre de referència on contrastar els llibres infantils. La investigació sobre la lectura aportà moltes dades sobre la legibilitat dels textos, la comprensió de les històries i sobre diverses maneres d'ajudar a l'aprenentatge lector.

L'evolució dels interessos cognitius ha dut finalment a la concepció de la narració com a forma de construcció de la realitat i ha propiciat la investigació sobre el modelatge lingüístic i cultural exercit pels contes: Com es desenvolupen l'esquema narratiu o les concepcions sobre les històries en els infants<sup>84</sup>, quins coneixements ajuden a entendre les narracions i quines activitats escolars poden afavorir-ho, quina influència hi té l'exposició habitual als contes infantils, quines característiques dels contes ajuden a progressar al lector, quina diferència hi ha entre les possibilitats de recepció i la capacitat d'ús expressiu, etc., seran vies de recerca ben útils per a la seva aplicació als estudis sobre la LIJ<sup>85</sup>.

A banda d'aquestes línies fonamentals, també poden assenyalar-se algunes altres repercussions dels estudis psicològics en els estudis sobre la LIJ, tot i que es

---

<sup>84</sup> Aquest ha estat un dels temes més estudiats a partir de treballs pioners sobre el record dels contes (RUMELHART, 1975; MANDLER i JOHNSON, 1977) basats en les gramàtiques de la narració.

<sup>85</sup> Les qüestions més tractades fins ara són les referides específicament a les activitats escolars d'ensenyament de la lectura, tot i que molt sovint s'utilitzen contes infantils per a la seva realització. Anteriorment (a la nota 78) hem remès a alguns panorames de síntesi. Podem citar aquí, com exemples de l'amplitud d'aspectes contemplats, els treballs sobre activitats educatives basades en l'esquema narratiu (WHALEY, 1981 o SPIEGEL i FITZGERALD, 1986 sobre la identificació de les parts del relat; STAHL-GEMAKE i GUASTELLO, 1984, sobre la creació de contes de fades), en el record de les històries per part dels nens petits -per tal de millorar tant la comprensió com la complexitat oral- (MORROW, 1985), l'ensinistrament en la predicció i refutació de les hipòtesis (GARRISON i HOSKISSON, 1989), la formació i utilització de les imatges mentals (LONG et al. 1989), la resposta afectiva com a element determinant de la comprensió (MOSENTHAL, 1987), l'aprenentatge de l'autocontrol de la comprensió per part del lector (COLLINS i SMITH, 1980; BAKER i BROWN, 1984), l'estimulació de coneixements previs en textos narratius (a través de la "tècnica de l'escenari" en el cas d'ERICSON et al., 1987), l'efectivitat de l'adquisició de vocabulari a través de la lectura lliure (HERMAN et al., 1987), etc.

refereixen a aspectes més marginals o d'influència esparsa, tals com: Un nou qüestionament sobre la possibilitat de valoració crítica dels llibres infantils<sup>86</sup>, un millor coneixement de l'efecte moral de les històries que ha permès superar un cert reduccionisme en els criteris de valoració i censura<sup>87</sup>, o una descripció respectuosa de la desviació mental i de la conducta<sup>88</sup>

Finalment, sembla interessant remarcar l'aspecte de convergència d'interessos disciplinaris que suposen la majoria dels temes assenyalats. L'estudi de la narració, per exemple, s'ha constituït com un punt de trobada essencial des dels interessos de camps disciplinaris molt diversos, que encara augmenten si es té en compte que una característica de les narracions és que poden referir-se tant als fets de la vida real dels individus com ser fruit de la seva imaginació a través de les formes tipificades de la ficció. Així, les narracions naturals són objecte d'estudi tant des de l'antropologia cultural com des de l'etnologia del discurs o des de la psicologia; l'estudi de l'estabilitat sorprenent dels mites i estructures narratives es desenvoluparà en diverses línies des de l'intent d'establir una "gramàtica de la narració" en els anys setanta a la reflexió des dels estudis psicoanalítics, tal com hem assenyalat anteriorment. I, lògicament, l'existència d'una tipificació cultural de formes narratives convencionals suposa la presència fonamental de la teoria literària en aquest camp d'estudi com veurem en l'apartat següent.

---

<sup>86</sup> L'enunciat sobre com l'obra de ficció apel·la a una resposta essencialment subjectiva ha donat arguments per defensar que cap crític pot intentar justificar la seva reacció al text com una forma vàlida per a tothom, i encara menys si es tracta de llibres per a nens, ja que el crític ha de reconstruir el que suposa que els nens volen, o el que suposa que un nen en particular vol, posició que resultaria certament alarmant per les seves nihilistes implicacions per a la crítica de la LIJ si aquestes opinions en la bibliografia revisada no resultessin certament simplistes i ben marginals.

<sup>87</sup> Tal com assenyala TUCKER (1992), si la recerca conclou que és molt improbable que qualsevol dany moral provingui d'una sola font, els llibres infantils, encara que indesitjables, no semblen tan culpables de les conductes posteriors dels lectors i, per tant, els autors tenen molta més llibertat de creació davant d'un públic d'intermediaris adults que ja no consideren els llibres de ficció com el primer sospitós de les conductes antisocials.

<sup>88</sup> També TUCKER (1992) indica com el progrés de la psicologia en aquesta descripció podria ser el responsable d'una presència més gran de personatges amb deficiències i problemes psicològics en els llibres infantils, personatges tractats amb molta més complexitat que abans, que eren utilitzats com a personatges humorístics i reprobables. Aquesta afirmació, de tota manera sembla excessivament extrapolada, ja que el que reflectirien els llibres infantils, en tot cas, és un augment de la sensibilitat i coneixement social cap a aquests aspectes, sensibilitat respecte a la qual els avenços psicològics podrien ser tant causa com conseqüència.

De forma més pròxima als estudis sobre la LIJ, moltes recerques actuals sobre els contes i narracions des del punt de vista de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura<sup>89</sup>, assenyalen la convergència d'interessos de la psicopedagogia, la didàctica de la llengua i la literatura i els estudis sobre la LIJ en l'educació dels infants i adolescents.

De fet, entendre com els nens interpreten les històries i les converteixen en experiència personal presenta un interès reversible: d'una banda determina les condicions i necessitats a què han de respondre els llibres infantils, i això té repercussions clares en la producció dels llibres i en les formes educatives de transmissió. De l'altra, saber per què determinats temes i formes narratives són compreses i fruïdes a determinades edats ens ofereix informació sobre la infància. El progrés en l'estudi d'aquests temes, per tant, suposa una aportació fonamental tant per als estudis de la LIJ -molt més enllà de la seva tradicional preocupació per les edats lectores-, com per a moltes àrees de la psicopedagogia.

#### **1.4.2. La perspectiva literària**

Resulta obvi que per analitzar les característiques literàries dels llibres adreçats a infants i adolescents cal recórrer als principis establerts per les ciències del llenguatge, i bàsicament per la teoria literària. En els darrers vint anys hem assistit a un desplaçament teòric important en aquest camp protagonitzat per la ràpida evolució de la lingüística. A partir del desenvolupament de l'estructuralisme i el generativisme s'ha produït una ampliació progressiva de l'objecte d'estudi lingüístic, primer des de la frase cap al text i després cap a les consideracions discursives, a través de la lingüística del text i la teoria de l'enunciació. Han aparegut així nous tipus d'estudis com la psicolingüística, la sociolingüística, l'anàlisi del discurs, la pragmàtica, etc. que s'han desenvolupat al costat del que en la dècada dels seixanta es considerava "la" lingüística, amb la seva orientació estructuralista i generativa-transformacional, i que ara s'orienten cap a l'interès per les relacions entre la llengua i el sistema social i cultural.

---

<sup>89</sup> En la línia d'estudis com els de HAAS DYSON (1989) per exemple, sobre com els infants són capaços d'utilitzar els seus coneixements lectors en la seva expressió escrita sobre redacció de contes.



La consideració cada vegada més ampliada del context comunicatiu ha trobat el seu ressó en l'evolució de la teoria literària, des de les teories estructuralistes centrades en l'anàlisi de l'obra a la inclusió del lector en la seva reflexió, i, finalment, cap a la formulació del "contracte de lectura" a través de la teoria de la recepció i la pragmàtica literària. Tal com assenyalen Cesarini i De Federicis (1988), aquest moviment no sembla un mer ajustament de la perspectiva, sinó més aviat un canvi de paradigma, una renúncia a l'intent d'incloure tot l'estudi de la literatura dins dels models d'estudi lingüístics.

El desplaçament de l'interès cap als problemes d'interpretació i comunicació de les ciències del llenguatge podem dir que condiona o bé, com a mínim, que convergeix amb les orientacions aquí assenyalades en els altres camps disciplinaris i ofereix un marc teòric molt més adequat per als estudis de la LIJ que el que n'havia resultat de l'estudi aïllat de cada objecte disciplinari, sense la inclusió dels elements contextuals i sense atenció a la importància de les interrelacions entre ells.

No és l'objecte d'aquest treball fer una descripció pormenoritzada de la complexa evolució de la teoria literària en els últims anys. Però sí que ens interessa destacar alguns conceptes claus en la consideració sobre el fet literari que, o bé havien marcat els debats de la LIJ fins ara, o bé que poden situar la manera d'entendre una teoria sobre la LIJ d'ara en endavant. A aquest propòsit s'adrecen els dos primers subapartats, per passar després a veure algunes qüestions específiques sobre crítica literària de la LIJ que han estat plantejades en els darrers anys.

Finalment veurem com no és només des dels avenços teòrics que la crítica de la LIJ ha hagut de plantejar-se nous temes, sinó que l'evolució de la producció actual de llibres infantils també ha suposat un repte teòric per a aquests estudis que ha originat un important debat sobre la comprensibilitat dels textos.

#### **1.4.2.1. Literarietat i competència literària**

L'intent més important per establir una ciència literària es deu als formalistes russos i a la seva repercussió posterior en les teories estructuralistes desenvolupades durant la dècada dels seixanta, en estreta relació amb les teories lingüístiques que els servien de base. Les poètiques estructuralistes presentaven punts divergents sobre l'accés metodològic, però coincidien en l'afirmació de la "literarietat" com objecte d'anàlisi (Jakobson, 1923). Atorgaren a la literatura una funció lingüística específica, la funció poètica, i es proposaren l'estudi de les marques lingüístiques que caracteritzaven la llengua literària, que explicaven la seva "desviació" de la norma, enfront d'altres tipus d'expressió lingüística.

En aquest intent, la LIJ, com a text literari generalment menys desviat de la norma, va rebre la consideració d'un text literari menor. Tal com hem assenyalat anteriorment, la preocupació de molts crítics i autors de LIJ fins als anys vuitanta va ser, doncs, precisament, intentar defensar-se d'aquesta qualificació "minoritzada". Per fer-ho van intentar buscar les mateixes marques de literalitat en els textos de LIJ o bé van reivindicar-ne algunes d'específiques en la idea d'acceptar ser diferents sempre que "l'especificitat" atorgués la mateixa categoria en la valoració literària.

Alguns dels conceptes gestats en les poètiques textuais que van succeint-se durant les dècades dels seixanta i setanta permeten al·ludir a l'evolució de la teoria literària fins a desembocar en la crisi del concepte clau de "literarietat" a què hem fet referència i ens semblen especialment presents en la consideració de la LIJ o de l'educació literària amb què la LIJ es relaciona.

Un primer concepte important i totalment incorporat a la descripció de l'accés de l'infant a la literatura és el de "competència literària". L'existència d'una "competència literària" va ser una hipòtesi aportada per la poètica generativo-textual i va ser definida per Bierwisch (1965) com la capacitat humana que possibilita la producció i recepció d'estructures poètiques. Però aquest mateix autor s'apartà ja de la perspectiva innatista generativa per plantejar un problema que esdevindria central en els anys setanta: la competència no seria una

capacitat innata sinó un domini, una habilitat, que vindria determinada per factors històrics, sociològics, estètics, etc.

En el mateix sentit, Van Dijk (1972) va contribuir a marcar clarament el final de la poètica generativa en prendre com objecte d'estudi el text en la seva totalitat i en apuntar ja, al costat d'una gràmatica textual literària que descrivís les característiques formals del text, una teoria de la comunicació literària. Aquesta teoria vinculava el concepte de competència literària al nou concepte d'"acceptabilitat" que es referia al fet que són literaris els textos acceptats com a tals en una cultura.

D'altra banda, les derivacions del formalisme soviètic arribaren a conclusions no gaire allunyades. Sancionaren la crisi de l'apropament immanent al fet literari, ja que preconitzaren també que la literatura no pot quedar reduïda a característiques verbals sinó que ha d'incorporar la consideració històrico-cultural. Lotman (1970, 1979) va afirmar que la literatura és un codi lingüístic i extralingüístic alhora, entès en aquest últim sentit com un procés psico-social que atorga una valència de discurs artístic, valència inseparable del procés de producció i recepció. Per això el més rellevant d'aquesta línia és l'intent d'integrar l'estudi dels recursos formals en un estudi global del funcionament del text literari com un signe cultural.

Lotman i altres autors de l'escola de Tartu feren importants aportacions a la definició del llenguatge literari que, com indica Segre (1977), s'aparten cada vegada més dels plantejaments formalistes. Però encara ha tingut més repercussió la seva manera d'entendre la integració del text literari en el seu context a partir del que denominaren "semiòtica de la cultura", cultura entesa no com un "dipòsit" sinó com un mecanisme estructurador de la visió del món. Des d'aquesta perspectiva s'integren els apropaments interns i externs al fet literari.

Especialment interessant, per a la reflexió que ens ocupa, sembla la idea que el text literari sigui definit com un text de "codificació plural" en què intervenen tant la codificació de la llengua natural i les normes literàries intrínseques dins d'una cultura literària concreta, com els codis culturals artístics, ideològics, etc. de tot el sistema cultural. També s'intenta superar la idea que el text literari és un

reflex mimètic de les condicions socio-històriques per passar a insistir en la funció cognoscitiva de la literatura, en la seva funció de creació del món com a modelització de la realitat a la qual configura i atorga sentit (Segre, 1977).

A partir d'aquesta evolució de la teoria literària deixa de tenir gaire sentit la polèmica sobre la categoria literària dels textos que pertanyen a la LIJ. L'evolució de les teories textuais sancionen el fracàs de l'especificitat verbal textual de la llengua literària -o l'exclusivitat de la funció poètica del llenguatge que se li atorgava- que havia intentat descriure l'estructuralisme. Tal com hem vist, el text literari pot ser entès actualment com un ús determinat del llenguatge comú realitzat pels participants en un tipus de modalitat comunicativa que constituïria la literatura. La competència literària, per tant, és "apresa socialment", i, com assenyalen Brioschi i Di Girolamo (1984), "*sólo cabe entenderla en una acepción histórico-cultural, en el sentido de que es necesario poseer un bagaje de conocimientos teóricos e históricos, que no todos pueden extraerse de los textos*" (1988:49).

El concepte de competència literària i la capacitat de valorar l'acceptabilitat del text resulten especialment crucials per a l'anàlisi de la LIJ des de la perspectiva educativa de la literatura, ja que aquests estudis haurien de poder revelar precisament com, a través de quins textos i amb quines ajudes, es desenvolupen aquestes competències en els infants i adolescents.

#### ***1.4.2.2. La literatura com a fenomen comunicatiu***

Hem vist, doncs, que l'aparició progressiva de la consideració de la globalitat del text a l'interior de les teories estructuralistes va fer que aquestes anessin decantant-se cap a poètiques textuais i que s'abandonés la consideració de la immanència de la llengua literària en favor de la seva visió com un sistema complex de comunicació. La comprensió d'aquest sistema cultural requereix anar més enllà, no només dels nivells de la frase, sinó fins i tot dels del text, per abordar el fet literari des de la totalitat del circuit de la comunicació social.

La insuficiència dels models estructuralistes va abocar així a una semiòtica del fet literari com a dimensió cultural i a una ampliació dels models textuais cap a la dimensió pragmàtica de l'ús literari de la llengua. Des d'aquesta perspectiva ha passat a accentuar-se l'aspecte de modelització cultural exercit per la literatura, en concurrència amb la reflexió sobre la producció i la recepció literària, d'una banda, i la incorporació d'altres perspectives sobre els aspectes socials de la literatura com la sociologia o l'antropologia cultural. Destacarem a continuació alguns aspectes d'aquesta evolució provinents de la teoria de la recepció i del concepte de pacte narratiu.

*La teoria de la recepció.* La concepció de la literatura com un fet comunicatiu porta també a l'interès per entendre per què un text és rebut com a literari pels seus lectors i quines claus convencionals es requereixen per interpretar un text en aquest sentit. Aquesta reflexió ha suposat un desencadenant fonamental per a la reconsideració teòrica dels últims vint anys en el desplaçament del paradigma des de les teories sobre el text a les teories sobre la recepció de l'obra.

El nucli teòric de la teoria de la recepció, de tradició germànica, consisteix en l'explicació de la forma de la recepció com a funció de la forma del text i es relaciona amb l'evolució de la lingüística textual europea segons la qual la coherència del text resulta de les estratègies de lectura. Per a la teoria de la recepció, el text no és l'únic fet literari sinó que també ho és la reacció del lector i, per tant, cal explicar el text des d'aquesta reacció.

Una aportació clau de la teoria de la recepció, i especialment important per a la tasca de delimitar les diverses aproximacions a la LIJ, és la distinció establerta a partir de la figura del lector. Per a Iser (1976) el text presenta un efecte potencial que és actualitzat pel "lector implícit" com a constructe teòric diferent del lector real. La interacció entre el text i el lector suposa una construcció del món i unes convencions compartides, és a dir, una imatge de la realitat, que Iser anomena "repertori", i que s'afegeix al postulat de l'existència d'un "repertori" tant en els procediments emprats en el text com en els actes de comprensió del lector. Repertori i estratègies serien, doncs, la base funcional en què es desenvolupa l'acte de lectura. Aquest acte es produeix en un intent d'establir coherències significatives entre els signes i inclou tant la modificació de les expectatives com

la transformació de la informació emmagatzamada a la memòria. Així, la lectura passa a ser contemplada com una recerca intencionada de significat per part del lector, i es produeix doncs, en aquesta teoria, una gran coincidència amb la descripció de la lectura feta des de la psicolingüística.

Eco (1979) aprofundeix en aquesta reflexió tot defensant que una teoria de la recepció és una afirmació de la textualitat, i no la seva negació com sembla indicar la insistència d'alguns autors en pro d'una interpretació lliure del text. És cert que el text està plagat d'elements no dits que el lector ha d'omplir, però aquests espais no són oferts a la imaginació arbitrària, sinó que el text ha d'haver previst la interpretació del lector a través dels seus propis mecanismes generatius. El "lector model" és previst pel text com a "lector cooperatiu", i en aquesta previsió l'autor ha escollit des d'una llengua, una enciclopèdia, un gènere o un lèxic fins a una competència interpretativa que no només és pressuposada, sinó instituïda pel text.

L'anàlisi dels llibres infantils i juvenils pot revelar, doncs, el "lector model" que pressuposen: les característiques psicològiques, les competències literàries, els coneixements i comportaments socials i culturals que se suposa que posseeixen o que es vol que aprenguin els infants i adolescents, tot allò que els autors imaginem sobre la seva audiència i que pot veure's concretat a través de l'anàlisi dels llibres infantils i juvenils d'una època determinada<sup>90</sup>.

En aquest camí, la conseqüència més important i immediata dels canvis de la teoria literària en el estudis de la LIJ és la consideració del lector. Així, si els estudis psicoanalítics havien iniciat la consideració psicològica sobre la resposta del lector en el camp de la LIJ, a finals dels setanta serà la seva consideració des del punt de vista literari la que serà abordada per diversos autors.

Un article de Chambers (1977) amb el títol significatiu de *The reader in the Book* pot considerar-se l'inici d'aquesta línia i ha tingut una gran influència en els estudis anglosaxons. Per a Chambers i els autors que coincideixen en aquest

---

<sup>90</sup> Encara que no en aquest marc teòric, ja SORIANO (1975) havia arribat a proposar un trasvàs conscient dels estudis sobre la recepció literària dels infants i adolescents en la producció mateixa dels llibres per a infants i adolescents.

nou plantejament, la qüestió de la LIJ no és quins llibres són per a nens ni quins llibres són bons segons els criteris literaris convencionals -problemes que havien centrat els debats crítics fins a la dècada dels vuitanta-, sinó mostrar com el text construeix el lector implícit i com aquest concepte descriu l'infant com a lector i el llibre com a lectura.

D'altres autors han aplicat a la teoria sobre la LIJ les distincions establertes entre els sis termes essencials de la comunicació literària: autor/lector reals, autor/lector implícits, i narrador/narratari fetes per diversos autors (Eco, 1979; Chatman, 1978; Rimmon-Kenan, 1983; etc.). És especialment remarcable l'obra de Wall (1991). Aquesta autora reivindica la necessitat d'operar amb el quadre complet d'aquestes instàncies a la LIJ, ja que els implícits de vegades inclouen el lector adult i aquest fet té una gran importància en aquest tipus d'obra.

Wall qüestiona el grau de despersonalització atribuït per Chatman a l'autor/lector implícits. Segons Chatman, l'autor implícit és el principi que inventa el narrador, l'instructor que no té veu i que designa amb totes les veus del text el significat que ha escollit de dir-nos. Però per a Wall, l'autor implícit és el constructe, l'existència i els atributs del qual poden ser inferits en llegir el llibre, la "cara darrera la pàgina" com diu G.Orwell (1961). Aquesta possibilitat d'inferència fa que, per exemple, no hi hagués problemes a la LIJ, durant molt de temps, per atribuir els llibres o bé als nens o bé a les nenes, perquè el lector implícit era clarament perceptible com un lector discriminat pel gènere.

En aplicar el sis termes distingits a l'anàlisi històrica de la LIJ, la conclusió de Wall és que la importància dels implícits -remarcada per Chambers- ha disminuït en els darrers cent anys en favor de la rellevància definitòria de la relació narrador/narratari, en la recerca dels autors per passar d'una veu narrativa "doble", dirigida a un narratari infantil i adult alhora, a una veu simple, dirigida a un narratari infantil i, encara, a l'ús d'una veu narrativa dual que pugui incloure l'adult sense desdoblar-se<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> RIBA (1949) s'adona també del problema de la doble adscripció del destinatari dels llibres infantils en dir: "El lector; però ¿quin? ¿L'infant, l'home gran? (...) Sóc jo mateix autor d'algun d'aquests llibres de destinació ambigua; potser millor cal dir comuna." (1949:7).

*El pacte narratiu.* L'interès per una perspectiva social-interactiva del text ha donat lloc a la formulació del concepte de "pacte narratiu". Aquesta perspectiva afirma que el significat no és exclusivament en el text o en el lector, sinó que és una construcció negociada per autor i lector a través de la mediació del text. Els límits del significat del text són en els lligams entre les intencions de l'autor, la cognició del lector i les propietats del text durant el procés d'interpretació (Nystrand, 1989). El significat és entre l'autor i el lector, i, tal com ho formulen Bakhtin i Medvedev (1985), el missatge no és transmès des de l'autor al lector sinó construït com una mena de pont ideològic que s'edifica en el procés de la seva interacció.

El discurs d'un relat és sempre una organització convencional que es proposa com a veritable. Tal com hem assenyalat, en el món de la ficció queden en suspens les condicions de "veritat" referides al món real del lector. Aquesta suspensió de la realitat (analitzada des de perspectives poètiques, psicoanalítiques, filosòfiques, etc.) és causada pel "pacte narratiu" que el lector assumeix en obrir el llibre i que estableix que la història que li expliquen és "veritat" i que cal respectar les condicions d'enunciació-recepció presents en el text. El lector accepta que la situació comunicativa proposada pel text és diferent de la situació fora del text. A partir dels signes oferts pel text, el lector distingeix entre narrador (qui enuncia la història) i autor (qui ha escrit el llibre), i, alhora, distingeix entre ell mateix com a receptor real i el paper dels receptors que actuen dins del text com a tals<sup>92</sup>.

L'habilitat de l'escriptor és constreta així constantment pel seu sentit de la reciprocitat amb els lectors i a la inversa. En la LIJ aquest punt és especialment rellevant ja que l'autor es dirigeix a un lector definit per la seva menor experiència vital i per la seva situació en un estadi inferior de desenvolupament de diverses capacitats. Com qualsevol autor, però molt condicionat per aquestes característiques, l'autor de LIJ ha de mesurar el nivell possible de referències mútues, detectar els punts on pot fallar la convergència amb el lector i oferir vies de solució. Per exemple, es pot contextualitzar suficientment la informació nova amb algun tipus d'elaboració (tals com una definició del terme introduït), segmentar el text en unitats manejables pel lector (paràgrafs, capítols, etc.), o

<sup>92</sup> El "narratori" en la nomenclatura de GENETTE (1972).



qualsevol altra via que permeti salvar la divergència prevista. L'inici del discurs ha d'establir les referències mútues, establir el tòpic, deixar clar el tipus de comunicació (el gènere del text) i s'hauran d'oferir al llarg del text els elements metadiscursius que donin instruccions al lector sobre com interpretar-lo.

Des d'una altra perspectiva, Golden (1990) analitza el discurs narratiu com una comunicació global per tal de veure quins elements són rellevants per situar i analitzar la narrativa de ficció adreçada als infants. El seu estudi parteix dels cinc termes de Burke (1969) (acte, escena, agent, agència i propòsit)<sup>93</sup> i suposa un altre tipus d'intent d'aplicar nous corrents de la teoria literària a la LIJ.

#### *1.4.2.3. Funcions específiques de la crítica de la LIJ*

Les distincions establertes per la teoria de la recepció i el concepte de pacte narratiu presideixen una de les línies d'estudi que semblen més fructíferes per al desenvolupament futur dels estudis de la LIJ. Si, com estableix Iser (1976) en el camp de la teoria literària, el llenguatge de ficció proveeix d'instruccions al lector per a la construcció d'una situació comunicativa i per a la producció d'un objecte imaginari, diversos autors passaran a preguntar-se com els nens aprenen a seguir aquestes instruccions, i sostindran que l'anàlisi crítica, per tant, haurà d'encaminar-se a determinar quins llibres ensenyen a llegir als nens (Meek, 1988) tot ajudant-los a negociar el significat i a desenvolupar les habilitats de rebre el text com a literari.

Aquesta qüestió porta aparellada una revisió de tots els problemes als quals s'ha estat enfrontant la crítica de la LIJ, problemes com el de l'excel·lència dels llibres infantils, tant en el seu sentit de bona qualitat com de diferenciació d'obres singulars respecte a unes característiques fortament comunes. Meek enfronta

---

<sup>93</sup> Els cinc termes són usats per descriure les relacions extrínseques del text amb el seu context. Així, en el discurs narratiu, la narrativa és l'acte, és a dir, el que ocorre, els agents són tant l'autor com el receptor, l'escena és on transcorre l'acte narratiu (sigui la biblioteca, la casa, l'aula, etc.), l'agència es refereix al mitjà narratiu (oral, imprès, filmat, etc.) i el propòsit de l'acte narratiu reflecteix els plans d'entreteniment, evasió, experiència vicària i aprenentatge. Els cinc termes són aplicables igualment a l'anàlisi de les relacions intrínseques dels elements del text narratiu. L'acte es correlaciona amb l'argument, els agents amb els personatges, l'escena amb l'escenari i l'agència amb els propòsits relatats de les motivacions o plans dels personatges.

aquesta qüestió en assenyalar que les competències de lectura dels nens han estat apreses quan aquests llegien llibres que no necessàriament havien estat sancionats per la crítica com els millors:

Sovint no hem sabut què escullen (els nens) perquè ens supera la seva (d'aquests llibres) banalitat. I fent això, no hem vist realment el lector inexpert construint un objecte imaginari (...) En la lectura infantil, en la literatura infantil, podem veure les convencions, els repertoris, i demostrar com els nens aprenen i desenvolupen la seva competència literària. (1982: 290)

Aquesta "banalitat" dels llibres infantils és també abordada per Nodelman (1985) com un desafiament per a la crítica literària. Efectivament, s'ha argumentat molt sovint des dels paràmetres de la qualitat literària que les narracions infantils són més ficcions narratives que novel·les, que les seves poesies són més versificacions que poemes i que el seu teatre és més improvisació dramàtica que text teatral. I tota la LIJ, com la literatura popular d'adults, sembla formada en gran part per simples estereotips literaris. Nodelman recull aquestes afirmacions per intentar respondre-les d'una nova manera que representa un bon exemple de com alguns autors de finals dels vuitanta intenten qüestionar els mètodes de la crítica literària a partir de la seva inutilitat per a l'explicació de la LIJ.

Així, aquest autor afirma que, si ens atenem a les interpretacions tradicionals, podem decidir que els llibres canònics de la LIJ, aquells que la crítica assenyala com els seus clàssics, no són en realitat bons llibres, ja que, de fet, aquests títols tan destacats es diferencien ben poc de les regles de construcció imperants en totes les altres obres de la LIJ. Però, encara que la interpretació no ens reveli una diferència gaire clara respecte al comú de les obres, el nostre instint crític ens fa distingir llibres dignes de ser interpretats en la seva "excel·lència". És possible de concloure, segons Nodelman, que la similitud entre els llibres infantils reveli la necessitat d'una aproximació interpretativa diferent de la pròpia de la literatura adulta.

D'entrada pot semblar que aquesta sortida traslladi a la interpretació crítica l'especificitat buscada per a les obres de la LIJ fins als anys vuitanta. Però no és aquesta la posició defensada per Nodelman, sinó que aquest autor s'arreglera en una certa línia actual dels estudis de la LIJ que pretén convertir aquesta literatura en una pedra de toc per a les grans qüestions disciplinàries i planteja

un interrogant sobre l'efectivitat de la interpretació crítica també en la literatura d'adults:

(Podem arribar) a una conclusió més subtil- que, en efecte, la LIJ és, de manera menys significativa, un tipus especial de ficció, que un seriós desafiament a les idees convencionals sobre interpretació i distinció (...) Si la interpretació d'aquests llibres no ens mostra què els fa únics, potser la informació que la interpretació de les novel·les més "complexes" ens dona és igualment equivocada.

(...) Fins que desenvolupem un nou tipus d'aproximació, no entendrem com les novel·les per a nens poden ser úniques encara que els seus personatges, històries, llenguatge "simple" i fins i tot el seu nucli central de models i idees no ho siguin. (1985:6, 20)

Una altra novetat en la crítica de la LIJ des de la perspectiva literària és la seva necessitat de reacció davant de les teories literàries sorgides en els anys setanta, ja que els seus principis i la seva metodologia semblen realment poc adequades per afrontar la LIJ com a fenomen literari. Pickering exposa aquesta posició tot dient:

Igual que l'art per l'art va ser una reacció contra l'hegemonia de la ciència a finals del XIX, la crítica per la crítica s'ha fet popular avui en dia. En lloc de revelar significats en els temes tractats, aquesta branca de la crítica ha esdevingut una mena d'alta religió decadent (...) Uns pocs crítics -aquells que, contra tota evidència, havien desitjat creure que la crítica influència la societat- veuen aquest artifici com a positiu. (...) Tot esforçant-se a ser messiànics, han esdevingut críptics. Escriuen només per a una petita colla de seguidors, i com l'emperador que anava nu, convençuts que la seva crítica està canviant la societat. (1982:14)

Després de fer la seva descripció sobre l'estat de la crítica contemporània, Pickering destaca l'absurd de dedicar-se a "deconstruir" llibres infantils i defensa, per a la LIJ, un tipus de crítica menys ambiciós, però amb més contacte amb la realitat. Aquest contacte vindria facilitat per la simplicitat dels llibres infantils que previndria el crític de LIJ de caure en la temptació de creure que la ficció és només sobre ella mateixa i, com a corol·lari, de creure que la crítica és també sobre ella mateixa. Així, com que és difícil per a la crítica de LIJ quedar impressionada pel text que valora, pot tenir més present la seva utilitat o al menys la seva relació amb la vida ordinària. Tal com diu Pickering:

Potser tot el que es pot intentar és fer més accessible a més gent la bona literatura. Certament això no pot acomplir-se imitant el deconstructivisme, i els seus mètodes farien concloure que la crítica de LIJ havia perdut el contacte amb la realitat de l'experiència humana. (1982:15)

O, com ho diu Chambers:

Alguna mena de crítica comprensiblement útil ha d'incorporar-se a l'exploració crítica de les qüestions implicades en el problema d'ajudar els nens a llegir literatura. (1985:123)<sup>94</sup>

El tipus de model disciplinari també ha estat objecte de discussió en aquesta darrera dècada per l'aparició de nous corrents crítics com el feminista, que han temptat alguns autors a reivindicar un model autònom de crítica per a la LIJ, una espècie de discriminació positiva per atorgar entitat als aspectes culturals creats i mantinguts en els marges del sistema cultural oficial. És aquesta la intenció de Hunt (1991), per exemple, en proposar el terme "childist" per a la crítica de la LIJ en paral·lel al de "feminist"<sup>95</sup>. Altres autors, però, com el mateix Pickering, defensen la pertinença de ple dret dels estudis de la LIJ al món literari, ja que separar aquesta parcel·la dels altres estudis la convertiria en un fragment arbitrari de la cultura i debilitaria el seu estudi. Per a Pickering, com per a la majoria de crítics en la dècada dels vuitanta, ben a l'inrevés de la tendència a la segregació, el que cal és convocar un gran nombre de disciplines en l'estudi de la LIJ:

Ja que molts fenòmens de la societat es reflecteixen en la LIJ més ràpidament que en d'altres estudis literaris, excepte en l'alta crítica periodística, la crítica de la LIJ només serà capaç d'enriquir-se des d'altres estudis i en l'enllaç amb altres crítiques i perspectives socials. Amb el potencial, i quasi la necessitat, d'enllaçar amb altres estudis, la bona crítica de la LIJ podria esdevenir en el futur un model per a altres estudis literaris. (1982:16)

En definitiva, doncs, d'aquestes remarques sobre l'evolució de la teoria literària en les últimes dècades es pot desprendre que l'atenció a tot el circuit de comunicació literària que funciona com un sistema de codificació de la realitat dins d'una cultura ofereix un marc més adequat per inscriure l'anàlisi de la LIJ. Si en els textos de la LIJ els infants de la nostra cultura aprenen aquest tipus de comunicació, podem recórrer a la reflexió educativa feta per González Nieto

---

<sup>94</sup> La mateixa reacció a la utilització de metodologies inadequades per a facilitar l'accés dels nens i nenes als textos literaris es troba en el debat produït a Itàlia en aquests mateixos anys sobre l'ensenyament literari on es titlla de "tecnocràtic" l'aparell crític desenvolupat. Pot veure's, per exemple, COLOMBO i SOMMADOSSI (Ed.) (1985).

<sup>95</sup> La "childist" consistiria a llegir, tant com sigui possible, des del punt de vista de l'infant, tenint en compte la seva experiència, la diferència psicològica respecte a l'adult i el que Hunt anomena "cultura de la infància". Inscrita en una crítica ideològica sobre la relativitat del valor d'excel·lència de les obres i de la uniformitat de les lectures, la "childist" es mostra paradoxalment procliu a considerar la infantesa com una mena d'estadi incontaminat per les ideologies, a banda de la dificultat inherent a pensar que un adult justament pugui llegir d'altra manera que com a adult.

(1993) per sintetitzar la relació entre l'evolució de la teoria literària i la manera de concebre la reflexió sobre la LIJ:

Enfoque comunicativo o discursivo, atención a la recepción (al acto de leer) y la consideración de que no existe un concepto universal, objetivable de literatura, sino que ha cambiado a lo largo de la historia, nos parecen las características más representativas de la teoría y de la crítica literaria y pensamos que deben ser el punto de referencia de los profesores de cualquier nivel. Enseñar literatura posiblemente sea, ante todo, contribuir al desarrollo de la competencia lectora, literaria, de nuestros alumnos (...). Esto no quita importancia a los aspectos formales, pero éstos se plantean como recursos elaborados por una tradición, que el autor utiliza de forma más consciente que en otros discursos, al servicio de una función comunicativa especial: el lector debe utilizarlos como guía para la interpretación global de la obra. (1993:17)

#### *1.4.2.4. Nous reptes per a la crítica de la LIJ a partir del tipus de producció*

A part de les seves relacions amb les teories literàries recents, els estudis sobre LIJ en els anys vuitanta han hagut d'abordar nous temes plantejats pels canvis soferts en la producció editorial de llibres infantils i juvenils. Descriurem a continuació els dos tipus de reptes principals que la producció actual de la LIJ planteja als estudis literaris: la necessitat d'incloure l'ús de recursos no verbals -és a dir no literaris- a la descripció i valoració de les obres infantils, i el debat sobre la possibilitat d'incorporar característiques pròpies del que s'ha anomenat literatura postmoderna als llibres adreçats als infants.

##### *1. La incorporació de recursos no verbals*

Durant els darrers anys l'edició de llibres per a infants i adolescents ha ampliat enormement les seves tècniques d'il·lustració, els materials utilitzats en la confecció dels llibres, la compaginació de text i imatge, i de vegades fins i tot la incorporació de volum, moviment, so o tacte amb funcions significatives. El corpus resultant sembla simplement intractable a partir de les convencions habituals de la crítica literària, ja que una gran part dels llibres no són únicament textos, ni tampoc textos il·lustrats en el sentit tradicional d'aquest mot, sinó un tipus absolutament nou de llibre per a infants<sup>96</sup>.

<sup>96</sup> Pensem en títols de gran èxit en la producció més recent de la LIJ, com *The jolly postman* d'A. i J. ALHBERG, per exemple (traduït amb el títol *El carter joliu*). Un carter reparteix cartes a personatges clàssics dels contes infantils. Les cartes, inserides realment en sobres dins del conte,

Per afrontar la seva anàlisi, els estudis de la LIJ es troben bastant desassistits perquè fins i tot l'anàlisi de la il·lustració té una tradició ben minsa. Efectivament, malgrat el seu ús relativament llarg en el temps, la il·lustració ha estat una àrea molt poc estudiada fins ara en els estudis de LIJ, possiblement perquè la seva funció era entesa com un simple ornament que contribuïa a l'atracció pel llibre. Però el desenvolupament dels llibres per a no-lectors, la proliferació de formes no textuals a què ara ens referíem i, sobretot, la creació del nou concepte "d'àlbum", fan inevitable, afortunadament, que la il·lustració comenci a despertar una certa atenció que potser la rescatarà del lloc perifèric que ocupava tant en l'anàlisi literària com en les arts gràfiques. No per casualitat les fronteres professionals entre els il·lustradors, pintors, publicitaris, dibuixants satírics o de còmics, etc. s'han fet més permeables en els últims anys i els àlbums s'han ofert com un bon camp d'experimentació artística.

A banda de l'estudi de la il·lustració actual en relació al desenvolupament dels mass-mèdia o els còmics, des de la perspectiva de l'estudi de la LIJ la intervenció de la il·lustració en el desenvolupament literari dels infants ofereix dos camps d'interès ineludible: el de la iniciació narrativa dels infants a través de la imatge i el de la interrelació entre el text i la imatge en els àlbums<sup>97</sup>. Podem citar com estudis remarcables dedicats primordialment a la il·lustració algunes obres capdavanteres, com la perspectiva històrica de Parmegiani (1985), o les investigacions de Danset-Léger (1988 2<sup>o</sup> ed.), les produïdes sota l'impuls de D. Escarpit (1973)<sup>98</sup> i d'altres més recents, com les de Perrot (1991), Moebius (1986) o Moss (1981); mentre que en les obres de Crago (1983, 1985), Kiefer (1983) i

---

adopten una àmplia gamma de formes textuals, des de la postal a la denúncia jurídica. Més que una narració, *El carter joliu* és un joc d'obertura i lectura de cartes de la bossa d'un carter amb el referent implícit de tots els contes populars a què s'al·ludeix i la presentació de formes textuals molt allunyades del llenguatge literari. Aquest i tants altres exemples indiquen la complexitat de la teoria necessària per descriure aquests textos.

<sup>97</sup> L'editorial francesa "L'École des Loisirs" representa una de les primeres i més representatives apostes pels àlbums com a lloc d'experimentació entre text i imatge. Fundada el 1965, els seus directors, Jean Fabre i Jean Delas, fan propòsit explícit d'aconseguir que text i imatge "formin un joc de miralls de perspectiva indefinida i infinita" (a SORIANO, 1975:214) i reivindiquen una il·lustració que requereixi una negociació conjunta entre els infants i els adults.

<sup>98</sup> També SORIANO (1975) recull algunes recerques franceses sobre les preferències infantils en el tipus d'il·lustració com les de Probst, Subes, etc. que ell formula en termes de "lleis de la il·lustració dels àlbums".

d'altres autors, la imatge és estudiada en relació a la seva repercussió en els lectors.

Recentment ha començat a estendre's la idea que l'àlbum representa una forma cultural innovadora, un text experimental sense paral·lel en la literatura adulta per la seva barreja de recursos provinents de la paraula, de la imatge, del dibuix, dels mèdia i del so o el tacte. Així, l'àlbum per a infants hauria ofert un lloc adient per a una experimentació formal accentuadament radical.

M.Foremann<sup>99</sup> és considerat un dels primers i millors autors en iniciar aquest camí de la producció que s'entén com a formador d'un nou tipus de lector, sovint reclamat des de diverses possibilitats de lectura que eixamplen fronteres i interpel·len també l'adult. Durant els darrers vint anys l'àlbum ha deixat de ser un producte destinat als més petits i ha pres en consideració temes que suposen un desafiament a les convencions sobre la capacitat interpretativa d'aquestes edats a causa de la seva riquesa en missatges implícits i fins i tot pel fet de ser associats a l'experiència adulta, tal com assenyalen Doonan (1986) o Egoff (1981). En aquest sentit, l'àlbum exemplifica una doble paradoxa: d'una banda, el que semblava el més còmode i amable dels gèneres actualment produeix les tensions socials i estètiques més grans de la LIJ, i, de l'altra, el gènere que semblava més simple resulta ara el més complex perquè utilitza simultàniament dues formes d'art -la plàstica i el llenguatge- i perquè implica dues audiències -els nens i els grans.

L'anàlisi dels àlbums des d'aquesta doble tensió de comoditat/repte i de simplicitat/complexitat evidencia que els adults dominen amb facilitat i rapidesa els àlbums, ja que dominen les convencions de les dues formes artístiques implicades amb considerable competència, mentre que els nens petits, en canvi, han d'aprendre ambdós codis. La recerca sobre la lectura de la imatge en els nens petits ha intentat precisar el seu progrés en la comprensió d'aquest codi en relació amb la comprensió narrativa.

---

<sup>99</sup> Amb obres com *War and Peas* (1974), *City of Gold* (1980) o *Long Neck and Thunder Forest* de H.Piers amb el qual va guanyar el *Kate Greenaway Medal* el 1982. *World of Fairy Tales* (1990) ha estat publicada a Espanya amb el títol de *El món dels contes*, per l'editorial Vicens Vives, que també ha publicat el seu treball sobre la *Canción de Navidad* de Dickens. A Plaza Joven es pot trobar *La Nochebuena* de l'autor C.Moore.

Sabem, per exemple, que els nens de dos anys o dos anys i mig ignoren la relació espacial en la il·lustració i realitzen accions que ho demostren tals com posar el llibre a l'inrevés. Als quatre anys encara no fan enllaços narratius entre sèries d'accions en diferents il·lustracions i, en lloc de seguir la història, tendeixen a veure un grup d'objectes i els processen com un inventari. Fins als sis anys aprecien la imatge de manera global i no processen els detalls de les imatges complexes. Als set tenen dificultats en els canvis de temps i de lloc o amb els objectes il·lustrats que no segueixen les representacions convencionals, etc. Aquest tipus d'observacions han estat fetes habitualment a partir dels models cognitius de Piaget (per exemple, Sarland, 1985). Moebius suggereix que hi ha codis gràfics que necessiten ser assimilats seguint el patró de progrés descrit per Piaget perquè els nens entenguin els llibres, ja que el text i la imatge es presenten a la seva comprensió com "*dues plaques tectòniques separades que colpegen una amb l'altra*". (1986:143).

Precisament la consciència dels autors que l'audiència encara ha d'aprendre els codis ha estat assenyalada com una possible raó per a la potenciació del joc formal en els àlbums, ja que seria a través del joc amb el text i la imatge que aquests codis podrien ser experimentats, invertits, alterats i finalment assimilats pels seus lectors. Des d'aquesta perspectiva, els autors assumirien un joc deliberat amb les convencions per fer els seus lectors més conscients de com opera el text. Així, Whalen-Levitt assenyalava que "*quan llegim un àlbum que ens impulsa a trencar la complaença dels models de resposta, se'ns proporciona l'oportunitat de desenvolupar un coneixement més íntim de les nostres pròpies expectatives*". (1984: 6). Aquest mateix autor intenta una classificació de les maneres més freqüents de jugar amb les convencions en els àlbums:

1. Violació del sentit comú de la visió del món<sup>100</sup>.
2. Manipulació del punt de vista en contraposar punts de vista alternatius<sup>101</sup>.

---

<sup>100</sup> Com passa a *Upside downers* d'ANNO (1988) amb imatges impossibles com les escales enllaçades de Moebius, o a PIENKOWSKI(1979) *Haunted House*.

<sup>101</sup> Com en diverses obres de KEEPING.



3. Camuflatge de les imatges en d'altres objectes<sup>102</sup>.
4. Al·lusions a altres obres d'art<sup>103</sup>.

Aquestes característiques revelen que l'album ha estat el primer tipus de llibre infantil que ha incorporat un tipus de ruptura de les tècniques literàries, aquelles que corresponen al que ha estat analitzat per la crítica recent en termes de "postmodernitat".

## 2. El postmodernisme

Diversos autors (Kermode, 1968; Jameson, 1984; Eagleton, 1986; McHale, 1987; Cesarini i De Federicis, 1988; etc) han definit el concepte de postmodernisme per referir-se a l'estadi cultural propi de les societats postindustrials. Construït a partir dels postulats postestructuralistes, aquest concepte descriu l'accentuació d'una visió relativista del món a partir d'una observació descentrada de l'individu, com un producte no de la consciència individual sinó del punt de trobada de la pluralitat de discursos que provenen del fet que el ser humà no és una unitat, ni un ser autònom, sinó un procés, perpètuament en construcció, perpètuament contradictori i obert al canvi. Els interrogants artístics postmoderns es dirigeixen a explorar què passa quan diferents móns són confrontats, quan es violen les fronteres entre realitats i categories diverses. El resultat d'aquesta recerca ha estat un augment de l'autoconsciència en l'art en general i en l'escriptura en particular, una exploració dels límits i possibilitats de l'art a partir de la tradició que el conforma. Cesarini i De Federicis (1988) ho descriuen de la següent manera:

(...) la identificació d'un fenomen central i difús, de gran relleu (que ha estat etiquetat amb la fórmula, problemàtica i insuficient per molts aspectes, de *postmodern*). Mentre que resulta difícil establir un sistema precís de formes, gèneres i modes (ja que també és característica del període la indiscriminada, universal utilització simultània de totes les formes possibles i disponibles) sí que és típica de moltes operacions d'escriptura d'aquest període una tematització de procediments formals de la literatura. La narració ha esdevingut ella mateixa el tema central de l'obra narrativa (i la narrativitat en no pocs casos ha estat presa com a model mateix del coneixement). La literatura

---

<sup>102</sup> A *Lily Takes a Walk* (1984) de KITAMURA, per exemple, el personatge del gos veu el mobiliari urbà com a destorbs monstruosos.

<sup>103</sup> Com les referències a la Mona Lisa presents a *Gorilla* (1983) de BROWNE, o, com assenyala DOONAN (1986: 164), les referències a Monet i McGill en l'obra *The visitors Who Came to Stay* (1984) de McAFEE.

ha esdevingut literarietat. L'acte de ficció ha estat escollit com a tema central i justificació de moltes escriptures. Les regles i les maneres de la representació han esdevingut el contingut mateix de l'acte de la representativitat. El mode de comunicació ha esdevingut l'element fonamental del nou model cultural.

(...) Una tendència cap a l'excés ha entrat, paradoxalment, a formar part del comportament habitual. Produïm i consumim imatges, cada vegada més i més sorprenents. Publicitat, mercat, tècnica de la comunicació eduquen l'ull i la ment a un continu descartar (respecte el que s'espera, ja s'ha vist, és previsible). Hi ha un capgirament general dels aspectes normatius de la societat i de la cultura, un procés de fragmentació i liberalització. La fi del sistema dels valors típics de la societat jeràrquica ha alliberat impulsos positius, consentint que es formés una efectiva cultura de la tolerància. Els subjectes socials silenciosos (dones, joves) han adquirit dret d'expressió. (1988:48)

Ara bé, la LIJ, potser a partir del seu didactisme inicial i del seu humanisme racionalista després, ha continuat promovent la idea d'un estatus del subjecte no fragmentat. La forma generalitzada de LIJ invita el lector a acceptar que l'autor ha expressat en el text una única interpretació del món i que li n'ofereix un accés directe. L'estructura i les tècniques emprades són vistes només com el canemàs en què el missatge és negociat a través d'un mitjà aparentment neutral i transparent que permet la identificació de la intenció de l'autor si es llegeix amb prou cura.

Com assenyala Nodelman (1985), en la LIJ els implícits són al servei de la resolució de contradiccions, el focus se situa en la unitat del subjecte i en la interpretació del nen perquè pugui arribar a l'autoconsciència. Els textos de la LIJ només són al·lusius de manera molt limitada i, fins ara, no han estat generalment irònics, paròdics o auto-conscients. Podríem dir que la majoria de textos de LIJ es caracteritzen perquè eviten la pluralitat de significats, perquè tenen el que Barthes ha anomenat "lecturabilitat" (1970). És la innocència assumida del lector per part dels autors el que dona la clau per entendre per què aquesta és la forma predominant, i segons molts crítics, l'única possible, dels llibres per a infants i adolescents.

Però en l'altre extrem del continuum tenim "l'escripturabilitat", i llavors, en correspondència amb la descripció de Cesarini i De Federicis, el text té tendència a posar en primer pla la tècnica i l'estructura i a proposar una connexió no mimètica entre ficció i realitat, entre significat i significant. Un terme essencial en la discussió crítica d'aquesta tendència és el de "metaficció". La metaficció és un terme pres de l'escriptura ficcional que Waugh defineix com

l'escriptura que "conscientment rebutja la seva convencionalitat, que explicita les lleis del seu estatus d'artifici i que explora la problemàtica de les relacions entre ficció i realitat" (1984:2).

En la producció actual dels àlbums es pot veure com s'han trencat els codis en aquest mateix sentit i es pot apreciar com hi emergeixen uns patrons extrems i complexos que tenen alguna cosa en comú amb la categorització del postmodernisme dels textos que es dirigeixen a una audiència adulta en la nostra cultura. La mateixa tendència pot apreciar-se també en d'altres tipus d'obres de la LIJ, com l'exemple de *Breaktimes* (1978) de Chambers<sup>104</sup> escollit per Moss (1992) com a exemple prototípic. En aquesta obra se'ns presenta un diari d'adolescent on el protagonista és construït per l'autor i el lector més que ofert com una realitat versemblant, i així, al final de la novel·la, un personatge diu: "M'estàs dient que jo només sóc un personatge en una història?" I el protagonista respon: "No ho som tots?" (1985:139). O bé com en una obra de Martin<sup>105</sup> diu el personatge de Frédéric, suposadament enfrontat al seu autor: "és la vida... perdó, és la literatura"<sup>106</sup>.

Existeix, doncs, una part de la producció de la LIJ, petita quantitativament però molt important des del punt de vista teòric, que pot ser il·luminada amb la teoria crítica associada al postmodernisme. Aquest instrument de la descripció de la cultura actual ha estat aplicat efectivament per alguns autors a l'anàlisi del corpus infantil i juvenil. Moss (1992), un dels autors més representatius d'aquests nous enfocaments en la crítica literària per a infants, segueix la caracterització de la postmodernitat feta per Lodge (1977, 1981) i per Wollen (1982) i l'aplica al corpus infantil, tot assenyalant múltiples exemples dels següents tipus de ruptura respecte a les normes convencionals:

1. *Narrativa discontinua*. Amb aquest epígraf agrupa tots aquells contes que juguen amb dos tipus de realitat oposades i que es proposen d'establir l'acceptació que "veure no és creure", almenys en sentit literal.

---

<sup>104</sup> CHAMBERS (1978): *Breaktime*. London: Bodley Head, 1985.

<sup>105</sup> D.MARTIN (1987): *Frédéric* Paris: Gallimard.  
*+ Frédéric*  
*Frédéric*

<sup>106</sup> Exemple que utilitzo a COLOMER (1992b).

Segons les normes habituals, una qualitat que el lector espera de qualsevol escriptura ficcional és la continuïtat a través de cadenes causals. Culler (1975) defensa que el lector opera amb estratègies de "recuperació" i "naturalització". Per a la recuperació considera el text com una unitat orgànica segons la qual totes les parts conflueixen cap a un significat determinat. Per a la naturalització emfasitza el fet que l'estrany o la desviació seran represos en l'ordre discursiu i per tant farà que acabin semblant naturals. Com diu Chatman: "*No puc acceptar un text com a plurisignificant fins que li construeixo al menys un sentit satisfactori*" (1980: 27). Però si aquesta línia de progressió es restringeix ens veiem forçats a una construcció del significat més activa, ja que el lector s'esforçarà considerablement a recuperar un significat seqüencial i, doncs, coherent, encara que el text sembli negar aquesta continuïtat. A través d'una narrativa disruptiva, d'una eventual no resolució de les accions i de la reunió intertextual de tots els elements sense un ordre causal, característiques pròpies del postmodernisme, el lector és convidat a formar part del text. Ja que aquests llibres fan problemàtica per als lectors la recuperació i la naturalització assenyalades per Culler, les narratives discontinües són un desafiament per al lector que es veu obligat a una activitat més intensa i reflexiva.

2. *Curt circuit*. El propòsit dels recursos agrupats aquí és el de provocar una "descàrrega" al lector en exposar-lo a la constatació de la divisió convencional entre el text i el món, entre l'art i la vida. L'atenció a les convencions o materialitat de la producció intenta forçar el lector a no implicar-se només emocionalment en el text, sinó a fer que s'interessi simultàniament pel coneixement de com s'ha construït. De fet, molts llibres infantils, moderns, però més convencionals, requereixen una implicació activa en la substància material. Per exemple molts llibres per a les primeres edats presenten un aspecte molt important de manipulació i atenció al tacte, so, olor o altres característiques físiques dels materials utilitzats. Però en aquests nous llibres experimentals, la materialitat del llibre és completada a través de significats il·lusoris (per exemple, l'existència d'un forat en la ficció que és alhora un forat real en

el llibre) que posen en primer pla la relació entre el llibre com a objecte del món real i el món de ficció que el llibre projecta.

3. *Móns polifònics*. La relació entre el text i la imatge s'ha utilitzat com a recurs per a la creació de la discontinuïtat narrativa, però aquí es tracta de la seva utilització per a la multiplicació de línies narratives amb funcions semàntiques diferents, de manera que el llibre esdevé una estructura compositiva, que usa diferents codis i sistemes semàntics per expressar una pluralitat de móns. Per exemple en *I Hate my Teddy Bear* (1982)<sup>107</sup> de MacKee coexisteixen una senzilla línia narrativa seguida pel text i un teló de fons, en la imatge, ple de línies narratives diverses, algunes de les quals es resolen al final i d'altres no. Textos com aquests donen l'oportunitat als nens d'experimentar els múltiples nivells de la narració, llegir i recrear un text que alhora els entreté en el seu nivell més simple i els implica en una activitat de persecució de significat complex on es veuen obligats a acceptar, a més, que l'estrany és considerat banal, s'accepta sense sorpresa. Aquests llibres es construeixen sobre la idea que no estan oferint una sola veu i una sola història sinó moltes.
  
4. *Atac a la coherència individual*. Molts postulats de les teories postestructuralistes han atacat la idea de la unitat i l'autonomia individual argumentant que "*el subjecte, i que el sentit d'una única subjectivitat pròpia, es construeix en la llengua i en el discurs, que més que ser fixat i unificat, el subjecte és inestable i fragmentar*" (Rice i Waugh, 1989:119). Malgrat la poc prometedora aplicabilitat d'aquesta idea a la LIJ, han aparegut llibres amb una forta accentuació de la fragmentació on cada il·lustració, per exemple, relata una diferent posició del subjecte i dona un nou punt de vista. Com que la fragmentació és disruptiva el lector s'hi resisteix i intenta veure l'àlbum com una sèrie d'imatges que donin simplement sensació de moviment, però de fet els canvis de perspectiva i els recursos usats fan impossible aquesta interpretació convencional i s'encaminen a una certa problematització de la continuïtat i la coherència del subjecte.

---

<sup>107</sup> Traduït al castellà amb el títol *No quiero mi osito* (1991) a Altea.

5. *Joc amb les paraules*. Com que la cultura actual explicita i emfasitza la construcció del món a través del llenguatge i la seva arbitriietat, molts autors han jugat a inventar nous llenguatges<sup>108</sup>, de manera que el text es proposa jugar amb la forma amb què el llenguatge construeix el món i es mostra clarament com un sistema de signes. Com diu Moss, "*aquesta és una idea en el cor del pensament postmodernista*" (1992: 65).
6. *El plaer del text*. Aquests llibres es presenten com a llibres atractius, llibres que poden re-presentar la cultura de manera entretinguda i on els nens són convidats a jugar amb les formes convencionals dels adults (visuals i lingüístiques) abans de dominar-les.

Fins aquí, la descripció de les característiques més generalitzables en els llibres que utilitzen recursos metaficcionalen en la LIJ i que poden ser identificats amb les característiques del que es denomina postmodernisme. També alguns autors (Mayor et al., 1982 i Díaz-Plaja, 1988) coincideixen en algun dels punts anteriors quan remarquen la irrupció de tècniques literàries pròpies de la literatura d'adults del nostre segle en els llibres per a infants i adolescents, característiques que resumeixen en les següents:

1. Consagració definitiva de l'anti-heroï com a personatge central de la novel·la
2. Desaparició del narrador omniscient
3. Alteració de la linealitat cronològica i temàtica
4. Aproximació al lirisme o a virtuosismes estilístics
5. Gust per la paròdia o el joc
6. Gust per la metaliteratura o pels jocs metalingüístics.

Aquest tipus de descripcions sobre la producció han estat tot just iniciades i aquest mateix treball es proposa contribuir-hi, per exemple, en la mesura que s'intentarà demostrar que la participació del lector és un dels principals canvis

---

<sup>108</sup> Com OBIOLS a *Ai Filomena, Filomena!*.

produïts a la LIJ en els últims anys<sup>109</sup> Però, pel que fa al balanç sobre els debats presents en els estudis de la LIJ, el que interessa és assenyalar que recentment s'ha qüestionat la possibilitat de lectura per part dels infants d'aquest tipus de llibres innovadors i que, a diferència de tots els debats anteriors sobre els llibres adequats per a infants i adolescents, aquesta polèmica no es fa a partir de la consideració sobre els temes tractats i la seva adequació formativa, sinó que, per primera vegada, es produeix a partir de la valoració de la dificultat d'interpretació formal dels llibres.

Així, diverses veus (Bowles, 1987; Rees, 1980; Townsend, 1971b) han manifestat que les formes sofisticades a què dóna lloc la metaficció són alienes a la LIJ, i en les seves crítiques sobre obres experimentals han manifestat de manera contundent que la metaficció és indesitjable i massa difícil per als nens. Contràriament, en el nostre país aquest debat ha estat poc explícit en la crítica escrita, tot i que surt reiteradament en les taules rodones o conferències sobre el tema. Sembla que la crítica no acabi de sentir-se capacitada per rebutjar uns llibres que evidencien un alt nivell de qualitat, però la perplexitat resultant pot constatar-se en l'expressió d'una certa inquietud i en l'absència de títols representatius d'aquesta tendència en les seleccions de llibres infantils i juvenils publicades.

En canvi d'altres autors, com Hunt (1992), G.Moss (1992), Perrot (1987) o A.Moss (1985), han defensat aquestes obres des de la idea que els nens són precisament més propers que els adults -a no ser que es tracti d'adults ja avesats a aquests textos- a l'ambigüitat entre realitat i ficció, i que fins i tot poden ser més propers a aquestes obres experimentals que a d'altres textos que es jutgen com a més convencionals pel fet de requerir unes habilitats lectores que els adults troben familiars, però que per als nens resulten igualment complexes perquè ells no les dominen encara.

També Sarland, per exemple, analitzà l'estructura de narracions tan populars com les de Blyton o Dahl per concloure que "*els nens són destacablement competents per entendre tota mena de tècniques de les històries que la seva pròpia cultura els ofereix*" (1983:170). Per a aquest autor "*la ficció moderna*

---

<sup>109</sup> Tal com ja vaig indicar a COLOMER (1992c).

*per a adults pot ser infinitament més complexa (que la LIJ) però la diferència és quantitativa i no qualitativa"* (1983:169). Crago (1979) encara va més enllà en la seva afirmació que la resposta literària dels infants no difereix de la dels adults i que el seu grau de sofisticació lectora pot ser equivalent. Per a Crago el problema és el de la generalització de la crítica sobre els nens com a conjunt lector, mentre que aquesta generalització fora impensable en l'anàlisi de la ficció per a adults.

L'actitud més radical de defensa de la metaficció es troba a Rose (1984). Aquesta autora explica la poca presència de recursos metaficcionalis a la LIJ com una resistència a l'experimentació inherent a la mateixa concepció social de la LIJ. Si és cert, com han assenyalat les recerques d'autors com Crago o Sarland, que és inapropiat assumir que els nens trobaran aquests textos poc confortables, la reticència de la crítica ha d'obeir a altres raons. Segons Rose la crítica lloa la lecturabilitat perquè parteix d'un concepte del nen com a subjecte passiu i d'un concepte del món com a cognoscible de manera directa i immediata. Rose denuncia la concepció de la LIJ com un constructe dels adults que volen controlar el procés de culturalització dels infants tot mantenint-los en la recepció passiva dels textos. Des d'aquesta visió ideològica de la lectura literària per part de la crítica, la metaficció -que nega que el llenguatge sigui invisible i alerta contra la total identificació i absorció en el llibre- resulta un agent subvertidor de la forma canònica de la LIJ i de la seva tendència a produir textos tancats. Els pressupòsits conservadors habituals en la crítica de la LIJ, per tant, fan que s'ataqui la metaficció perquè converteix el lector en un col.laborador autoconscient més que en un consumidor fàcilment manipulable.

Més que des de la perspectiva ideològica, el que em sembla interessant d'aquesta polèmica sobre la metaficció és el fet que allò que s'està debatent en realitat és un tipus de límits del que es pot considerar el corpus de la LIJ. El postmodernisme ha estat atacat sovint per la seva obscuritat i narcisisme, o pel seu nihilisme en presentar un punt de vista irònic o paròdic sobre el món, però diversos autors han defensat que en el cas de la LIJ, la consciència de la limitada habilitat narrativa o gràfica d'aquesta audiència ha provocat que els autors s'esforcin a buscar fórmules que compaginin els jocs experimentals amb les ajudes necessàries per a la seva interpretació. Aquesta tasca de recerca en la



producció ofereix informació, llavors, justament sobre allò que pot considerar-se llibre infantil i juvenil.

En aquest mateix sentit, i més concretament, la discussió sobre la metaficció resulta especialment rendible perquè els estudis de la LIJ han hagut de començar a aprofundir l'anàlisi de les tècniques implicades en aquest genèric "massa difícil per als nens" i d'aquests estudis pot sortir un coneixement millor del desenvolupament i els límits del domini de cada un dels tipus de convencions literàries per part d'infants i adolescents.

Preguntar-se si els nens i nenes poden ser exposats a les formes postmodernistes de la nostra cultura actual té a veure amb saber com podem arribar a entendre els sistemes implícits de convencions que construeixen el significat literari, és a dir, té a veure amb la construcció d'una teoria de la LIJ que expliqui el procés de culturalització dels infants de la nostra societat a través dels llibres. Una manera d'aproximar-se a aquests temes és analitzar i caracteritzar els textos que semblen menys problemàtics en la LIJ, aquells que ningú dirà que no són per a nens. Una altra és analitzar precisament aquelles obres que semblen defugir el rol establert.

En aquesta segona línia han començat a aparèixer alguns estudis, tals com l'assenyalat de G.Moss (1992), sobre l'anàlisi d'obres en què el procés imaginari en què el text és creat esdevé el focus central del llibre. Més enllà de la simple descripció del corpus, el que interessa a Moss i a altres autors en aquesta línia és el que aquests textos poden significar en la teoria de la LIJ. Així, Moss defensa aquesta manera d'operar per entendre que els llibres descrits poden ser el que, seguint les teories de Barthes (1970) defineix com:

(...) distorsions dins del cos de l'estructura argumental que, quan es reconeixen, canvien la il·luminació de les normes de funcionament i juguen amb el text complet. Aquí, vull usar el terme no en l'interior d'un text singular, sinó per significar textos individuals dins del "text" més ampli de la LIJ". (1992:45)

Es defensa, doncs, que en aquests textos és on millor es poden analitzar els nous reptes de la teoria literària de la LIJ, ja que, com diu A.Moss, "*com les històries dins d'altres històries entrallacen les seves estructures, com la funció dels personatges és la de ser narradors i receptors, com els autors de LIJ escullen*

*el final de les històries, i com conceben el mateix procés de construcció de la història a través de la seva ficcionalitat són problemes literaris a què la recent teoria narrativa s'ha adreçat de manera significativa" (1985:80).*

També Stephens (1991) aboga per l'anàlisi d'aquestes obres per arribar a una teoria prou poderosa de la LIJ, ja que aquests textos, com també havia assenyalat Rose, evidencien especialment les relacions entre la LIJ i la seva audiència:

Un aspecte important de la ficció contemporània per a nens és el posicionament de l'audiència com a tema. La noció completa, cal dir-ho, és plena de dificultats conceptuals, però aquí assumiré una posició filosòfica central: que la nostra subjectivitat, la nostra autoconcepció com a agents d'activitat humana és construïda "en el diàleg" amb la cultura on vivim. Des d'aquí extrapolaré l'argument que la ficció narrativa representa simultàniament les formes d'aquest diàleg entre un mateix i la societat i que aquests textos són objectes implicats amb els lectors com a part d'aquest procés dialògic. y(1991:63-64)

Hi ha, doncs, un corrent recent i d'un cert gruix de crítics de la LIJ que defensen la presència de la metaficció en els llibres per a infants i adolescents. Els seus arguments van des de la simple constatació del plaer amb què un sector de l'audiència adopta aquests llibres, -i el suggeriment que potser la provocació és una satisfacció important per als nens-, fins a la funció que poden exercir aquests textos de promoure una crítica activa de molts models narratius habituals i de definir els límits de la poètica. També, en definitiva, perquè representen l'evolució del corpus cap a formes culturals noves i presents en la nostra societat, en el interior de la qual la LIJ, com tota forma literària, inevitablement construirà, jugarà i potser destruirà les formes convencionals en què s'ha desenvolupat.

La descripció anterior assenyala algunes de les maneres en què els àlbums i altres llibres infantils i juvenils permeten obtenir plaer amb la construcció del significat a través del joc. És prou comprensible que els crítics tinguin dubtes sobre l'audiència d'aquests llibres que pertanyen a un gènere que d'una banda implica una audiència infantil, però de l'altra, presenten unes característiques que semblen oferir-se a una sofisticació adulta. El debat és obert i tot just iniciat. El que sembla prou establert en els estudis citats és el tipus de tensions que poden

existir en el nou corpus de la LIJ i la manera com la teoria literària pot ajudar-nos a abordar-les.

### 1.4.3. La perspectiva social

La LIJ ha estat objecte d'abundants estudis des de la perspectiva social, tant pel seu vessant d'objecte cultural com per la imatge i els valors socials que transmeten els seus continguts. Aquesta perspectiva s'inicià en la dècada dels setanta i ha anat guanyant força durant la dècada dels vuitanta. En aquest apartat es descriuran aquests aspectes tot dividint-los en els següents apartats: En primer lloc, els estudis sociològics sobre la lectura de llibres infantils, que inclou els estudis quantitius i els estudis més limitats i complexos sobre aspectes qualitius de la lectura infantil. En segon lloc, els estudis sobre la LIJ com a reflex socio-cultural en un món de cultures en contacte. En tercer lloc, els estudis sobre la ideologia present en es llibres infantils o en la seva valoració crítica.

#### 1.4.3.1. Els estudis sociològics

Un primer tipus d'estudis sociològics sobre els textos literaris és aquell que agrupa les obres que s'interessen per la lectura com a fet social i per la literatura com a institució cultural. Aquesta línia de recerca sociològica té una especial tradició a França, a partir del magisteri d'autors com R.Escarpit, Bourdieu, Dubois, etc. Ja durant la dècada dels setanta va començar a desenvolupar-se també en el camp específic de la LIJ, amb autors com D.Escarpit o Robin, a través d'estudis sobre la manera com els infants i adolescents dels diferents sectors socials accedeixen als llibres, sobre les formes d'apropiació cultural dels textos escrits.

Els primers estudis sociològics sobre la LIJ se situen en una perspectiva quantitativa que no ha deixat de produir estudis estadístics diversos al voltant d'aquest camp. Són estudis que es refereixen a la recerca de dades sobre el nombre de llibres llegits, el tipus, els llocs habituals de lectura, etc. i la seva

relació amb les característiques socio-culturals, de gènere, edat, etc. dels lectors. S'inscriuen aquí, per exemple, les múltiples i periòdiques enquestes efectuades per molts organismes oficials, i no només francesos, sinó de quasi tots els països, així com per d'altres organitzacions dedicades a la promoció de la lectura, tals com les múltiples delegacions de l'IBBY, l'*Institut National de Recherche Pédagogique*, l'*Association française pour la lecture*, etc. Les discussions sobre la metodologia emprada en les recerques sociològiques ofereixen reflexions que seran incorporades al debat de la LIJ també en àmbits d'estudi no sociològic, o bé, a l'inrevés, reflecteixen problemes tradicionals en les consideracions d'aquest camp. Així, per exemple, quan des de la perspectiva sociològica es vol saber quins són els llibres més llegits es planteja la impossibilitat de recolzar en els índexs de vendes, ja que la utilització d'aquesta font remet al vell problema sobre la interposició de l'adult en el circuit entre el llibre i el lector.

En el nostre país, les dades quantitatives més rellevants són les provinents de les enquestes d'àmbit estatal fetes pel Ministeri de Cultura sobre la lectura d'infants i adolescents<sup>110</sup>. A un nivell certament més reduït, però per contra centrat concretament en la lectura infantil, s'han produït també alguns treballs d'interès tals com els de Lisson (1992), Escola Costa i Llobera (1989) amb enquestes sobre els llibres de més èxit entre els alumnes d'escoles que fomenten la lectura de LIJ, o els agrupats a la revista *Faristol*<sup>111</sup> sobre com es difonen els llibres infantils i juvenils en determinats àmbits (pobles allunyats de nuclis importants de població, barris perifèrics, medis hospitalaris i assistencials, presència en els mitjans informatius, etc.)

La investigació sociològica comparteix l'evolució seguida en el camp dels estudis sobre la LIJ en el camí cap a una precisió més gran en la formulació dels problemes. En els anys seixanta i setanta l'esperança de l'educació lectora era dipositada en el canvi escolar i en l'extensió de les biblioteques públiques. A

---

<sup>110</sup> L'última de 1993 segons la qual Espanya és el penúltim país lector d'Europa i els joves entre 18 i 24 anys són el sector de població més lector, tot i dedicar un promig de només 14 minuts diaris a la lectura (*El País*, 21 d'abril) Aquestes dades, però, poden ser matisades en els seus aspectes comparatius ja que les enquestes d'altres països tenen característiques diferents de l'enquesta espanyola, tal com indica el responsable del *Secretariado del Libro* (*El País*, 27 d'abril).

<sup>111</sup> N° 14, nov. 1992.

partir del resultat de les enquestes quantitatives, es va produir una decepció generalitzada d'aquestes expectatives, traduïda en un tòpic molt repetit en la bibliografia francesa: "nos enfants ne lisent plus". Però, com diu Robin (1989), els infants ja no eren "nos enfants" sinó els nens de tots els sectors socials i la sociologia va haver d'afinar els seus instruments i delimitar els objectes estudiats.

La recerca sociològica més qualitativa es va produir en estreta vinculació amb els moviments bibliotecaris d'animació a la lectura i els educatius de renovació pedagògica. Per això sovint va adoptar formes d'investigació aplicada a la millora de la lectura, tals com els estudis de Comte i Risnes (1986), Privat i Vinçon (1989), Sublet i Preteur (1989) o Robin (1989). Aquests estudis fan èmfasi en el fet que a partir dels anys setanta ens trobem davant d'una nova situació del fenomen de la lectura. La situació social de la lectura a partir d'aquests anys es va caracteritzar per l'accés a la LIJ d'un nou públic provinent de l'explosió demogràfica de la població escolaritzada, dels canvis escolars en el foment de l'hàbit sobre la lectura de textos de ficció i en la pressió editorial que ha augmentat i diversificat enormement l'oferta de llibres infantils i juvenils. En consonància amb aquesta descripció, des dels anys vuitanta es desenvolupà una actitud molt més acurada en la recollida de dades sociològiques sobre la lectura, tot atenent diferents formes de lectura i no només la lectura del que es pot considerar bona literatura infantil i juvenil.

La discussió dels resultats sobre l'evolució lectora entroncava així amb el problema dels pressupòsits socials dels llibres infantils i juvenils, tot havent de distingir entre saber si els infants i adolescents llegien o si llegien el que "haurien de llegir".

A tall d'exemple, podem veure com els qüestionaris emprats van fer-se més complexos per tal de distingir qüestions subtils com les diferències dels lectors, no en la seva pràctica, sinó en les seves actituds i valors respecte a la lectura de ficció, ja que les diferències entre nois i noies adolescents, per exemple, semblen molt més grans en la seva adhesió afectiva que en el de la quantitat o tipus de llibres llegits<sup>112</sup>. L'interès pedagògic d'aquestes dades rau, justament, en els

---

<sup>112</sup> Tot i que les diferències quantitatives hi són realment. SINGLY (1989, 1993) aporta moltes dades interessants sobre els hàbits i valors lectors dels adolescents a partir d'investigacions qualitatives

resultats que permeten progressar en la reflexió sobre les causes de la desafecció masculina més que en la constatació numèrica de la diferència. Si, com es desprèn de les recerques de Singly (1989, 1993, 1993b), la lectura és vista com una activitat essencialment femenina, caldrà tenir-ho en compte en planificar la intervenció educativa, i potser, fins i tot, en la producció d'una literatura juvenil més adequada a les necessitats imaginatives dels nois tal com sosté Lipsyte:

El problema és més simple encara que la solució sigui complexa. Els nois no llegeixen tant com nosaltres voldríem que llegissin i no llegeixen allò que voldríem veure'ls llegir, perquè generalment els llibres no tracten els seus veritables problemes i angoixes personals. (1993:56)

Per contra, també hi ha estudis que remarquen la importància del criteri de qualitat del corpus de cara a la consolidació de l'hàbit de lectura en els nois i noies. Eteve et al. (1987), per exemple, assenyalen que, encara que els nois i noies trien els llibres per criteris diversos, en la meitat dels casos els seus autors predilectes semblen ser finalment aquells que han conegut a través dels mestres o els pares. Tot i així, i a manca de prous estudis sobre aquest punt, també podríem pensar que aquests resultats aboquen en realitat a la simple constatació de com es traspassen generacionalment les valoracions socials sobre les obres amb independència de la seva fruïció real per part dels joves lectors.

Els resultats dels estudis sociològics han anat relacionant-se cada vegada més estretament amb preocupacions d'altres disciplines. Per exemple l'intent de la psicologia d'establir les preferències estàndards segons l'edat, o de l'acció pedagògica per assajar les millors formes d'educació a la lectura. L'estudi de les diferències lectores entre els adolescents d'ambdós gèneres ara citat s'inscriu en un ampli ventall de temes abordats per la investigació actual de la sociologia educativa, que es desenvolupa principalment al voltant d'aquests camps d'interessos: la relació entre els comportaments lectors i els valors familiars o del grup de referència, les causes de la relació entre la valoració de la lectura i el gènere literari preferit, la importància de la qualitat de la mediació més que de la quantitat de llibres disponibles en l'augment efectiu de la lectura, la relació entre les característiques del llibre com objecte de consum i els criteris de tria, la

---

realitzades com a complement d'una enquesta per qüestionari encarregada pel Ministre d'Education Nationale et de la Culture a França. La comparació entre la lectura entre nois i noies és exposada a SINGLY (1993b).

diversificació de gustos segons l'edat i la seva evolució en relació a l'oferta editorial, el lloc concedit als llibres de ficció en el primer aprenentatge escolar, etc.

#### 1.4.3.2. Els estudis interculturals

Un altre tipus d'estudis sociològics és el que no se centra en els lectors i en les formes de comunicació culturals entre nois, noies i llibres, sinó en l'anàlisi dels textos per tal d'evidenciar-ne el reflex socio-cultural o la intenció de transmissió de valors socials, sovint des d'una perspectiva crítica cap a aquests missatges. Dins d'aquest marc i en els últims anys s'ha desenvolupat un gran interès per l'estudi del contacte de valors interculturals.

De fet, cal remarcar que en els estudis de la LIJ sempre ha estat present el que podríem anomenar "la consideració sobre l'internacionalisme". Realment, la LIJ ha estat molt més estudiada com una realitat cultural supranacional que emmarcada en la història específica de la cultura de cada país. Aquest fet obeeix a diverses raons: En primer lloc es parteix del pressupòsit d'unes característiques universals de la infantesa. En segon lloc el paper educatiu i culturalitzador exercit per la literatura adreçada als infants sembla ben similar en les diferents societats. I, finalment, el traspàs del folklore a la LIJ ha comportat el trasllat d'uns materials literaris que ja es caracteritzaven pel seu universalisme.

Conseqüentment la crítica ha tendit a tractar els llibres per a infants i adolescents de moltes cultures com un corpus indiferenciat de LIJ. A partir de la segona guerra mundial, a més, la institucionalització d'instàncies de difusió i crítica ha partit d'una decidida voluntat d'internacionalització del tema, tal com es pot apreciar en l'acció d'institucions com la *Children's Literature Association in North America*, l'*Institut fur Jugendbuchforschung de Frankfurt am Main*, la *International Research Society for Children's Literature*, la *International Board on Books for the Young*, la *Internationale Jugendbibliothek de Munich*, etc. Així, les bases dels premis que es convoquen, el tipus de recerques o la composició de les grans biblioteques de recollida del corpus parteixen sempre de la base d'un fet cultural més enllà de les fronteres.

Aquesta visió universalista ha pesat també en la consideració educativa de la LIJ. Així, després del profund trasbalsament moral de la segona guerra mundial, la literatura infantil va rebre una gran embranzida a causa de la confiança en les seves possibilitats d'educar per a un món millor i més solidari que pogués combatre els recels i el desconeixement mutu entre els homes. En l'actualitat aquest propòsit es concreta en la consideració de la multiculturalitat creixent en els països occidentals<sup>113</sup>. Algunes pressions en aquest sentit són estrictament pragmàtiques, tal com assenyala Kinnell (1987), perquè els ensenyants i bibliotecaris han d'atendre nens de moltes cultures diferents. En aquests moments, doncs, a la idea de la "república dels nens" preconitzada per Hazard (1932) com una poderosa arma d'internacionalisme s'ha afegit la consideració que la LIJ també els ofereix alhora la comprensió de la disparitat cultural de les nostres societats.

#### ***1.4.3.3. Els estudis sobre la ideologia i els "estudis culturals"***

Des d'enfocaments i denominacions diverses (sociologia de la literatura, sociologia textual, sociolingüística dels continguts, pragmàtica del discurs, sociocrítica, etc.) la relació entre els textos i les ideologies socials ha estat objecte d'estudis continuats i s'ha progressat en l'anàlisi de la manera com la ideologia s'inscriu en els textos literaris per tal d'expressar la visió del món dels diferents grups socials. Un dels principis més clarament establerts en aquest camp és que *"un text, enunciat i enunciació conjuntament, és un producte ancorat en la ideologia; que el text no es limita a ser, sinó que serveix per a alguna cosa; que produeix -i és produït per- ideologia"* (Hammon, 1984:6).

La idea que cap obra, fins i tot el llibre més simple, és innocent ideològicament, ha estat enormement temptadora per als estudis de la LIJ, que poden comptar amb un corpus especialment apte per a detectar-hi la trasllació dels valors socials

---

<sup>113</sup> Per exemple, s'han iniciat estudis comparatius sobre la recepció de la LIJ en contextos culturals diversos, com el de BUNBURY i TABBER (1989) en un estudi que parteix d'un llibre sofisticadament paròdic sobre un tipus d'heroi australià per esbrinar com responen al seu humor irònic els nens australians, que en poden tenir les claus culturals, i els nens alemanys, que les ignoren.



(Lafite, 1978). En efecte, a la LIJ el poder de les relacions entre autor i lector és més obvi que en la literatura produïda i llegida entre adults, la seva funció educativa és prou palesa, i resulta també prou evident com els autors i editors estan constrets per pressions socials d'índole diversa. Tot plegat fa que el tema ideològic suposi un problema especialment rellevant en els llibres per a infants i adolescents.

Fins fa ben poc, aquesta era, de tota manera, una àrea molt poc desenvolupada a nivell teòric, i encara en una data tan recent com l'any 1985 va crear polèmica en l'àrea anglosaxona la publicació d'un assaig que diu coses tan òbvies com que editar llibres que expressen una ideologia -i també recorda que ho fan sempre és en essència la promulgació d'uns valors. Entre aquest assaig de Sutherland (1985) i el de Stephens (1992) que tracta, per exemple de "*la constitució lingüística de la fantasia i el realisme com a modes de discurs*" (1992:243) des del punt de vista ideològic, es pot observar un salt conceptual tan considerable que resulta un bon indicatiu de la rapidesa amb què s'ha desenvolupat l'interès i el to dels estudis de la LIJ des d'aquest vessant d'anàlisi.

Hollindale (1989), associa alguns dels debats suscitats al voltant de la LIJ a un substrat de posicions ideològiques enfrontades entre els crítics, posicions que extrapola cap a una simplificació binària. Alguns d'aquests debats s'han centrat en aspectes generals de valoració de la LIJ i se n'ha fet referència anteriorment, però d'altres van més lligats al tema ideològic, tals com, molt clarament, el debat sobre la importància d'identificar la ideologia present en els llibres infantils i juvenils. D'altra banda, l'intent de sistematització de Hollindale sobre aquest enfrontament ideològic sembla haver reeixit si ens atenem al fet que s'ha convertit en un punt de referència per a clarificar les pròpies posicions en molta de la bibliografia posterior. En aquesta línia, la "book people" ha estat associada no només als estaments professionals que tenen més relació amb l'objecte literari que amb els infants, sinó també al conservadorisme ideològic, mentre que la "child people" és associada a posicions progressistes.

Segons Hollindale, la "book people", en la seva caricatura, distingeix els llibres per la qualitat de la seva imaginació verbal, revelada al nen a través de la interpretació de l'adult. La bona literatura tindria, doncs, una existència externa

que trascendeix les diferències entre lector i lector i entre infant i adult. Des d'aquesta posició no es nega la presència de la ideologia en els textos, però la funció de l'ensenyament literari és subordinar-la a la consideració estètica i literària i resulta molt poc important avaluar-la. La crítica representada d'aquesta manera és aquella que es guia pel principi ben difós que "si una història per a nens només agrada als nens és una mala història de nens".

Ben a l'inrevés, des de la "children people" el llibre importa en termes de resposta del lector, i aquest sector valora positivament aquells llibres que poden agradar i ajudar a créixer socialment. Els períodes històrics difereixen en les formes ideològiques dominants, però l'audiència serà vista com virtualment idèntica o al menys altament compatible amb les preferències del discurs ideològic: Si domina el desig de propagació imperial, els nens seran petits colons, si es tracta de denunciar l'opressió seran proletaris, però el grau d'idealització serà el mateix i la subordinació literària també, ja que la qualitat es refereix al compromís educatiu i no al mèrit literari, que serà el menys important d'avaluar.

Hollindale acaba la seva comparació tot assenyalant a mode d'exemple clarificador com les obres d'E. Blyton són denostades des de les dues posicions per raons ben diferents: d'una banda, la poca qualitat literària i, de l'altra, el reaccionarisme ideològic.

Així doncs, l'argument més important de Hollindale és que mentre el desenvolupament de la teoria literària ha assenyalat l'omnipresència de la ideologia i la impossibilitat de confinar aquest tret a característiques de superfície, l'estudi de la ideologia a la LIJ ha estat molt restringit a aquestes característiques precisament a causa de la polaritat del debat. El desig de la "child people" per una particular presa de posició ha pressionat per fer llibres infantils i juvenils simples en la manera de tractar la ideologia, especialment en els tres temes que han estat més abordats pel fet de ser percebuts com a més urgents en el compromís social: el racisme, el sexisme i la divisió en classes socials.

Les conseqüències en la producció han estat assenyalades per Jan (1977), per exemple, que blasma el que a Alemanya s'ha anomenat "corrents antiautoritaris"

de la LIJ, mentre que les conseqüències per a l'ensenyament són el retrocés cap a una consideració molt simplista de l'obra a partir de trets superficials en un moment en què, per contra, des de la investigació lectora i des de l'ensenyament literari, s'emfasitza la importància d'una lectura de ficció dirigida a apreciar els nivells de complexitat a través de l'aprenentatge de les habilitats lectores pertinents.

Quant als estudis sobre la ideologia en els llibres infantils i juvenils pròpiament, pot observar-se com s'han referit a la presència ideològica a un triple nivell textual:

El primer és aquell on els aspectes ideològics són encarnats en les creences dels personatges. És la forma més corrent i la més fàcil de detectar el tipus d'ideologia present a la LIJ, ja que es tracta d'una presència deliberada i ponderada per part de l'autor que la tradueix a marques ben identificables per als crítics. És també a aquest nivell que la ficció actual s'ha aplicat a difondre noves idees no conformistes. L'anàlisi crítica de la producció ha assenyalat recentment que el problema en aquesta línia de militància social és que el fet de parlar d'un tema ja li atorga un caire evident d'anormalitat i revela que les idees i conductes defensades en la història són ideals i principis més que realitats en el món. Així, els autors es troben enfrontats a un tema de difícil solució, ja que si la conducta que es vol difondre es presenta com a natural, l'experiència de vida del lector fa que la detecti com a estranya, amb el consegüent problema de versemblança, mentre que si destaca les tensions existents a la realitat corre el greu perill de convertir l'obra en un pamflet estrident. Cal concloure, doncs, que en literatura l'avantatge és sempre de la ideologia passiva, i la voluntat d'introduir canvis requereix en tot cas una subtilitat literària molt accentuada.

El segon nivell de la presència ideològica radica en les assumpcions implícites de l'autor. Aquest nivell és fonamental en tot el corpus de la LIJ, ja que es pot considerar aquesta literatura com una literatura essencialment didàctica en el sentit que la quinta-essència dels valors que els pares i els adults en general esperen ensenyar a la següent generació són implicats en aquests llibres, raó per la qual poden ser estudiats des d'intencions alienes a aquest camp d'estudis, com

una font de dades relativament transparents sobre les concepcions socials (Musgrave 1985).

El tercer nivell de presència pot detectar-se en la manera com l'autor manufactura els materials de la seva obra. El poder de la ideologia és inscrit en les paraules, en els codis que constitueixen el text i forcen la manera com el llegim, sabent el que és normal en les convencions i el que no. En considerar la ideologia en la LIJ sovint es parteix d'una sobresimplificació estereotipada de l'autoritat i influència de l'autor de LIJ sobre el seu lector, mentre que en aquest nivell més subtil es refereix a les relacions entre autor i lector en un sentit abstracte i no individualitzat d'aquests termes. La possibilitat de decisió de l'autor està molt limitada per la configuració del món a través del llenguatge i per les formes narratives a què ha donat lloc. Així, per exemple, Hollindale assenyala com la possibilitat de l'autor d'escapar del seu món pràcticament "*només arriba a la possibilitat de descriure com li agradaria/no li agradaria que fos*" (1989: 33).

En l'actualitat, d'altra banda, la ideologia comuna en les nostres societats industrialitzades té moltes fractures, i els nens de les diferents subcultures necessiten narradors que els parlin de diferents maneres, fins i tot amb llenguatges diferents que remetent els llibres a problemes lingüístics de l'estandard i de la valoració social dels seus llenguatges. Aquests problemes han estat recollits per autors com Lesson, arreglables en la definició de la "child people", i sens dubte han contribuït a l'associació entre l'atenció a aquests temes i els valors ideològics associats al progressisme social.

A més de l'atenció concedida a les formes lingüístiques i literàries dels sectors socials marginats o immigrants, s'han produït altres experiències en aquesta línia com la de proposar una alternativa editorial als llibres per a nens a partir de llibres escrits pels mateixos infants, intents d'escriptura feminista per als nens més petits, tipus d'escriptura associats als estadis adolescents i narracions folklòriques orals per a minories ètniques. La tensió entre totes aquestes tendències centrífugues i el corpus consagrat de la LIJ pot haver tendit efectivament en alguns països a dividir els professionals a nivell ideològic entre els que s'autodefineixen com a més propers als lectors i més compromesos en el

canvi social i els professionals més acadèmics i allunyats de la pràctica educativa. Però en realitat aquesta tensió supera en molt els termes de l'enfrontament produït i requereix una discussió molt més matisada sobre els problemes de la convivència entre cultures o sobre els dels estàndards culturals i lingüístics en l'interior d'una societat.

En definitiva, l'esforç per clarificar les formes de transmissió ideològica a través de la ficció està servint per anar més enllà de la seva detecció als nivells més obvis. Diversos treballs en el nostre país ja han servit per assenyalar els models educatius canviants des dels models decimonònics als actuals (García Padrino, 1992; Ripoll, 1992; Colomer, 1992c; etc.). Però la ideologia dels llibres no es transmet als nens com si fossin receptacles buits, sinó que els infants assimilen aquests valors a partir d'una massa d'experiències més poderoses que la literària. És fàcil veure la ideologia activa en la LIJ decimonònica per la seva gran dependència de les intencions didàctiques, així com també en la LIJ moderna perquè contradiu el nostre coneixement de la societat actual, tot i que el didactisme adoptat en els anys setanta resulta en certa manera ingenu perquè aquesta ideologia explícita probablement només persuadeix els que ja ho estan. Progressar en aquesta línia, aprendre a localitzar la ideologia implícita en les obres de ficció és important sens dubte, per exemple per als sectors educatius que han d'ensenyar als infants i adolescents a llegir sense quedar a mercè del que es llegeix. En aquest sentit, i tot seguint la línia habitual en els estudis de la LIJ, que sempre intenten abocar a maneres d'operar en la pràctica, Hollindale, com abans havien fet Soriano i d'altres autors, proposa proves i activitats d'anàlisi per detectar els valors implícits en els llibres infantils i juvenils<sup>114</sup>.

Probablement amb aquestes o altres propostes que volen aprofundir en la lectura ideològica de les obres som en camí d'aclarir millor la relació entre els valors socials i les obres destinades als infants. Però aquest progrés no aboca a conclusions mecàniques sobre què cal fer amb els llibres, tal com sovint s'ha plantejat. Cal, per exemple, suprimir les obres clàssiques pel seu contingut sexista o racista? O bé, cal produir llibres combatius que contradiuen

---

<sup>114</sup> Com: comprovar el tipus de canvi que s'operaria en una obra si es canviessin o invertissin determinats elements, considerar si el final contradiu o reafirma els valors, considerar si és un final coherent amb el desenvolupament narratiu o si deriva de pressuposicions ideològiques, contrastar si hi ha contradicció entre els valors de fons i els que es declaren a la superfície, etc.

l'experiència quotidiana dels infants? Quins criteris de censura s'han d'introduir en la selecció de llibres? Revisant els articles publicats al respecte no sembla una obvietat assenyalar que la ideologia no és un concepte sospitós en ell mateix, que forma part de tots els individus d'una societat i que les diverses constel·lacions de valors coexistents configuren la imatge que els nens i les nenes es formen d'ells mateixos i de la societat on viuen.

L'atenció cap a la presència de la ideologia en la LIJ i el progrés en la clarificació dels seus nivells ha conformat diverses línies d'estudi. En general es pot assenyalar una certa divisió entre la intenció de plantejar problemes molt globals sobre la funció ideològica de la LIJ i la intenció de qüestionar i denunciar problemes específics, com el de la censura o el racisme. També alguns dels estudis històrics que hem citat, com el de García Padrino (1992), per exemple, podrien incloure's aquí, ja que evidencien la funció ideològica de la LIJ en la seva gestació i en relació a les condicions socials de cada època.

Entre els estudis que es dirigeixen als problemes globals poden citar-se estudis de denúncia genèrica com el de Durand (1976) sobre "el discurs manipulador" que suposa la LIJ o el de Lesnik-Obernstein (1994) que es proposa revelar "*com la ficció infantil pot ser vista com l'expressió de la construcció i regulació de l'infant per part dels adults*" (75), ja que tan bon punt "*la infantesa va ser descoberta (o inventada) va ser simultàniament, i potser inevitablement, subjecte d'intents específics de conquerir-la i controlar-la*" (38). O bé anàlisis generals més dessapassionades, com la d'Inglis (1981) sobre la cultura popular i la manera en què aquestes formes particulars d'imaginació social tracten de fixar els valors socials en les històries infantils i juvenils.

D'altres estudis analitzen aspectes més particulars. Es podrien incloure aquí diverses obres de Lesson (1976, 1977) -ja que són potser les més nombroses i conegudes en l'àrea anglosaxona, obres que relacionen diferents aspectes dels valors de la burgesia amb els llibres infantils anglesos-, el recull que fa Bacon (1974) des del camp de l'antropologia sobre diversos aspectes, des del racisme a la interpretació de la història, o bé l'obra de Cerdá (1974) a Espanya. En la dècada dels vuitanta proliferen també obres de denúncia sobre temes específics com la violència o la discriminació racial o de gènere. Destaquen, per exemple,

l'estudi de Jeffcoate (1979) sobre el tractament de la multiculturalitat, o, sobretot, la crítica feminista, que constitueix un dels eixos principals de la crítica ideològica de la LIJ.

L'any 1971 pot considerar-se la data inicial dels estudis en aquest darrer camp, quan la LIJ és incorporada, com a camp específic d'anàlisi, a un ampli estudi de la Universitat de Princeton sobre la imatge de la dona en la literatura. El resultat d'aquest estudi va demostrar l'abrumador protagonisme del món masculí en la LIJ i la diferenciació dels models de conducta segons el sexe<sup>115</sup>. La reivindicació feminista de la dècada dels setanta, sobretot a partir de l'any 1975 -declarat Any Internacional de la dona- es va traduir en diversos projectes en favor d'un tracte no discriminador en els llibres infantils i juvenils. Així, a partir d'aquests anys, apareixen estudis amb voluntat prescriptiva (com el de Michel, 1987), guies bibliogràfiques de contes no sexistes<sup>116</sup>, manuals d'orientació per a la pròpia producció dels autors<sup>117</sup> i col·leccions senceres dissenyades amb aquest propòsit<sup>118</sup>. Sovint els estudis de denúncia de la discriminació femenina a la LIJ escullen com objecte d'anàlisi la LIJ més popular i no la de més qualitat, per tal de poder evidenciar més fàcilment els estereotips. És el cas, per exemple, de Cadogan i Craig (1976) que analitzen la ficció dirigida a les noies en el període 1838-1985, o el de Ray (1982) sobre els llibres d'E. Blyton.

A partir dels anys vuitanta disminueixen els estudis de denúncia i les iniciatives de canvi en la producció per simple inversió dels rols tradicionals. La militància en el camp de la producció i la difusió sembla apaivagar-se davant d'un cert desconcert sobre la creació positiva de models femenins, tal com assenyalen

---

<sup>115</sup> Així, per exemple, l'anàlisi de quinze col·leccions de llibres va evidenciar que els nens eren protagonistes de 881 contes i les nenes de 344, o un altre estudi sobre els títols va situar en una proporció de vuit a un els llibres on apareixia el nom d'un nen en el títol respecte als que tenien un nom de nena. (citats per ORQUIN, 1989).

<sup>116</sup> Per exemple, la de NEWMAN (1982): *Girls Are People Too!: A bibliography of Nontraditional Female Roles in Children's Books*, la de la FGSR (1993) o múltiples petites guies de biblioteques populars com les de l'Hospitalet del Llobregat o la de la Biblioteca infantil de la Santa Creu a Barcelona.

<sup>117</sup> Tals com el publicat per l'editorial Mc Graw-Hill, una de les principals editorials nord-americanes, el 1974, manual on s'insisteix, per exemple, en el protagonisme femení i s'ofereixen llistes de paraules i conceptes que han de ser evitats en la producció dels contes. O el manual de la famosa editorial italiana "Della parte delle bambine", aparegut l'any 1978.

<sup>118</sup> Com la que ja hem citat anteriorment, "Della parte delle bambine", de l'editorial d'aquest mateix nom a partir de l'any 1976 i traduïda immediatament al castellà per Lumen. Actualment existeix també la traducció catalana.

Orquín (1989) i Colomer (1994a). Per contra, augmenta la reflexió teòrica feminista sobre la LIJ relacionada amb altres àrees disciplinàries, tals com la teoria literària en obres com la de Paul (1987), o la psicoanàlisi en la de Rose (1984).

### *Els anomenats "estudis culturals"*

Finalment, alguns d'aquests estudis es presenten com a configuradors d'una línia, inexistent en el nostre país i sens dubte minoritària en els altres, però que té l'interès de representar un corrent nou dins dels estudis de la LIJ, format a partir de l'atenció per la reflexió teòrica sobre la cultura en les nostres societats occidentals. Aquesta reflexió s'autositua en el terreny ambigu emergit de la interrelació de les disciplines de ciències socials i humanitats i ha començat a rebre precisament el nom de "estudis culturals". Brantlinger els defineix de la següent manera:

Estudis culturals es refereix a la generació i circulació de significats en les societats industrials. (1990: ix).

En aquests moments, més que com un camp coherent i unificat, els estudis culturals es veuen, segons aquest mateix autor, com una "*agrupació de tendències, problemes i preguntes*" i, per tant, resta per veure la seva evolució cap a la consolidació multidisciplinària o la dissolució en diferents branques. En la LIJ s'hi podrien incloure les obres d'alguns autors citats anteriorment com Rose, Inglis o Myers i d'altres com Zipes (1983, 1979), etc. que tendeixen a autodefinir-se amb els termes de "Nou Historicisme" i de "Nova Història Cultural".

De fet, en les obres situades en aquesta perspectiva s'evidencia més un afany de definició d'una nova perspectiva que no pas resultats prou diferents dels de qualsevol anàlisi seriosa sobre la ideologia en la LIJ que puguin avalar l'existència d'aquest nou corrent. En aquest nivell de definició teòrica, doncs, les característiques que pretenen posseir aquests estudis són resumides per Hunt (1992) en els següents punts:



1. La realitat només té sentit a través del llenguatge o altres sistemes culturals que són inevitablement històrics. Per tant la idea d'una veritat objectiva i empírica és insostenible i cal entendre-la en termes de com és construïda, per qui i quan.
2. La societat és conceptualitzada des d'una perspectiva marxista com a lluita pel poder social.
3. La individualitat ha d'entendre's com una construcció socio-cultural.
4. Els actes de comunicació, inclòs el procés de lectura, han d'analitzar-se com a pràctiques socials, i en aquest sentit s'inscriu el traspàs d'atenció des de la primacia del text a la negociació del significat que s'ha produït durant els anys setanta.
5. La ideologia és usada com un concepte central.

L'interès de les aportacions d'aquests estudis per a la LIJ pot raure en la seva experiència interdisciplinària a partir de la preeminència que s'atorga a la trobada de disciplines com l'antropologia (sobretot de l'obra de Geertz, 1973, amb la seva perspectiva de "cultura en acció"), la teoria literària i la filosofia (per exemple, de Ricoeur, 1986) i en el fet que aquesta conjunció de disciplines és posada al servei de la reflexió conjunta sobre la narració i la seva funció en les societats actuals. Així, com assenyala Thompson (1984), l'anàlisi de la narrativa és vist com un element clau en l'anàlisi del discurs per a la investigació de la ideologia social:

Per ideologia, en la mesura que busca sostenir les relacions de dominació pel fet de representar-les com a "legitimades", es tendeix a assumir una forma narrativa. Les històries són discursos que justifiquen l'exercici del poder per a aquells que el posseeixen, tot situant aquests individus en l'interior de la trama dels contes que recapitulen el passat i anticipen el futur (11)

Des de l'interès per la transmissió ideològica a través de les formes culturals també es defensa, doncs, la idea, coincident des de moltes de les perspectives disciplinàries assenyalades en els altres apartats, de veure la realitat social com un vast intercanvi de narracions usades per donar sentit a l'experiència, per entendre el present, el passat i el futur, per il·luminar la pròpia entitat com individus i com a membres d'una col·lectivitat. En coincidència amb altres punts de vista assenyalats anteriorment, les narracions són vistes com una ajuda per deturar el constant fluir de les coses i atorgar sentit a l'experiència. D'aquesta

deturar el constant fluir de les coses i atorgar sentit a l'experiència. D'aquesta manera, les històries contribueixen a la formació i reformulació en els infants de la imaginació cultural i ofereixen uns models a través dels quals s'articulen les seves experiències. Per tant, les històries que s'expliquen als nens són enteses com una espècie de mapes de significat que permeten que els nens atribueixin sentit al món de manera coincident amb la seva cultura.

"Les narracions, diu Hardy (1977), il·luminen el camí dels nens des de la llar fins al món". Així, aquests estudis enllacen amb la reflexió antropològica feta ja en parlar del folklore i els mites literaris, tot aplicant-se a la descripció de com operen sobre la nova realitat de les societats industrials. Un exemple que es pretén il·lustratiu dels estudis sobre aquests canvis és el de la creació del mite de la identitat nacional. En aquest sentit, Hunt (1992) analitza dues obres infantils clàssiques, *The Wizard of Oz*<sup>119</sup> i *The Wind in the Willows*<sup>120</sup>, per tal de mostrar com ofereixen la construcció d'un mite d'identitat nacional, americà l'una banda i britànic l'altra<sup>121</sup>.

L'anàlisi d'aquests estudis sobre els significats oferts pels llibres per a la construcció de la identitat cultural evita amb cura d'identificar la proposta ideològica del llibre amb l'efecte ideològic de la seva lectura, ja que el fet de destacar els efectes contradictoris produïts en la lectura de les obres en el decurs de la història i en els diferents contextos socials de lectura constitueix una peça clau de la seva concepció, perquè, com diu Thompson, del que es tracta és de veure "*l'ús social de les formes simbòliques*" (1990:8).

---

<sup>119</sup> L.F.BAUM (1900).

<sup>120</sup> K.GRAHAME (1908).

<sup>121</sup> Segons Hunt, la contraposició entre "aventura" i "llar" present en aquestes obres atorga a *The Wizard of Oz* la representació de la utopia progressiva i orientada al futur, mentre que *The Wind in the Willows* presenta una utopia essencialment nostàlgica, fixa la imatge britànica de finals del XIX segons la qual la Gran Bretanya real és la rural Arcàdia, i forma part de la línia d'imatgeria pròpia de la literatura anglesa que passa per Grahame, Tolkien o Richard Adams. En la mateixa línia, COOK assenyala la posició antiindustrial present en les obres de Grahame combinada amb el respecte a la jerarquia feudal "en la qual els individus guanyen identitat i obtenen seguretat dins una societat establerta d'acord amb la tradició i qualificació natural" (1988:55). En aquestes obres, segons HUNT, es dibuixa una societat on la dona és absent o idealitzada i que, en tot cas, manté fermament la construcció de la llar, de tal manera que aquestes obres són vistes com a "versions masculines de la nostalgia articulades sobre l'oposició estructural entre l'aventura i la llar" (1992:193).

Les històries adreçades als nens poden ajudar-los a construir la seva identitat, però el significat d'un text depèn de la història de la seva recepció i de la manera particular de mobilitzar el significat per part de grups concrets de lectors, i, en definitiva, de la relació entre els significats establerts per la comunitat interpretativa i els significats de cadascú. Un text com *The Wind in the Willows*, amb la seva fantasia nostàlgica sobre la ruralitat pot servir apropiadament per a interessos ideològics contraposats al progrés industrial, com Hunt defensa, però també, com aquest mateix autor assenyala, pot servir com a forma d'utopia crítica que mesuri la distància entre el que és el món i el que podria ser. Pot oferir als nens "imatges desitjades" que constitueixen una herència cultural de la idea del que podria ser "la terra promesa"

Finalment, per acabar de dibuixar el sentit d'aquest tipus d'estudis, pot ser útil recórrer a la declaració de línies programàtiques feta per Myers:

Un Nou Historicisme de la LIJ integraria el text i el context socio-històric, tot demostrant, d'una banda com les formacions culturals extraliteràries il·luminen el discurs literari i de l'altra com les pràctiques literàries són activitats que fan que les coses succeeixin. (1988:42)

En aquest apartat hem vist, doncs, com els estudis sobre la LIJ s'han ampliat amb la necessitat de tenir dades fiables sobre el circuit de lectura dels llibres infantils a partir dels anys setanta. Les seves dades van influir molt en la preocupació educativa sobre la lectura, i fins i tot contribuïren a la creació de nous models de producció literària que contemplessin els diferents sectors de la població a què es dirigien. Els estudis sociològics confluïren així amb la reflexió pedagògica i dels estudis de la LIJ sobre la valoració i difusió dels llibres i produïren un tipus de recerca més qualitativa.

Els estudis sobre la LIJ com a reflex privilegiat de la imatge socio-cultural que es vol transmetre als infants van rebre un gran impuls amb la ideologització militant dels anys setanta. Tal com dèiem anteriorment, el poder de les relacions entre l'autor i el lector patent a la LIJ, la funció socialitzadora d'aquests llibres i les pressions socials que envolten la seva producció i circulació, fan de la LIJ un objecte especialment idoni per als estudis des d'aquesta perspectiva. Els estudis sobre la LIJ han recollit preocupacions actuals com la convivència multicultural,

la defensa contra la discriminació racial o de gènere, o el desemmascament general de la ideologia subjacent, i han projectat aquesta mirada tant en la producció actual com en la històrica, tant a nivell general com en aspectes molt concrets. Els debats suscitats per aquests temes no s'han limitat a l'anàlisi de les obres, sinó que han inclòs la mateixa crítica com a objecte d'estudi i han tingut repercussions en el camp de la producció .

#### **1.4.4. La perspectiva de la didàctica de la literatura**

La relació entre la LIJ i l'escola ha anat augmentant al llarg del nostre segle. En els països amb poca implantació bibliotecària, tal com és el nostre cas, aquesta relació ha estat present ja des dels seus inicis, i per això en aquest recorregut sobre l'evolució dels estudis de la LIJ n'hem fet abundants referències. Així, el debat sobre el folklore va tenir conseqüències immediates en la utilització d'aquest tipus de literatura a l'ensenyament primari i va generar molts tipus d'activitats, usuals avui en dia a les escoles, al voltant de les seves característiques. El debat sobre la qualitat literària d'aquests textos també va anar estretament lligat a la legitimació del seu ús escolar, debat més polèmic com més s'ascendia en els nivells de l'ensenyament. I la recerca psicolingüística sobre l'accés a la llengua escrita o sobre el desenvolupament de l'activitat narrativa i de l'ús distanciat del llenguatge van assenyalar també la importància de la LIJ en l'etapa infantil.

És durant els anys vuitanta, però, que la LIJ ha generalitzat la seva presència en l'àmbit escolar. Els llibres per a infants i adolescents han passat a considerar-se un element imprescindible per a la formació lectora i literària i aquest fet propicia actualment la reflexió sobre la LIJ des del punt de vista educatiu. Alhora, moltes de les reflexions psicològiques, sociològiques i literàries assenyalades en els apartats anteriors reverteixen en aquest moment en la manera d'articular aquesta presència en els objectius i pràctiques educatives que giren al voltant de l'ensenyament literari.

No és pertinent aquí de refer el recorregut dels canvis ocorreguts en l'ensenyament de la literatura des dels anys setanta. Només assenyalarem com en

aquells anys l'evolució dels corrents de la teoria literària provoquen el replantejament de la funció de la literatura en l'ensenyament obligatori i, conseqüentment, dels textos i de les activitats didàctiques que se'n poden derivar. El debat vindrà presidit per l'impacte dels models estructuralistes francesos, a partir del Congrès de Cérisy-La Salle (1969) amb la direcció de Todorov i Doubrovsky. El qüestionament dels mètodes historicistes i la preeminència del text a què dona lloc el plantejament estructuralista obtindrà un gran ressò a Itàlia i, en menor mesura però en el mateix sentit, a Espanya. En canvi, a l'àrea anglosaxona, el punt de partida del debat sobre aquesta qüestió pot situar-se en el Congrès de Dartmouth (1966-67) i consistirà en una reacció als models provinents del New Criticism a partir de l'atenció a la resposta del lector, atenció atorgada no només des de la teoria literària -amb la importació de les teories germàniques de la recepció- sinó també de la seva fusió amb una òptica psicològica d'atenció a la diversitat de les respostes i als processos mentals del lector.

Des del punt de vista de l'evolució de l'ensenyament literari en el nostre país resulta més rellevant el seguiment de les polèmiques provinents de les qüestions plantejades a França o a Itàlia<sup>122</sup>, però, des del punt de vista dels estudis sobre la LIJ és en l'àrea anglosaxona on més conflueixen les preocupacions sobre l'aprenentatge literari i els llibres infantils i juvenils. Per això donarem prioritat a aquestes darreres aportacions en assenyalar breument, a continuació, les conseqüències dels canvis produïts en l'ensenyament literari en la consideració de la LIJ.

#### *1.4.4.1. La integració de la LIJ a l'ensenyament*

Durant la dècada dels setanta l'ensenyament literari quedà subsumit pels nous objectius d'educació lingüística provinents de les teories estructuralistes i generatives. De la noció de competència lingüística se'n derivà aviat la de

---

<sup>122</sup> Podem remetre per a una síntesi del debat italià a COLOMBO i SOMMADOSSI (Ed) (1985), així com a CAMPILLO (1990) per al seguiment de les polèmiques generals i a GONZALEZ NIETO (1993) per a les seves repercussions a Espanya. També en altres llocs m'he referit a l'estat de la qüestió de l'ensenyament literari i a les seves possibilitats de reformulació, vegeu COLOMER (1991, 1994b).

competència literària, tal com hem assenyalat anteriorment. Aquesta noció va afavorir la presència a l'escola dels llibres més propers als alumnes, els llibres on semblava construir-se de forma espontània la competència literària dels lectors.

A banda del capgirament causat pels progressos teòrics, el fet de recórrer a la LIJ va venir condicionat per la constatació del fracàs de l'ensenyament literari, especialment debatut en els medis educatius francesos, interessats en la discussió de la funció de la literatura en una escola de masses. Els moviments de renovació pedagògica van desenvolupar molt aviat pràctiques de lectura escolar i aquesta activitat va erosionar fortament la frontera entre llibre escolar (entès com a antologies d'autors consagrats o fragments literaris integrats en els llibres de text) / llibre de plaer (entès com a lectura d'obres completes de llibres de ficció). Els llibres per a infants i adolescents van fer així la seva entrada a l'escola.

Paral·lelament es desenvolupà la nova atenció psicopedagògica atorgada als processos d'aprenentatge dels alumnes i a la seva relació amb les pràctiques d'ensenyament. La concepció de l'aprenentatge del nen a través de la seva interrelació amb els altres postulada per Vigotski també va afectar el tractament de la LIJ en el seu vessant d'ensenyament escolar, i aquesta idea va enllaçar amb la recerca psicològica descrita anteriorment sobre la resposta a la lectura de ficció. Així, moltes de les obres aparegudes en els últims anys sobre resposta lectora fan èmfasi en la interacció entre la lectura individual de textos literaris i la manera com s'enriqueix i modifica després d'activitats de comentari públic<sup>123</sup>. En aquest context educatiu de construcció compartida, la LIJ ofereix un fòrum molt apropiat de discussió i motivació sobre intencions, personatges, desenvolupament narratiu, etc, i ofereix una gran quantitat de llibres que poden entendre's millor si se'ls utilitza més enllà d'una lectura individual. D'aquí que hagi anat guanyant terreny l'argument que els llibres utilitzats a l'escola no han de valorar-se només a partir dels mèrits literaris sinó per la seva oportunitat de discutir, comparar i afavorir la introspecció i la comunicació<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> Ja que, per exemple, els nens poden seguir més fàcilment el raonament dels altres nens que el construït autònomament per l'adult (HAYHOE i PARKER, 1990).

<sup>124</sup> Aquesta idea sembla haver penetrat en l'ensenyament amb tal força que es troba present fins i tot en l'etapa secundària, habitualment molt més reàcia a la penetració de la LIJ. Pot sospitar-se, però, que en aquesta etapa s'estigui produint una certa dicotomia entre la utilització de la novel·la juvenil en

En definitiva, doncs, l'èmfasi posat en el lector, en el desenvolupament de la seva competència literària i en les formes que afavoreixen el seu aprenentatge, han fet concebre els criteris de valoració dels textos a partir de l'audiència i no a partir de la definició del mèrit del text. La reivindicació d'itineraris lectors, de l'ampliació progressiva del corpus que pot ser realment fruit pels lectors, ha portat a interessar-se per les lectures que els poden ser més properes i no per la programació literària a partir del corpus de qualitat consagrat per la tradició literària adulta.

Cal remarcar com les possibilitats d'articulació entre un tipus i altre de text han estat motiu de confusió en les propostes educatives i constitueixen encara un dels punts de debat de la didàctica de la literatura, de vegades escindida entre els objectius de formació d'hàbits lectors i els d'accés a formes de coneixement cultural més complexes. L'entrada de llibres infantils i juvenils a l'escola va provocar un nou vessant del debat sobre la qualitat literària de la LIJ. No per atzar, la seva utilització s'inicià en els nivells inferiors de l'ensenyament i enllaçà amb l'adhesió a la literatura de tradició oral i amb la recerca psicolingüística sobre l'accés al llenguatge escrit. Més amunt d'aquests nivells, però, la didàctica de la literatura es trobava sumida en la perplexitat sobre la conveniència d'aplicar l'aparell formal de la teoria literària a l'ensenyament obligatori. En els darrers anys, i en la pràctica, s'ha anat imposat l'objectiu de fomentar la fruïció del text, però no s'ha produït una efectiva reconciliació teòrica en l'articulació dels objectius d'aprenentatge, que tot just ara pot començar a abordar-se.

El qüestionament dels textos utilitzats a l'escola, d'altra banda, va tenir repercussió en la mateixa producció de la LIJ, que va generar nous tipus de llibres pensats per oferir una alternativa de lectura a la franja de lectors adolescents progressivament escolaritzada en les darreres dècades o per ser utilitzats a les aules. Exemples d'aquesta darrera intenció són, posem per cas, els llibres per a pre-lectors que es proposen de jugar amb conceptes contrastats com dins/fora o abans/després, ja que són llibres que responen als anomenats "requisits maduratus" dels infants, concepció molt present a l'escola durant els

---

les àrees de llengua per al foment del debat, l'hàbit de lectura, etc, i la concepció d'una formació literària "paral.lela" a través de les obres de la literatura d'adults.

anys seixanta i setanta; o determinades característiques com l'ús de la lletra lligada en els contes per a primers lectors en consonància amb el seu aprenentatge en aquest tipus de grafies; o l'afegitó de qüestionaris de comprensió al llibres de ficció i la creació de programes sencers de lectura de ficció per part de les editorials, qüestió que ha provocat un cert clam en els darrers temps contra "l'escolarització de la LIJ".

Les propostes curriculars de l'actual Reforma Educativa de l'Ensenyament Obligatori han recollit recentment la resituació de l'aprenentatge de la lectura de ficció dins dels objectius de formació lingüística al llarg del curriculum, la formulació d'objectius educatius d'"hàbits de lectura literària" i de criteris metodològics per a propiciar el seu aprenentatge provinents de la recerca sobre la lectura. Sens dubte, el contacte amb els llibres infantils i juvenils resulta ineludible en aquest plantejament i, per tant, la LIJ ha obtingut el reconeixement oficial de la seva presència en l'àmbit escolar.

La nova visió de les obres de la LIJ com els "*textos on s'aprèn a llegir literàriament*" (Meek, 1988) fa que els ensenyants i els crítics de la LIJ es trobin ara treballant en el mateix camp. Si, com diu Genette (1972) "*La literatura, com qualsevol altra activitat de la ment, es basa en convencions que, amb alguna excepció, són inicialment desconegudes*", el problema serà veure en quins textos i a quines edats aquestes convencions són apreses. Sens dubte, la recepció depèn de les capacitats del lector, i d'aquí l'interès educatiu pels resultats de la recerca psicopedagògica que hauria de fer saber com es desenvolupen i què ajuda a fer aquest procés. Però no és menys cert que depèn també dels textos, i la perspectiva educativa atorga així una funció específica a la crítica de la LIJ, tal com hem assenyalat en l'apartat anterior.

En aquest sentit, doncs, després d'un llarg període on ha primat l'atenció psicològica cap al lector-aprenent, assistim ara a un interès renovat per l'anàlisi dels textos utilitzats en el camp de l'ensenyament. L'anàlisi i valoració dels textos no s'aborda ara des de les anteriors categories de mèrit propi, de definició de la seva qualitat sancionada per la història literària, sinó des d'unès bases noves que relacionen el progrés del lector amb les característiques dels textos. Aquest plantejament es tradueix en una línia educativa que, amb l'obra d'autors



com Cairney (1990), Meek i Milles (1988), Cooper (1986), Benton i Fox (1985), Protherough (1983), etc., en l'àrea anglosaxona; Poslaniec (1992), Goldstein (1989), Adam (1988), Reuter (1988), Petit-Jean (1984), etc., en la francòfona; Bertoni del Guercio (1992), Armellini (1987), Coveri (1986), Lugarini (1985), etc., en la italiana, recollirà la recerca sobre els estudis sobre la narració, la lectura i la recepció per fer-ne ús en una proposta de pràctica educativa a l'escola que ofereix les primeres temptatives, convergents a tots els països, durant la dècada dels vuitanta.

L'anàlisi de tots aquests criteris d'actuació educativa evidencien que el paper atorgat a la LIJ se situa en dos tipus d'objectius molt interrelacionats: *la manera de suscitar la implicació i la resposta dels alumnes en relació als textos de ficció, i la manera de fer progressar els alumnes en la complexitat interpretativa dels textos*. Assenyalaré a continuació la reflexió referida a cada un d'aquests objectius per part dels estudis que se situen en la intersecció entre els estudis pedagògics i els estudis sobre la LIJ.

#### ***1.4.4.2. Recepció lectora i pràctiques educatives***

Les pràctiques educatives al voltant de la recepció de l'obra provenen en gran mesura de l'àrea anglosaxona. La seva tradició d'ensenyament literari es troba centrada en les habilitats de lectura i en l'anàlisi estilística (en el *close reading*) i els seus mètodes es basen, consegüentment, en la pràctica de la lecto-escritura i el comentari oral de les obres. La tradició educativa europea, per contra, atorga més importància a la dimensió històrica i socio-cultural de la literatura i en fa derivar una pràctica més centrada en els programes cronològics i els continguts formals. El substrat educatiu anglosaxó ha resultat més propici, doncs, a l'acceptació del llibre infantil en l'àmbit escolar i al desplaçament de l'atenció des del text cap al lector.

L'obra de Rossenblatt (1938) és a la base dels nous enfocaments educatius en els països anglosaxons en aplicar la pedagogia deweyana al camp de l'educació literària. El seu postulat essencial és que l'ensenyament de la literatura ha d'estar centrat en l'experiència individual de l'alumne i donà lloc als USA al

plantejament denominat: "Moviment centrat en la Resposta" a partir del Congrés de Dartmouth.

Els canvis propiciats des d'aquesta perspectiva acolliren des de bon principi els avenços psicolingüístics sobre la lectura i enllaçaren també amb la formulació del "pacte narratiu" per defensar que l'acte de lectura exigeix un procés psicològic i uns coneixements culturals específics. Es remarca que el lector literari entén les obres segons la complexitat de la seva experiència de vida i de la seva experiència literària, és a dir, segons la manera com percebi la relació entre l'experiència reflectida a l'obra i la seva pròpia, d'una banda, i segons el seu domini de les convencions i tècniques literàries, de l'altra. La lectura literària es caracteritza, per tant, per apel·lar radicalment a la resposta subjectiva del lector. El que el lector aporta al text és tan important com la inversa en el sentit que el lector s'acomoda a la lectura en una barreja de les seves experiències literàries i vitals fins al moment de la lectura. El seu coneixement tant de les analogies amb el món primari com d'altres ficcions li fa establir el seu únic i propi significat.

La principal remarca d'aquest plantejament educatiu és que si la literatura ofereix una manera articulada de reconstruir la realitat, de gaudir-ne estèticament, d'explorar els propis punts de vista a través de la presentació d'alternatives, la clarificació dels punts foscos o la reconciliació dels conflictes en l'interior d'una experiència personal i subjectiva, el paper de l'ensenyant en aquest procés hauria de ser principalment el de *qüestionar i expandir les respostes*, el de clarificar la representació de la realitat que l'obra ha intentat construir, més que el de ensenyar principis o categories d'anàlisi.

Aquesta línia de força en els canvis soferts en l'ensenyament de la literatura recull la idea de Britton segons la qual el progrés en la competència literària deriva d' "*el llegat de les passades satisfaccions*" (1979:20), satisfaccions que tenen poc a veure amb l'aprenentatge de regles i molt amb la possibilitat que els nois i noies contactin amb la literatura com més aviat millor, en una àmplia gamma de formes i en estreta relació amb la lectura dels altres, de tal manera que la resposta dels companys i l'ajuda de l'adult facin progressar amb naturalitat les seves capacitats lectores.

Benton (1978) pot ser considerat capdavanter en la incorporació d'aquesta perspectiva a la preocupació per l'ensenyament. La seva obra recull concretament el desplaçament de l'interès cap al lector tant des de la investigació en comprensió lectora com des de la teoria de la recepció literària, en la formulació que Rossenblatt (1978) li conferí ja en el títol d'una de les seves obres més conegudes, *The Transactional Theory of the Literary Work*. Des d'aquesta perspectiva, Benton i altres autors han intentat descriure i classificar les respostes que generen els lectors utilitzant categories com: empatia, analogia, reflexió sobre un mateix, etc. (Thompson, 1987). Les respostes lectores, però, acaben escapant-se sempre de les caselles d'aquestes classificacions, de la mateixa manera que ha resultat impossible establir una successió evolutiva d'aquestes respostes segons demostren Cairney i Langbien (1989) en una observació que abarca des de nens de cinc anys a nois de divuit. Encara que insisteixen a trobar relació entre les seves observacions i els estadis madurats, Corcoran i Evans (1987) iniciaran un nou camí a partir de classificar, no les respostes, sinó el tipus d'activitat mental desenvolupat pel lector.

Totes aquestes exploracions sobre la resposta del lector han tingut conseqüències en els mètodes d'ensenyament literari. Un dels més difosos és el de Benton i Fox (1985)<sup>125</sup> que estableixen quatre fases d'implicació del lector en la lectura de l'obra i fan propostes didàctiques concretes que intenten ajudar a desenvolupar respostes més riques i complexes al llarg de l'escolaritat.

---

<sup>125</sup> Per a aquests autors, la resposta dels lectors obeeix a les característiques de la lectura de ficció que podem resumir en els següents punts:

1. Activa. En aquest punt Benton i Fox remarquen la incomoditat de reflexionar sobre com ocorre un procés que no pot ser directament observat. La història és construïda en la ment del nen i ha estat construïda abans que pugui ser articulada. Caldrà, doncs, utilitzar nous mètodes si es vol comprendre com es construeix la ficció en la imaginació en l'acte de lectura.
2. Creativa. Benton i Fox recullen la definició de Tolkien sobre el "món secundari" que el lector ha de generar en la seva imaginació. El lector interpreta alguna cosa aproximada a la concepció original de l'autor, però ho fa amb noves imatges produïdes per les seves pròpies inclinacions i limitacions. Llegir implica un diàleg entre l'autor, el narrador, els personatges i el lector; el llibre és vist com un conjunt de veus, i, segons Benton i Fox, "la feina del lector és distingir-les i viure entre elles"
3. Única. Com la interpretació d'una simfonia, cada lectura és una experiència única, fins i tot les relectures d'un mateix lector. Així, doncs, encara que el text no canviï, sí que ho fa cada vegada la naturalesa de la participació imaginativa del lector.
4. Co-operativa. La lectura és sempre una experiència de "dues ments". El que s'anomena interpretació textual és un curiós llimb que no pertany ni a l'autor ni al lector, però que és entre els dos en un estadi d'experiència virtual. (1985:19-20).

Tot i que els seus estudis es desenvolupen des de la perspectiva psicològica, Applebee (1978) també assenyalà una sèrie de conseqüències de la seva recerca per al camp educatiu. Per a aquest autor, el propòsit de l'educació literària hauria de consistir a refinar i desenvolupar les respostes, desenvolupament que pot ser descrit -i, de fet diversos autors utilitzen aquesta expressió- com un increment del "sentit de la forma" en els lectors infantils i adolescents. Applebee contribueix també a la crítica sobre els mètodes d'ensenyament en remarcar com és de senzill per a l'alumne restar passiu mentre substitueix les seves respostes per les del professor sense aprendre a fer més complexes les seves pròpies conclusions, i defensa mètodes participatius que ofereixin confiança als alumnes per expressar el que ja saben i poder partir d'aquí per adquirir més competència literària.

La mateixa insistència participativa es troba a Alvermann et al. (1990), que experimenten sobre la discussió a l'aula com a forma de millora comprensiva de diversos tipus de text, o en d'altres autors que se centren en la recepció de la LIJ per part dels infants, tals com Chambers (1985), Dias (1986), Wade (1981), etc.

#### ***1.4.4.3. El progrés en la complexitat interpretativa***

L'estudi formal de la literatura sembla igualment essencial per a l'educació literària, ja que la possibilitat d'accedir a l'experiència literària depèn del *domini de les convencions* implícites que governen el pacte narratiu entre l'autor i l'audiència. Per això, més recentment, d'altres autors han renovat l'anterior defensa de la importància cultural de la reflexió literària i de l'atenció a les característiques formals dels textos. Un aspecte significatiu d'aquesta renovació és que parteix de la presència de la LIJ a l'ensenyament i remarca la funció formativa de la LIJ en les convencions literàries més enllà de la seva utilització com a material de lectura.. Per això, la reflexió sobre com ajuda la LIJ al domini de les convencions és una qüestió situada en la intersecció entre la didàctica de la literatura i la crítica de la LIJ.

La intersecció entre estudis sobre LIJ i ensenyament literari és sovint més explícita en les propostes recents de l'àrea anglosaxona que en països

tradicionalment preocupats pels aspectes formals d'anàlisi com França o Itàlia<sup>126</sup>. Hi hem fet referència ja en parlar de l'aplicació de les noves teories literàries a la LIJ per part d'autors, com Meek, que tenen molt en compte la funció d'aprenentatge literari d'aquests textos i que intenten oferir una descripció d'aquestes obres en relació a l'aprenentatge dels infants.

Un altre exemple representatiu d'aquest discurs és l'obra de Williams (1985) que constata irònicament que "*la nostra cultura ha fet un tomb curiós quan cal donar arguments sobre el lloc central de les històries en la lectura i l'educació social*" (1985:61) i s'exclama que el discurs educacional sobre la ficció dels nens rarament parla de la "*subtilitat, complexitat i apertura del text*" (1985:3). Per contra, una recerca més interpretativa sobre els sentits múltiples dels textos de LIJ oferiria dades per adreçar-se de noves maneres als problemes de comprensió que tenen els alumnes<sup>127</sup>.

Contra el que tendeix a pressuposar-se quan, habitualment, es programa un recorregut en el curriculum escolar que va des del sentit literal del text a les seves possibilitats interpretatives, Williams assenyala que aquest problema és especialment significatiu a l'etapa primària, perquè la interpretació del text narratiu va més enllà d'un simple problema de competència literària. Tot enllaçant amb la reflexió sobre la narració com un instrument d'ordenació de la realitat feta en les dues últimes dècades (Kermode, 1979), aquest autor recorda que el poder de fer interpretacions és un instrument indispensable per sobreviure al món i que aquesta capacitat pot desenvolupar-se en els textos literaris. El poder de fer interpretacions a través de les pistes textuais, en canvi, no sembla que pugui desenvolupar-se de la millor manera possible en una escola que sovint només educa en la recerca d'un sol significat, sancionat per l'ensenyant i molt proper al significat literal. Com Williams indica, el fet de negligir un tipus de crítica més interpretativa que parteixi de la consideració de la forma respon a l'assumpció que els nens petits només llegeixen per l'argument

---

<sup>126</sup> Per exemple, l'obra de GOLDSTEIN (1989) que desenvolupa els nous requeriments educatius de la lectura literària, però de forma molt centrada en la literatura d'adults.

<sup>127</sup> Aquesta reivindicació s'arreglera amb la idea de BARTHES (1970) segons la qual interpretar un text no és donar-li un significat, més o menys lliure o justificat, sinó apreciar la seva pluralitat. Per tant el que resultaria essencial en educació no es tractar d'ensenyar conceptes, ni que vagin estretament lligats a la interpretació, sinó fer que els alumnes experimentin aquesta obertura de possibilitat en les seves lectures.

i que la sensibilitat de la crítica literària cap a la recerca formal és innecessària i irrellevant en aquests textos. Però si bé és indubtable que els infants estan molt interessats en l'argument, és molt discutible que això sigui l'únic important en la seva lectura de textos narratius i encara més que l'escola hagi d'acomodar-s'hi. De fet, podem afegir que l'observació comuna de com els infants insisteixen a sentir o llegir les mateixes històries una i altra vegada és un argument evident a favor del plaer de la recurrència literària que desmenteix la preminència exclussiva de la intriga.

El punt defensat per aquesta línia d'innovació és que els models de comprensió lectora que han entrat a l'escola des de la investigació psicològica variarien i es farien més rics i complexos si el debat sobre els textos formés part del discurs sobre el desenvolupament lector<sup>128</sup>. D'altra banda, aquesta conclusió conflueix amb el rumb de la investigació sobre la lectura que, tal com hem assenyalat anteriorment, es dirigeix cap a la recerca sobre els processos d'elaboració de la comprensió lectora. En aquest sentit, Williams apunta com l'analogia amb el desenvolupament del llenguatge oral, on tots els nivells de la comunicació són presents des del primer moment, pot ser útil per repensar el procés del desenvolupament de la lectura literària i per considerar el paper de la crítica sobre els textos adreçats als infants en l'escola primària<sup>129</sup>.

Si la intersecció entre els estudis de la LIJ i de la didàctica de la literatura, s'han basat fins ara més aviat en les investigacions sobre la motivació i hàbits de lectura i sobre les interpretacions dels infants per tal de poder valorar la seva capacitat d'entendre els llibres, ara es remarca que la forma dels textos des de la qual els nens i nenes són convidats a aprendre a llegir és crucial per saber què és el que han d'entendre. Bandejar l'anàlisi formal resulta, doncs, tan reductiu com

---

<sup>128</sup> Un estudi en aquesta línia, per exemple, és el de l'autor australià THOMPSON (1987) que parteix de la incorporació dels avenços en la investigació de la lectura, però persegueix objectius de formació literària més amplis. Així, Thompson ha centrat la seva recerca en la lectura de llibres juvenils per part dels adolescents i recull les investigacions sobre metacognició (o metacomprensió) que remarquen la importància que els lectors siguin conscients de les seves habilitats de lectura i la possibilitat d'incrementar aquesta consciència en cada nivell de desenvolupament lector per propiciar l'avenç literari dels adolescents en els aspectes formals i culturals del text.

<sup>129</sup> També des del camp literari s'ha alertat darrerament sobre el perill d'un nou reduccionisme que, un cop salvada la literatura de la seva consideració educativa com un simple fet lingüístic, sigui ara constrenyida a l'aprenentatge de la lectura sense atenció a dimensions culturals més àmplies (CAMPILLO, 1990).

perniciós, mentre que, ben al contrari, "*la crítica de la LIJ podria contribuir molt útilment al debat sobre les definicions actuals de literarietat i competència literària i al debat sobre com es produeix el desenvolupament lector*" (Williams,1985:4).

De moment, però, a penes comptem amb estudis des d'aquesta perspectiva i la programació curricular de l'ensenyament literari en resulta clarament mancada. La línia incipient de relació entre lectura i escriptura literària pot contribuir a l'acceleració d'aquest tipus de recerca, ja que quan els infants han d'enfrontar tasques d'escriptura literària els ensenyants se senten necessitats de delimitar els models de què parteixen i els resultats que esperen obtenir. En canvi, quan l'activitat es redueix a la lectura, i fins i tot si s'atèn als aspectes formals, no sembla tan imperatiu haver fixat uns objectius de desenvolupament respecte a les competències formals. Així, l'anàlisi dels problemes i mancances en el domini de les convencions literàries durant la redacció escolar<sup>130</sup> ofereix un camp d'interès convergent amb els estudis de la LIJ des de la perspectiva didàctica.

En definitiva, doncs, la perspectiva pedagògica ha anat guanyant terreny en els estudis de la LIJ en la mesura que aquest tipus de text ha anat augmentant la seva presència escolar. Fins ara pràcticament tots els debats al voltant de la LIJ han estat suscitats o han tingut repercussions en l'àmbit escolar. En aquests moments l'esforç d'innovació en la didàctica de la literatura suposa tant un motor per a l'estudi de la LIJ com un àmbit on ha de revertir tot el que sabem sobre la lectura d'aquests textos a partir de les altres disciplines, ja que és l'escola, també, la institució social que ha de preocupar-se per l'educació literària dels ciutadans.

Si, com s'ha dit repetidament, els llibres infantils i juvenils són els textos on s'aprèn a llegir literàriament, és ben evident l'interès pel progrés en el coneixement de les característiques d'aquests textos, en el coneixement de com es desenvolupa la competència infantil de lectura literària i en el coneixement de

---

<sup>130</sup> Per exemple TOLCHINSKY (1993) analitza la poca qualitat literària dels contes llegits i reproduïts pels infants i situa les mancances en la manca de distinció entre argument i trama, l'estricta diègesi dels esdeveniments del relat sense intervenció de la veu narrativa en comentaris i avaluacions, l'absència de descripció del panorama de la consciència dels personatges i la manca de relació entre els detalls i el significat global.

quines pràctiques educatives l'afavoreixen. Els problemes constants dels estudis de la LIJ, tals com quins llibres són els millors, quins poden entendre els nens, quines pràctiques de difusió són més adequades, etc., han començat a contemplar-se en un nou marc a partir del reconeixement de la rellevància de la LIJ per als objectius educatius de l'ensenyament bàsic.



## **1.5. L'EVOLUCIO DELS ESTUDIS SOBRE LA LIJ**

### **1.5.1. La LIJ com una àrea d'estudis interdisciplinària**

A partir del recorregut que acabem de realitzar sembla que es pot concloure que la LIJ s'ha constituït com una àrea legítima d'estudi en els darrers vint anys. Els canvis teòrics produïts a les diferents disciplines en aquest període fan que sigui possible establir mètodes d'anàlisi que no es legitimin només per la seva adscripció a línies tradicionals d'una o altra disciplina sinó que siguin mètodes que puguin aprofitar l'avantatge de la seva novetat per construir-se a partir de la consideració de la complexitat interaccional que es produeix entre els textos, l'audiència i les funcions educatives, culturals i literàries. Aquesta consideració complexa requereix fer enllaços a través dels límits disciplinaris de totes les àrees de coneixement que hi poden aportar les seves perspectives.

La necessitat de la interdisciplinarietat no és cap conclusió nova en els estudis de la LIJ, ja que la doble funció, educativa i literària, d'aquesta literatura ha forçat sempre la consideració d'aspectes no estrictament circumscrits al text. La majoria d'autors assenyalen, però, la situació actual com un pas endavant respecte a l'adopció interdisciplinària implícita, o fins i tot vergonyant, en les dècades anteriors. Per citar només exemples d'estudis produïts o traduïts a Espanya, podem citar a Nobile (1990) que fa seu el plantejament de Bressan segons el qual una teoria de la LIJ ha de contenir un component estètic-literari, un component psico-evolutiu i un component ètic-literari. Medina demana un criteri quadruple de valoració que inclogui la "*lengua, literatura, vida, sociedad*" (1989:513), Cervera defineix la LIJ com aquella literatura que té per objectiu "*responder a las necesidades del niño*", i, per tant, considera que:

Los objetivos del estudio de la literatura infantil no pueden limitarse, por tanto, a los ámbitos lingüístico y literario. Los aspectos vitales y psicosociales adquieren extraordinario relieve. La autonomía de la literatura infantil debe ser reconocida necesariamente. (1991:58)

El problema rau en el fet que aquesta definició produeix la sensació d'estar feta a la defensiva -i potser lamentablement aquesta actitud encara és prou justificada en el context d'una àrea feble en estudis consistents- i no es

desenvolupa a continuació en una articulació disciplinària que especifiqui quines disciplines han de concórrer, amb quin tipus d'aportacions i per a quins objectius diferenciats.

Sembla que ens movem encara en un terreny vague de "consideració per l'infant" on els elements més assentats en la reflexió sobre la LIJ són *la importància del folklore, el foment literari a través d'activitats plaents i els estudis piagetians*. Potser l'estudi més concret entre els que formen els referents comuns al nostre país és la proposta d'anàlisi dels contes infantils feta per Bortolussi, qui també remarca la perspectiva interdisciplinària quan conclou:

Todavía la teoría y la crítica literarias en el campo de la literatura infantil se hallan en un estado casi preestructuralista. Y la consecuencia lamentable es que aún no se ha estudiado ni comprendido bien este sector de la creación artística. Avanzar en este terreno ha sido nuestra aspiración. Nos hemos percatado de que comprender la literatura infantil implica un estudio interdisciplinar a través de la naturaleza específica del receptor. (1985:140)

Ara bé, tot i que és només el marc el que sembla aclarir-se, també és cert que en els darrers anys han començat a produir-se efectivament diversos tipus d'interrelacions disciplinàries. Un exemple ben clar, en aquest sentit, és l'obra d'un autor com Crago. Les seves recerques mostren com l'estudi de la LIJ ha desbordat el seu camp tradicional per retrobar-se amb els avenços d'altres disciplines en un nou camp comú. Interessats per la reflexió sobre el paper de la LIJ en el desenvolupament lector, Crago i la seva dona, Maureen, van realitzar un estudi longitudinal de l'accés de la seva filla als llibres infantils que suposa una de les seves aportacions més interessants (1983)<sup>131</sup>. Procés d'aprenentatge

---

<sup>131</sup> Els Crago analitzen la relació entre l'adult, el nen i el text en la seva interacció mútua, amb la intenció d'esbrinar com es relacionen el nivell cognitiu-afectiu de desenvolupament i el nivell de socialització en l'aprenentatge progressiu de les convencions literàries. En les seves conclusions els Crago assenyalen que la influència dels textos en el progrés lector dels nens més petits no sembla dependre de la seva qualitat ni de la satisfacció declarada explícitament per l'infant, ja que la influència del text pot ser inconscient o retardada, i declaren que l'interès del crític ha d'encaminar-se més aviat a establir la riquesa d'un text en termes de potencialitat. Discuteixen també altres paràmetres habituals de la crítica, com el de l'equivalència implícita de qualitat-dificultat que uniformitza les capacitats dels lectors, tal com hem assenyalat en descriure el debat sobre l'experimentalitat postmodernista en la LIJ i coincideixen amb LOWE (1977) a opinar que com més ric i ambigu és un text, més expansiva i interessant és la resposta que provoca. L'intent de renovació dels Crago va més enllà que el de la majoria d'estudis i arriba a l'arriscada proposta de substituir les categories literàries tradicionals (argument, tema, personatge, etc.) per d'altres que els semblen més útils en la LIJ pel fet de reflectir operacions mentals bàsiques, com ara diferents tipus d'oposicions entre personatges, tot i que es fa difícil d'imaginar que aquesta proposta pugui arribar a desenvolupar-se de manera consistent.

lector, desenvolupament cognitiu, mostra del tipus de recepció literària o valoració crítica dels llibres infantils, aquest estudi és impossible de classificar en termes excloents i resulta altament representatiu, per tant, del tipus de perspectiva multidisciplinària que ha començat a adoptar una part dels estudis sobre LIJ<sup>132</sup>.

A partir d'aquest tipus d'interrelacions disciplinàries, Meek(1982) defensa una revisió dels pressupòsits teòrics sobre la LIJ amb l'argument que la seva tradicional consideració com a miniatura de les altres literatures, de la literatura "real" o d'adults, pot ser girat a l'inrevés: la LIJ pot ser vista com el model significatiu de la literatura subsegüent en l'experiència del lector. Des d'aquesta perspectiva, la literatura per a infants hauria de ser examinada com la primera experiència literària, el lloc on es creen les expectatives sobre el que és la literatura i on es construeixen les competències literàries. Meek defineix amb rotunditat aquesta nova via teòrica en els següents termes:

Com he dit a l'inici, la narrativa és ara en el centre de la crítica de la literatura d'adults. En els llibres per a infants hi ha totes les característiques de partida perquè els lectors, escriptors i crítics examinin "com" una teoria de la literatura pot ser una teoria de la lectura. Hem de començar altra vegada a mirar la interacció del text i el lector. Podem haver d'ensenyar primer a la crítica "com" mirar, renunciar als clixés i vells hàbits crítics i posar nous elements sobre el que genuïnament sabem sobre la infantesa i la lectura en un nou model teòric de descripció hipotètica. (1982:292)

Aquesta posició representa, tal com hem assenyalat, l'intent més recent i interessant de delimitar les bases teòriques de l'estudi de la LIJ en relació als interessos escolars d'educació literària. Sorgida en l'àrea anglosaxona, els autors que hi coincideixen arriben a reclamar un cert paper innovador en els estudis de la LIJ respecte a les altres disciplines, la qual cosa suposa una pretensió que considero clarament excessiva, però que serveix per representar gràficament el canvi d'enfocament en la consideració dels problemes a plantejar-se.

L'avantatge dels estudis de la LIJ per a endegar fòrmules interdisciplinàries és que la coexistència de plantejaments teòrics i pràctics en el camp d'estudis de la

---

<sup>132</sup> Un altre exemple d'integració disciplinària en la recerca sobre la LIJ és el de l'obra de BUTLER (1980), *Cuslha and her Books*, on l'exploració dels llibres que poden agradar als nens és feta a partir de l'experiència amb disminuïts. Aquesta obra incorpora tècniques utilitzades en la recerca psicològica, a l'igual que l'estudi de la recepció infantil dels Crago.

LIJ ha implicat un angle d'aproximació a l'objecte d'estudi més ampli que en altres camps (Hunt, 1990). La tendència permanent a considerar el lector i a tenir finalitats pràctiques ha forçat a conèixer i utilitzar mètodes propis d'altres disciplines que les estrictament literàries. Així, l'interès pel desenvolupament psicològic dels infants ha anat paral·lel al debat, molt accentuat als països anglosaxons, dels criteris de les polítiques de censura, els valors sobre l'estil literari s'han hagut de contrastar amb la definició sobre la legibilitat, la consideració del paper de la il·lustració ha estat al costat de l'anàlisi dels mass-mèdia, l'assaig de formes d'animació a la lectura ha hagut de relacionar-se amb les estratègies educatives i amb l'organització de les biblioteques i la reflexió sobre la recepció del lector s'ha vist enfrontada amb les respostes pràctiques dels lectors concrets.

En definitiva, la LIJ com àrea d'estudi s'ha desenvolupat sobre uns eixos teòrico-pràctics i socio-culturals més amplis que els tradicionals en d'altres àrees. Els aspectes bàsics per a la crítica de la LIJ, tals com què significa qualitat i què significa literatura, com el lector és implicat i guiat pel text o els problemes d'aproximació socio-cultural i multicultural, són presents ara en el desenvolupament teòric de les disciplines de referència i es pot coincidir amb Hunt a pensar que finalment, doncs, som en disposició de progressar en el desenvolupament d'una teoria més coherent i complexa per a la LIJ.

### **1.5.2. Conclusions sobre l'evolució dels estudis de LIJ**

Aquest capítol ha procedit a revisar el que s'han considerat les principals aportacions realitzades pels estudis de la LIJ en els darrers anys tot agrupant-les per interessos disciplinaris i tipus de problemes plantejats. L'intent de seleccionar i ordenar tota aquesta literatura, encara molt recent i amb molt poca implantació en el nostre país, té riscos evidents d'oblits importants o d'excessiva artificialitat en la seva distribució per perspectives separades.

Recapitularem a continuació el recorregut fet per veure a continuació com se'n desprèn una evolució dels paràmetres d'estudi de la LIJ que assenyalen les seves tendències actuals i de futur:

1. En primer lloc, hem assenyalat l'inici dels estudis de la LIJ en el període d'entreguerres del nostre segle, quan la producció de llibres infantils i juvenils constituïa ja un fenomen de prou entitat a partir de la paulatina ampliació del seu públic potencial en una societat cada vegada més alfabetitzada<sup>133</sup>.

Les primeres obres de referència provenen de les instàncies responsables de la selecció i difusió de la LIJ, inicialment dels sectors bibliotecaris i, després, de la col.laboració i el progressiu protagonisme dels sectors més dinàmics de l'àmbit escolar. Originades, doncs, en els sectors professionals en contacte amb els lectors, les primeres reflexions sobre la LIJ van venir marcades per un fort empirisme que enfrontà els primers intents de compaginar la valoració moral i literària dels llibres amb la pràctica de lectura. La tensió entre aquests dos pols no va fer sinó agreujar-se amb l'ampliació dels destinataris de la LIJ a totes les capes socials i a noves franges d'edat, situació que ha estat una de les causes permanents de qüestionament dels criteris de valoració de la LIJ.

2. En segon lloc s'ha remarcat com l'interès social al voltant del llibre infantil i juvenil va augmentar espectacularment a partir de la segona guerra mundial i s'han citat múltiples instàncies d'estudi i difusió de la LIJ creades al llarg de la segona meitat del nostre segle. L'augment d'aquestes iniciatives permet considerar que els estudis en aquesta àrea compten actualment amb un cert nombre d'instruments nacionals i internacionals de recerca, així com amb un incipient reconeixement acadèmic.

Paral·lelament als inicis d'aquest desenvolupament, els estudis sobre la LIJ abordaren l'establiment dels seus paràmetres històrics. Dels estudis històrics de la LIJ provenen els debats de diverses qüestions relacionades amb el corpus a considerar. Per exemple, les polèmiques sobre la definició de la LIJ com a llibres escrits per a infants o bé com a llibres adoptats pels infants, ni que fos manllevant-los de la literatura d'adults, debat similar al de la progressiva consideració del folklore com a literatura circumscrita dins de l'àmbit de la LIJ; o

---

<sup>133</sup> Cal pensar que l'obligatorietat escolar es desenvolupa en els països occidentals entre la segona meitat del segle XIX i les dues primeres dècades del segle XX. Concretament a Espanya es produeix el 1904. (ESCARPIT, 1981).

bé, sobre la dificultat d'atorgar un títol estable de "corpus clàssic" a obres que presenten un tipus de lectura molt mediatitzat per factors externs a les característiques del text. En els darrers anys, s'han afegit d'altres problemes sobre els límits del corpus a partir de l'aparició de nous tipus de llibres (còmics, llibres-joc, llibres d'imatge, etc.), de l'ampliació creixent del que es pot considerar llibre infantil segons els paràmetres habituals d'accessibilitat i d'adequació educativa, o de la discussió de la frontera entre literatura juvenil i d'adults.

Sovint els debats causats per aquestes qüestions han anat lligats a la funció selectiva per a la difusió, però, tal com s'ha assenyalat, la consolidació dels estudis històrics va trencar la relació implícita sobre l'anàlisi històrica i els requeriments funcionals i ha anat establint un acord generalitzat sobre els paràmetres del corpus, els períodes cronològics i el desenvolupament de les diferents literatures. A partir d'aquestes bases s'han iniciat estudis molt més específics sobre diversos aspectes, gèneres o períodes concrets.

Aquesta evolució general es correspon també a grans trets amb la seguida en el nostre país. L'impuls capdavanter de la preocupació per la LIJ a Catalunya en el període d'entreguerres enllaçà amb els corrents de renovació pedagògica a partir dels anys seixanta i, a partir del restabliment democràtic, aquest interès ha confluït amb altres iniciatives de la resta de l'Estat. Els progressos produïts durant la darrera dècada comencen a traduir-se ara en un cert cos d'estudis sobre la LIJ, però, tot i així, la descripció més pormenoritzada d'aquesta situació ens ha permès remarcar especials mancances en tots els aspectes resseguits, tant pel que fa a la feblesa de la infraestructura de difusió i recerca com als buits bibliogràfics dels estudis històrics.

3. En tercer lloc hem vist com la dècada dels setanta va suposar el salt cap a un enfocament teòric més general en els estudis de la LIJ i va estar presidida per dos tipus de debats, l'un referit a la funció literària de la LIJ i l'altra referit a la funció educativa. El primer ha presidit la constitució de la LIJ com a àrea d'estudi teòric fins ara i consisteix en la discussió sobre la carta de naturalesa literària de la ficció adreçada als infants, o, dit d'altra manera, sobre la possibilitat de valorar aquestes obres des dels criteris habituals sobre qualitat literària. El segon va venir provocat per la tensió entre els valors educatius dominants

durant la dècada dels cinquanta i seixanta, traduïts en el predomini del realisme literari a la LIJ, i la reivindicació de la fantasia i el folklore iniciada des de la psicoanàlisi.

La fonamentació de la naturalesa literària de la LIJ ha seguit un itinerari producte de les successives definicions del terme "literatura" des de la teoria literària. Primerament va intentar assimilar-se a una definició molt restrictiva del terme "literatura" fruit de les poètiques simbolistes, i molt difícil de compaginar amb les capacitats limitades d'interpretació i fruïció artística dels infants; i més tard, a partir de les teories estructuralistes, s'intentà traspasar la recerca de marques de "literarietat" a aquest tipus de llibres. A mitjans dels setanta s'abandonà l'intent d'una mera assimilació per passar a l'intent de definició de la LIJ com un gènere literari, una situació comunicativa específica o un subsistema literari, termes successivament més afinats, però que, en tots els casos, parteixen ja d'una definició en funció del destinatari.

L'elitisme de prescindir de l'audiència per a la definició qualitativa del text derivà, així, cap a la consideració conjunta de text i audiència, tal com permetien els canvis produïts en la teoria literària que havia passat a incloure tot el circuit de comunicació literària en el seu camp d'estudi. Progressivament es distingiren també les diferents perspectives disciplinars que convergeixen en la LIJ i que han de coexistir necessàriament per tal d'explicar les múltiples relacions d'aquestes obres amb les normes literàries, socials i educatives, és a dir, amb la cruïlla de relacions que la defineixen com a fenomen cultural de la nostra societat.

La defensa de la qualitat literària de la LIJ en relació a la literatura adulta es traslladà alhora a l'interior del corpus de la LIJ. La mateixa tensió entre la qualitat intrínseca del text i la possibilitat de recepció per part dels infants es reproduí en la polèmica entre els *llibres bons/llibres que agraden*. Aquesta discussió aprofundí en la reflexió sobre les diferències d'apreciació literària entre els adults i els infants, així com entre "els infants" i un infant concret. En aquest sentit es remarcaren les distorsions introduïdes per la valoració-mediació de l'adult, no només en relació a la recepció de les obres, sinó també en la mateixa

producció d'una literatura que espera la sanció d'un públic diferent del seu suposat destinatari.

Els estudis de la LIJ han relacionat la contraposició establerta entre "veritable literatura"/"llibres per a infants" amb altres contraposicions produïdes des del segle XIX entre literatura culta/literatura popular i entre realisme i fantasia. L'estudi correlacionat d'aquestes successives contraposicions enllaça amb el segon debat omnipresent en la bibliografia sobre la LIJ des dels anys setanta, ja que en aquells anys es qüestionaran els pressupòsits educatius provinents de la confluència de la pedagogia racionalista de les dècades dels cinquanta i seixanta amb els corrents culturals de l'època, fenòmens que havien coincidit en la defensa d'una literatura realista per a infants.

L'interès pel folklore desvetllat pels estudis estructuralistes i la reivindicació de la fantasia i dels contes populars feta des de la psicoanàlisi produïren la ruptura dels criteris educatius vigents a la LIJ. Els estudis sobre la LIJ analitzaren profusament l'adequació del folklore a la recepció dels infants i teoritzaren els seus beneficis des de pressupòsits antropològics, psicològics i literaris. Les conseqüències d'aquesta reflexió conformen una gran part dels pressupòsits actuals d'aquesta àrea d'estudi. D'una banda, el folklore és vist com el precedent que enllaça amb la LIJ actual i com un tipus de literatura que ha passat a formar part d'aquesta mateixa literatura adreçada als infants. D'una altra, la descripció de les característiques literàries i educatives de la literatura de tradició oral ha conformat el patró dels criteris de valoració dels llibres infantils de tal manera que només molt recentment s'han començat a assenyalar els seus límits per a l'exploració d'una literatura actual i de transmissió fonamentalment escrita.

Finalment també s'ha assenyalat com les repercussions d'aquest debat en la mateixa producció de LIJ -a través del que s'ha denominat "nova fantasia"- han donat lloc a noves polèmiques sobre l'articulació entre les funcions literàries i educatives de la LIJ, tot acusant de "nou didactisme" algunes de les seves tendències.

4. En quart lloc hem procedit a revisar les diferents perspectives disciplinàries que han incidit en els estudis de la LIJ durant els anys vuitanta i primers



noranta. Els debats dels setanta havien atorgat una atenció progressiva al destinatari de la LIJ com a element clau, tant per definir aquest tipus de literatura, com per a baremar l'adequació de les seves característiques literàries i educatives. Aquest "tenir en compte l'infant" ha fet un salt qualitatiu a partir dels avenços confluents de les disciplines implicades que han aconduït els estudis de la LIJ a considerar conjuntament el text i el lector i a abordar el coneixement de *l'infant-lector com a aprenent del codi literari*.

Els primers progressos disciplinars que repercutiren en els estudis de la LIJ van venir de la psicologia cognitiva, que va prendre el relleu a la psicoanàlisi com a punt de referència bàsic. Les primeres aportacions en aquesta línia foren els estudis piagetians sobre l'evolució de les capacitats i interessos infantils en relació als textos de ficció, alhora que les primeres investigacions sobre la lectura influïren en els criteris de valoració -i producció- sobre la legibilitat dels textos.

L'interès psicolingüístic pel paper del llenguatge i de la narració com a instruments de construcció simbòlica de la realitat van provocar una intensa recerca en el camp de la primera infància. De la descripció sobre l'adquisició externa del llenguatge -i de les formes narratives del llenguatge -, es passà a la descripció sobre el desenvolupament mental del "sentit de la història"<sup>134</sup>, de la mateixa manera que la recerca posterior sobre l'adquisició del llenguatge escrit remarcà aviat el potencial desenvolupat pel contacte amb les formes literàries del llenguatge. Així, la recerca sobre l'adquisició de les formes codificades del llenguatge oral i escrit començà a oferir dades sobre l'inici de la competència literària dels infants preconitzada des de la teoria literària.

Aquestes aportacions han potenciat la valoració educativa de la LIJ i la presència de la literatura a l'escola infantil on ja l'havia aconduït la reivindicació del folklore. La investigació sobre la lectura oferí també una nova visió sobre el seu aprenentatge escolar, i durant la dècada dels vuitanta hem assistit a la difusió de noves pràctiques educatives sobre aquest tema que, en tots els casos, han reforçat la presència escolar dels textos de ficció al llarg de tota l'escolaritat.

---

<sup>134</sup> O "sentit del final" tal com l'anomena KERMODE (1967).

La LIJ va entrar, doncs, a l'escola a partir dels progressos realitzats des de l'atenció al desenvolupament psicolingüístic de l'infant i a les formes d'aprenentatge, mentre que des de la reflexió literària es mantenia una certa perplexitat sobre el que s'havia d'ensenyar i a partir de quins textos. Recentment, però, aquesta situació sembla dinamitzar-se amb intents progressius d'articular els avenços confluents de la teoria literària i la reflexió psicopedagògica. La teoria literària ofereix ara la possibilitat de descriure com el text s'adequa i forma el seu lector, i en aquest punt es troben els interessos dels estudis sobre la LIJ i els de didàctica de la literatura, ja que ambdues disciplines estan interessades a saber quins llibres ajuden a desenvolupar la competència literària dels infants.

A banda d'aquest espai coincident sobre quins llibres "ensenyen" a llegir, durant els anys vuitanta hem assistit també a la redefinició de problemes específics dels dos camps disciplinars. La crítica de la LIJ ha iniciat noves formulacions de temes recurrents en aquests estudis sobre quins llibres són "bons llibres" o quin tipus de crítica és útil per a la selecció dels llibres per als infants. Els avenços de la teoria literària des de les poètiques estructuralistes han permès aplicar a l'anàlisi de la LIJ tant l'aparell formal de l'estructuralisme com els nous conceptes de la teoria de la recepció o del pacte narratiu; mentre que, des de la didàctica de la literatura, aquests mateixos conceptes han generat també noves pràctiques escolars basades en l'atenció a la recepció del text i al progrés infantil de la seva interpretació.

La crítica de la LIJ ha hagut d'afrontar alhora qüestions que no provenien dels avenços en el camp de la teoria sinó de la producció literària dels darrers anys. Els nous llibres infantils han provocat la necessitat de redefinir els límits de la LIJ, tant pel que fa a les fronteres del que pot ser considerat "literatura" -ara en el sentit de text artístic verbal- com pel que fa als límits del que pot ser considerat "per als infants i adolescents" des del punt de vista de la seva capacitat de comprensió literària. Així, a partir de la inclusió de característiques pròpies del postmodernisme, tals com la metaficció, s'ha produït el primer debat generalitzat sobre la LIJ que no se situa en el vessant de l'adequació moral d'aquestes obres.

Finalment, hem vist com els estudis sociològics han ofert dades quantitatives i qualitatives sobre la lectura de ficció d'infants i adolescents. Des d'aquesta perspectiva s'ha concretat la idea de *l'infant* tot relacionant la seva lectura amb variables tals com l'entorn socio-cultural o el gènere, així com amb els contextos educatius on es produeix la lectura. Els interrogants sobre quins infants i en quina societat s'han completat, doncs, amb la descripció de quins contextos educatius i quines pràctiques lectores afavoreixen la lectura, de manera que la perspectiva sociològica ha vingut a enriquir la confluència disciplinària que ofereix dades per a l'educació literària dels infants. La polèmica entre llibres bons/llibres que agraden ha començat a rebre dades que poden clarificar-la a partir de saber realment quin tipus de llibres es llegeixen i quins infants ho fan.

El desenvolupament dels estudis socials en l'actualitat ha traslladat al camp de la LIJ algunes de les seves preocupacions i dels seus corrents. En aquest sentit hem citat els incipients estudis interculturals, relacionats amb el problema creixent de la multiculturalitat de les nostres societats, i la línia minoritària dels "estudis culturals" com exemple de nou plantejament interdisciplinari. El tema més present, però, des de la perspectiva social, és el de l'anàlisi ideològica de la LIJ. La funció educativa d'aquesta literatura i la manera transparent com revela l'autoimatge que la societat vol transmetre fan que aquest sigui un camp privilegiat per a l'anàlisi i el debat en els estudis sobre la LIJ.

La formació ideològica ha estat sempre un tema present tant en la producció de la LIJ com en les tasques de selecció. Actualment ha rebut una atenció explícita per part dels estudis de la LIJ per tal com el descobriment de la ideologia implícita en els missatges educatius ha passat a ser un tema d'interès pedagògic generalitzat. L'atenció a la diversitat educativa, a la no discriminació en funció de raça o gènere, la "political correctness" o els criteris de censura i adaptació d'obres clàssiques impregnades de valors ara denunciats són temes d'absoluta prioritat tant en la producció, com en els estudis de la LIJ, com en les tasques educatives al voltant dels llibres infantils<sup>135</sup>.

Al llarg de la dècada dels vuitanta, doncs, els estudis de la LIJ prenen força. D'una banda, distingeixen i especialitzen les disciplines implicades; de l'altra, les

---

<sup>135</sup> Aquest ha estat, per exemple, el tema del darrer Congrés de l'IBBY.

interrelacionen a partir de la confluència de l'interès per la narració i el lector que caracteritzen els avenços disciplinars dels darrers anys. En definitiva, doncs, sembla que l'anàlisi realitzada sobre els estudis de la LIJ en el nostre segle permet assenyalar unes línies evolutives que poden sintetitzar-se en els següents punts:

**1. De la preocupació per legitimar la LIJ com un objecte literari s'ha passat a la seva definició dins d'un sistema social de comunicació literària.**

Dins d'aquest sistema, la LIJ manté relacions múltiples i diverses amb els diferents subsistemes que el configuren i segons els propis subsistemes de la LIJ. Més enllà de les primeres aproximacions a la definició de la LIJ en termes de comunicació, l'evolució seguida per la teoria literària des de les poètiques estructuralistes cap a la consideració de tot el circuit comunicatiu literari ha permès delimitar el camp de la LIJ fora d'una discussió sobre la seva "excel·lència" literària intrínseca.

En aquest marc cal inscriure la relativa solidesa adquirida pels estudis històrics de la LIJ, tant com a fenomen internacional com en les literatures de cada país, així com l'evolució de les característiques de cada un dels codis implicats en els llibres infantils i juvenils. En aquesta tasca resultarà imprescindible relacionar la producció de la LIJ, no només amb la literatura d'adults, sinó també amb altres formalitzacions culturals que hi tenen especial influència, tals com els "mass-mèdia".

**2. De la reivindicació genèrica de la potencialitat educativa de la fantasia i el joc verbal s'ha passat a la possibilitat de precisar les relacions existents entre la LIJ i la literatura de tradició oral.**

Així, si l'avenç dels anys setanta va incorporar la descripció estructuralista del folklore i la seva significació des de la perspectiva antropològica i psicoanalítica, ens trobem ara en situació d'indicar els seus límits. En aquest sentit pot assenyalar-se que el folklore pertany a la LIJ només en part, que la seva assumpció per part dels nens no suposa una primera etapa autosuficient

ja que l'experiència literària dels infants fa coexistir el folklore oral amb d'altres vehicles de la ficció, com els llibres o els audiovisuals, des dels primer moment, i que la producció actual de la LIJ tant desborda les característiques literàries pròpies de la literatura oral, com n'augmenta la utilització a través de nous usos i funcions que sovint provenen de la mateixa literatura escrita.

**3. De la consideració pels condicionaments de l'audiència basada en un fort empirisme i en la seva traducció a un esquema massa simple i rígid sobre l'evolució dels llibres per a les diferents edats, s'ha passat a l'inici d'una descripció teòrica sobre l'adequació dels textos als infants i adolescents.**

La gran novetat dels anys vuitanta ha estat justament la possibilitat de fer confluïr els avenços entre la psicologia cognitiva i la teoria literària. D'una banda, s'ha obert un nou camp de reflexió sobre l'aportació de la literatura a la construcció de l'individu dins de la seva cultura, sobre com entenen les històries els infants i sobre com progressen en aquesta competència. Mentre que, d'altra banda, han començat a utilitzar-se els avenços de la teoria literària en la descripció del pacte narratiu per analitzar com s'acomoden els textos a les característiques de la seva audiència i com ofereixen ajudes als lectors perquè puguin realitzar interpretacions més complexes.

**4. De la confiança en l'educació i la lectura com a clau de la millora social s'ha passat a una reflexió més complexa sobre el grau i les formes d'alfabetització a l'interior de les societats industrials.**

Així, el lector hipotètic de llibres infantils i juvenils ha començat a multiplicar-se en funció de les seves característiques socio-culturals. Alhora que s'aprofundia en la relació entre la composició social i les formes d'accés a la lectura s'ha fet més complexa l'anàlisi del paper ideològic d'aquests llibres. De la idea, sòlidament assentada des del naixement de la LIJ, que aquesta literatura constitueix un vehicle educatiu de valors socials, s'ha passat a la reflexió de la seva adequació a les noves formes de transmissió de valors, noves formes propiciades per una societat que requereix una gran capacitat d'operar amb codis simbòlics per part dels seus ciutadans i en què les formes

de cohesió ideològica han sofert canvis profunds. Igualment és de plena actualitat l'anàlisi ideològica a partir de nous valors socials (com el feminisme o l'antiautoritarisme) i un tipus de reflexió que pretén anar més enllà de la localització de marques de superfície dels textos.

**5. De la reivindicació de la presència de la LIJ a l'escola i del desenvolupament de múltiples formes d'animació a la lectura s'ha passat a la necessitat de definir els objectius de l'educació literària i de precisar els millors instruments per aconseguir-los.**

Els progressos de l'última dècada, tant en les ciències de l'educació com en les del llenguatge, han conduït ben recentment a un nou interès pel fet literari que permet replantejar l'accés escolar dels infants i adolescents al discurs literari. L'esforç per concretar què vol dir competència literària i quines activitats ajuden a desenvolupar-la implica definir el paper de la lectura de llibres adreçats als infants i adolescents, la relació entre la biblioteca escolar i les activitats d'aula, la selecció de textos entre la literatura d'adults i la LIJ, etc. Si la crisi de les formes tradicionals sobre ensenyament literari s'havia traduït bàsicament en la seva substitució per la lectura lliure i les activitats de creació espontànies, sembla que ara comencem a estar en disposició d'abordar l'articulació de totes aquestes activitats en la consecució d'uns objectius més precisos que fan més necessària que mai la reflexió sobre la LIJ des del punt de vista de la formació lectora.

Ara bé, malgrat la nova consciència d'àrea propiciada pels avenços en l'atenció social cap al fenomen cultural de la LIJ, sembla prou clar que els nous plantejaments evidencien un marc ric en possibilitats, però que la realitat ens demostra ben desestructurat. Totes les interrelacions són encara atzaroses en les obres recents d'un i altre autor. La coincidència és a assenyalar els elements que han de permetre una nova orientació, però, de fet, no hi són desenvolupats encara, més que en temptatives molt poc globalitzadores i generalitzables. En aquesta línia, el repte dels estudis de la LIJ en la dècada dels noranta seria justament el de progressar en una integració coherent de tots aquests elements.

## 2. EL DESTINATARI COM A DEFINIDOR DE LA LITERATURA INFANTIL I JUVENIL

### Índex del capítol

|   |            |
|---|------------|
| <b>2.1. La configuració de la LIJ amb una doble funció educativa i literària .....</b>                    | <b>163</b> |
| <b>2.2. El procés d'innovació de la LIJ canònica.....</b>   | <b>168</b> |
| 2.2.1. El lector real.....  | 171        |
| <b>2.3. Els pressupòsits bàsics d'adequació de la LIJ als seus destinataris</b>                           | <b>173</b> |
| <b>2.4. Establiment de les hipòtesis sobre el lector implícit de la LIJ actual en el nostre país.....</b> | <b>177</b> |
| 2.4.1. Definició general del destinatari de la LIJ .....  | 177        |
| 2.4.2. Definició del destinatari actual de la LIJ al nostre país.....                                     | 177        |
| <b>2.5. Hipòtesis generals del treball.....</b>   | <b>180</b> |

En el capítol anterior s'ha intentat mostrar que l'evolució de les disciplines que estan implicades en l'anàlisi de la LIJ ofereix en aquests moments una perspectiva convergent sobre la importància formativa de la literatura i proporciona un marc disciplinari per a aquesta àrea d'estudi.

En aquest capítol es procedirà, a establir les hipòtesis concretes d'aquest treball. Per fer-ho caldrà precisar, en primer lloc, que la descripció de la LIJ actual que es pretén realitzar s'inscriu en una definició de la LIJ en funció del seu destinatari i dels propòsits socials que li són atribuïts i, en segon lloc, cal formular la manera com evolucionen les característiques literàries de la LIJ per tal de contrastar-hi la nova configuració que s'espera constatar. A continuació es formularan les hipòtesis del treball sobre els canvis produïts a la LIJ per tal d'adequar-se a un nou tipus de destinatari i a l'evolució seguida per la valoració social de la funció que ha de complir.

S'adoptarà la perspectiva de la teoria del polisistema aplicada per Shavit a la LIJ (1986), en el sentit que cal entendre aquesta literatura com a part d'un sistema literari estratificat, on la posició de cadascun dels subsistemes implicats és determinada per requeriments socials i literaris diversos. S'analitzarà, per tant, la LIJ des del conjunt dels condicionaments derivats de normes tant literàries com educatives. No ens interessen aquí ni l'anàlisi d'autors o textos aïllats, ni la perspectiva cronològica de la història acumulativa de la LIJ o de la seva història específica nacional. El problema que s'intenta enfrontar és *la caracterització comuna de la LIJ actual*, model que implica la configuració d'un determinat destinatari i, per tant, dels requeriments de lectura que se li fan i del desenvolupament implícit d'educació literària que se li proposa.

El destinatari, com element definidor dels requeriments que condicionen la LIJ serà, doncs, l'eix subjacent en la nostra anàlisi dels textos.



## 2.1. LA CONFIGURACIO DE LA LIJ AMB UNA DOBLE FUNCIO EDUCATIVA I LITERARIA

La consideració dels infants i adolescents com un subjecte social diferenciat i la sòlida existència d'un mercat de llibres dirigits a aquests lectors és tan òbvia en l'actualitat que és fàcil oblidar que aquests dos fenòmens són ben recents i s'han desenvolupat de forma estretament lligada. Així, pot afirmar-se (Ariès, 1962; Lesnik-Oberstein, 1994) que el canvi social sobre el concepte d'infantesa és responsable en última instància dels canvis en els textos per a nens i nenes segons el període històric analitzat.

Tal com s'ha esmentat anteriorment, la noció d'infantesa va aparèixer en el segle XVII amb el reconeixement i legitimació de les necessitats diferenciades dels infants respecte de les de l'adult i, més tard, amb la idea que l'adult és el responsable dels aprenentatges. L'evolució d'aquesta idea pot relacionar-se amb l'existència d'una literatura específica per a les primeres edats de la vida. Així, els llibres específics per a nens i nenes van aparèixer en el XVIII quan es creà l'oposició literatura d'adults/literatura infantil i s'inicià el procés de creació d'un lector infantil implícit. Des dels seus inicis, a més, la LIJ ha anat acompanyada d'una consciència social explícita sobre la funció que cal atribuir als llibres per a infants, de manera que la noció d'infantesa i d'aprenentatge social tenen relació també, i més concretament, amb el tipus de llibre adreçat als infants. El naixement de la LIJ en el segle XVIII va estar fortament condicionat per la funció educativa atribuïda a aquests llibres, funció que justament va legitimar el nou "producte", tal i com ha estat profusament assenyalat pels estudis d'història de la LIJ.

La indústria de la LIJ no va començar a florir fins a la segona meitat del XIX i el seu esclat s'ha produït ja en el nostre segle, en els últims cinquanta anys. Durant aquest procés, especialment ja en el segle XX, s'ha assistit a l'extensió d'una gran preocupació social pel benestar físic i mental dels nens i nenes. En part de la mà de la psicoanàlisi, tal com s'ha dit més amunt, la infantesa ha passat a ser considerada com el període més important de l'experiència vital humana, mentre que els estudis socials han assenyalat la seva concepció com el període educatiu clau per als requeriments de les societats altament industrialitzades. La visió de la infantesa com a etapa d'aprenentatge és un dels elements bàsics per a l'emergència d'un sistema educatiu progressivament generalitzat a tota la

població i ampliat en el període d'edat que ha d'abarcari<sup>1</sup>. Aquest procés ha portat a una enorme expansió del públic lector i, per tant, al creixement del públic potencial del llibre infantil que inclou ara, per exemple, els infants prelectors o els adolescents de sectors socials poc culturalitzats, ara escolaritzats, mentre que fins fa ben poc s'incorporaven al mercat de treball i a les formes de vida adultes.

El fet que la LIJ formi part dels instruments socialitzadors de la nostra cultura, fa que la reflexió provinent de la sociologia de l'educació sobre aquest aspecte tingui una gran incidència en els estudis de la LIJ. En aquest sentit, el present treball tindrà en compte l'aportació de Bernstein (1975) en la seva definició de "pedagogia invisible" per caracteritzar les formes de transmissió dels valors educatius sorgits en les darreres dècades en les societats postindustrials, ja que creiem que aquestes formes i valors s'han traslladat a la concepció educativa de la LIJ actual i hi són detectables de la mateixa manera que a la família o a l'escola, àmbits profusament analitzats pels estudis sociològics.

Bernstein parteix de les teories de Durkheim (1947) que manté que les relacions laborals en una societat industrial avançada es troben immerses en el pas d'un ordre social basat en la dominació a un ordre basat en la cooperació<sup>2</sup>. A les distincions de Durkheim, Bernstein afegeix la de formes de "solidaritat orgànica individualitzada" i la de formes de "solidaritat orgànica personalitzada". En la primera les formes de solidaritat recolzarien en rols posicionals i en la segona en rols individualitzats i personalitzats.

Dins d'aquest marc macrosociològic, que no pretenem descriure aquí, poden observar-se els canvis educatius en funció dels canvis en la divisió social del treball ocorreguts a mitjans/finals del segle XX, quan la societat ha augmentat extraordinàriament la complexitat en la seva divisió del treball cultural o de control simbòlic i ha generat l'auge de sectors de les classes mitjanes, amb professions basades en el domini de la informació i amb una necessitat d'operar

---

<sup>1</sup> En aquests moments, per exemple, s'està ampliant el sistema educatiu en el nostre país amb les etapes d'educació infantil (abans dels sis anys) i secundària obligatòria (dels catorze als setze anys).

<sup>2</sup> A una societat estructurada en una divisió simple del treball li corresponen unes formes d'integració entre els individus que anomena de *solidaritat mecànica*. En canvi a una societat on la divisió del treball ha esdevingut molt més complexa li corresponen unes formes d'integració entre els individus que anomena de *solidaritat orgànica*. Per contrastar-les, pot pensar-se en una societat on la pèrdua d'una gran part dels seus individus no alteraria la seva continuïtat, mentre que en una altra de rols especialitzats, la carència d'un tipus d'especialistes afectaria greument el funcionament social.

simbòlicament cada vegada més elevada. Aquest fet és, per a Bernstein, el més significatiu del desenvolupament social actual i ha implicat canvis educatius importants, ja que la tasca d'integració social encomanada a l'escola ha de passar també de l'adequació a una solidaritat orgànica individualitzada (o d'escola tancada, en termes bernstenians) a una solidaritat orgànica personalitzada (o d'escola oberta).

L'anàlisi de la pràctica pedagògica derivada d'aquest pas<sup>3</sup>, aconduïx Bernstein a la formulació del concepte de "pedagogia invisible" per caracteritzar la manera poc formulada i difusa com es tendeix a transmetre als infants els criteris de conducta social en l'actualitat. La pedagogia invisible es distingeix pel fet de tenir regles jeràrquiques molt implícites, una seqüenciació feble de continguts i uns criteris de conducta difusos i nombrosos, en contraposició a la pedagogia visible, caracteritzada per formes més jeràrquiques, delimitades i explícites. La presència de les noves característiques de transmissió en els primers nivells d'escolaritat evidencien l'aparició de la pedagogia invisible i permet correlacionar-les amb l'adopció de determinades teories de l'aprenentatge que li han donat suport. Components significatius d'aquest tipus de pedagogia com els de *joc*, *activitat* o *capacitat* estarien avalats per teories tan diverses com les de Piaget, Freud, Chomsky o la Gestalt.

La pedagogia invisible es relaciona amb la ideologia de les noves classes mitjanes, sectors que havien adoptat ja aquestes noves formes de socialització, per exemple, en l'èmfasi posat en les relacions internes d'autoritat més que en la resposta al càstig. Com diu Bernstein:

Aquesta fracció de la classe mitjana (...) selecciona d'entre les formes prevalents de la socialització dels joves aquelles formes que encoratgen els infants a mostrar la seva diversitat i a aprendre les subtils i estratègies del control inter i intra personal. Aquestes formes de socialització estan legitimades per un grup de teories que es consideren progressives dins de l'espectre de les ciències socials. (1975:22)

La nova actitud educativa assenyalada per Bernstein implica unes relacions basades en la negociació constant dels problemes, la seva verbalització, la potenciació de la imaginació i la comprensió de les posicions enfrontades, l'acceptació interna de les normes, etc. Són aquestes formes de relació social i

---

<sup>3</sup> I més concretament del pas del que defineix com a *curriculum col.lecció* al que anomena *curriculum integrat*.

aquests valors els que haurien de tenir també la seva traducció en molts dels canvis produïts en els llibres infantils i juvenils actuals i aquest plantejament serà, doncs, *el supòsit a què ens referirem en parlar de "nous valors"*.

Hem assenyalat, doncs, que la noció social d'infantesa i les formes educatives de cada període històric condicionen els llibres adreçats als infants. La funció educativa de la LIJ, explícita des de la seva aparició, continua present en els llibres per a infants, però ara hauria de mostrar-se adaptada al missatge educatiu subjacent en les formes generades per les societats actuals.

Més enllà del fet que la funció educativa s'adapti als canvis socials, però, és evident que l'èmfasi social atorgat a aquesta funció en la LIJ ha variat al llarg de la història. Així, el pes d'aquest requeriment va anar disminuint al llarg del segle XIX i encara del XX, per tal d'acceptar noves funcions d'entreteniment i oci que han acabat forçant al reconeixement de la funció literària d'aquest tipus de text, han fet explícita la doble funció dels llibres destinats a infants i adolescents i, encara, han convertit en predominant l'aspecte literari en les darreres dècades.

A banda de les polèmiques teòriques causades per la situació de la LIJ a cavall entre les dues funcions -polèmiques a les quals s'ha alludit més amunt-, el cert és que el fet d'adreçar-se a la infantesa, és a dir, a un sector social en període de formació i aprenentatge, imposa constreyniments a la LIJ en dues àrees: la manera com el món és presentat, caracteritzat i judicat en els textos -ja que es tracta d'oferir models de conducta i d'interpretació social de la realitat-, i la manera com es configura l'infant-lector implícit -ja que s'ha d'atendre el nivell de comprensibilitat dels textos segons els pressupòsits de competència literària.

*Els dos principis bàsics d'adequació de la LIJ al seu destinatari són, doncs, la conveniència educativa i la comprensibilitat del text*, i han presentat un ordre jeràrquic diferent entre ells segons els períodes. Tal com hem dit, en el seu inici, el concepte didàctic de la LIJ feia prevaler el primer, mentre que avui en dia, teòricament és l'ajustament del text al nivell de comprensió del nen el que és dominant. Pot passar que els dos principis no siguin complementaris, fins i tot poden ser contradictoris. Per exemple, es pot pensar que el nen és capaç d'entendre un text sobre la mort, però considerar-se que aquest tema no és convenient per als infants per la seva duresa o pel seu allunyament respecte dels interessos infantils. En qualsevol cas, el text, malgrat el diferent grau d'equilibri

adoptat, s'ha d'adherir als dos principis o almenys no pot violar-los si pretén ser acceptat en el sistema literari de la LIJ.

La LIJ que sembla complir els dos requeriments, l'educatiu i el literari, és sancionada pels adults com a LIJ de qualitat. Es la que Shavit (1986) qualifica de "literatura canònica" en assenyalar l'estratificació existent dins del sistema literari global de la societat i dins del mateix sistema literari de la LIJ que, igual que la literatura d'adults, posseeix també formes literàries canòniques i no canòniques. Es precisament la LIJ canònica la que ens proposem d'analitzar aquí. La definició de LIJ canònica implica que aquest corpus ha de complir l'expectativa social del que els adults creuen que és bo per als nens i nenes. A diferència dels textos adreçats a altres tipus de públics, la LIJ es compon de textos valorats pel públic d'un altre sistema literari, l'adult, però l'atribució de la qualitat, de la pertinença a la LIJ canònica, no es basa directament en els seus gustos, sinó *en els criteris que els adults tenen sobre el destinatari infantil*, es basa en la seva opinió, com a responsables socials de l'etapa educativa, del que els sembla educatiu i comprensible per als nens .

## 2.2. EL PROCES D'INNOVACIO A LA LIJ CANONICA

Hi ha molts autors (Shavit, 1986; Wall, 1991; etc.) que mantenen que aquest estatus ambivalent del destinatari que acabem d'assenyalar constitueix el condicionament fonamental de la LIJ. Els autors dels llibres infantils han de resoldre la contradicció d'uns textos destinats als infants i adolescents, però sancionats pels adults. La pressió dels adults s'ha desenvolupat a partir del fet que la nostra cultura actual (o més concretament les diverses instàncies al voltant de l'edició per a nens i nenes) atorga gran importància al material de lectura, el considera crucial per al desenvolupament i benestar mental dels infants i força els autors a elaborar textos que agradin als nens, però que, alhora, agradin als adults com a textos de lectura per als infants. Així els autors han de comprometre's amb dos destinataris que poden diferir en els seus gustos i en la seves normes d'interpretació del text.

Això ha fet que, sovint, els autors de LIJ canònica compliquin els seus textos per dirigir-se realment al doble destinatari. En aquests textos podria ser que els nens i nenes només entenguessin la narració a un determinat nivell, mentre que el nivell més complex organitzat per l'autor només pogués ser interpretat pels lectors adults. D'aquesta manera els autors salvarien el compromís provocat per la presència de dos destinataris simultanis utilitzant complicades estratègies de compensació, alhora que es mantindrien en els límits del sistema prevalent de normes dels llibres per a infants. La majoria de la LIJ canònica mantindria així un estatus ambivalent en el sistema literari. Estaria constituïda per textos que serien llegits diferentment per dos grups de lectors amb expectatives diferents i amb normes i hàbits de lectura diversos, la qual cosa faria que la interpretació del text resultant fos igualment distinta.

Segons Shavit, el sistema principal d'innovació en la LIJ canònica és precisament el resultat d'aquest fenomen de doble destinació, ja que, en no dirigir-se exclusivament al lector infantil, els autors guanyen llibertat per manipular els models de la LIJ i suggereixen nous models a seguir.

En aquest sentit podrien interpretar-se moltes de les obres clàssiques de la LIJ, com l'*Alice's adventures in Wonderland*<sup>4</sup> plenes de requeriments lectors impossibles per al destinatari infantil, però que, en canvi, han condicionat l'evolució dels llibres infantils en obrir el camí a nous models narratius. Així, a partir de Carroll, el nou model és imitat en formes molt més comprensibles per als infants, encara que menys considerades per la crítica, i esdevé un model usual per als lectors de LIJ. El mateix Carroll en fa una versió infantil, *The nursery "Alice"*, el 1889<sup>5</sup>. En aquesta versió Carroll respecta els pressupòsits de comprensibilitat de la LIJ establerta: Utilitza el to autoritari típic de la didàctica del temps que pressuposava que els llibres eren majoritàriament llegits als nens i no pels nens, suprimeix la sàtira i la paròdia de poemes apresos tradicionalment en la infantesa -i que eren trastocats com un joc referencial per als adults en l'obra original- i reconverteix l'*Alícia* a les normes convencionals d'història fantàstica on no distorsiona el temps, l'espai i les relacions de fantasia-realitat com feia en l'obra primera. En resum, converteix un text ambivalent en un text univalent.

Si la producció de textos ambivalents és el motor de canvi de la LIJ, aquest procés de renovació literària ha de contemplar-se en l'interior d'una dinàmica de canvi més general. Històricament sembla clar que els textos innovadors per a nens i nenes han manipulat models ja en decadència en el sistema adult i encara no acceptats en l'infantil. Perquè les normes siguin acceptades en la, generalment conservadora, LIJ, cal que hagin estat acceptades prèviament en la tradició cultural i que gairebé ja declinin, és a dir, han d'haver començat a perdre la seva centralitat en el sistema literari d'adults. Un cop han estat acceptats com a literatura infantil gràcies a l'aprovació dels adults, passen a situar-se en el centre canònic de la LIJ i obren la via per al desenvolupament del nou model.

Així, per exemple, la literatura romàntica canònica dels adults va desenvolupar un model de ficció fantàstica a partir dels contes de fades en el segle XIX. Només després de l'extensió d'aquest model es va permetre que la fantasia, rebutjada fins llavors a causa dels pressupòsits didàctics, entrés a la LIJ canònica, encara que hi va continuar predominant el model realista. L'exemple ara al·ludit de l'*Alice's adventures in wonderland* pot servir també per veure

---

<sup>4</sup> Traduïda al català per Josep Carner com *Alícia en terra de meravelles* i publicada el 1929 per l'editorial Mentora.

<sup>5</sup> Traduïda com *Alicia para niños* i publicada per l'editorial Alfaguara.

aquest segon aspecte del canvi literari. El model de fantasia en els llibres per a infants ja es trobava ben establert quan Carroll va escriure l'*Alícia*. Carroll no va inventar, doncs, la utilització de la fantasia en la LIJ, sinó que el seu mèrit va ser el de manipular el model vigent en aquell moment amb noves aportacions d'altres models presents en la literatura d'adults. Així, Carroll va procedir a barrejar els nivells de realitat i fantasia, ben distingits en el model infantil acceptat, alhora que ajuntava el model de fantasia amb el model d'aventura i amb un model minoritari de non-sense que utilitza relacions metonímiques i no lògiques. Aquesta darrera inclusió resultava impensable tant en un model realista com en un de fantàstic.

L'ampliació de les possibilitats de la ficció fantàstica realitzada per Carroll i altres autors posteriors va fer que, gradualment, els temes d'imaginació anessin imposant-se a la LIJ, anessin guanyant centralitat, fins a ser-ne la norma principal. També poden observar-se processos similars en la penetració actual de la novel·la policíaca o de la ciència ficció, que estan passant a ocupar un lloc important en la LIJ. De la descripció d'aquest procés d'innovació cal inferir que la dinàmica serà més accentuada en els períodes de canvi cultural generalitzat, períodes de transició en què els models literaris són explorats i recreats, enfront de períodes estables amb l'explotació de models ben consolidats.

Les vies més clares d'innovació a la LIJ, doncs, poden caracteritzar-se, en primer lloc, com la realització de textos ambivalents en què s'assagen fórmules que, a partir del seu èxit, adopten formes més limitades per garantir la comprensibilitat infantil de les noves pautes; i, en segon lloc, com la utilització d'un model establert en combinació amb la introducció d'un altre no acceptat encara a LIJ -i caracteritzat per una sofisticació més gran, per la paròdia de l'establert, per la introducció de nous elements o el canvi de la seva funció, etc.

En aquests moments, a més, pensem que aquest principi d'evolució pot haver estat accelerat o alterat en diversos sentits. D'una banda per la creació accelerada de nous models, de l'altra perquè la innovació pot produir-se en la mateixa LIJ sense passar per la consolidació i posterior pèrdua de pes en la literatura d'adults.

La causa de l'acceleració dels canvis radica en diversos fenòmens actuals, tals com l'elevat grau de consum del mercat que necessita crear productes nous a



gran velocitat o l'augment de la permeabilitat de la LIJ respecte a la literatura adulta en haver-se consolidat aquest tipus de ficció com a literatura escrita. Alhora és tot el sistema cultural actual el que reforça la tendència a la renovació i a la mobilitat de models literaris. La definició de "postmodernitat", vista en el capítol anterior, engloba una intercomunicació d'elements i models detectable en aquests moments en tot el sistema literari i afavoreix la tendència al canvi a través de la incorporació de diverses característiques que esperem constatar en la LIJ actual, tals com la barreja de models o la tematització dels procediments formals.

L'aparició de nous models literaris directament en la LIJ prové de la seva posició en relació als altres sistemes culturals, inclosa la necessitat de competir amb la literatura no canònica d'adults i altres fenòmens culturals com la televisió, els còmics, els video-jocs, etc. Aquesta competència ve determinada no només en relació a la seva vinculació educativa, que implica una certa voluntat d'atracció dels infants i adolescents cap als hàbits de lectura -i de la lectura més adequada-, sinó, pel que aquí ens interessa, en relació a la influència d'aquests fenòmens en les vies d'experimentació dels llibres infantils i juvenils (tals com la nova relació text-imatge o els llibres joc) que pot conduir a la creació de productes innovadors fins i tot en el conjunt del sistema literari, tal com s'ha assenyalat a propòsit dels àlbums en els estudis descrits en el primer capítol.

Si en la nostra anàlisi es confirmés una presència significativa d'elements i models caracteritzats tradicionalment com a poc comprensibles o adequats en els llibres infantils actuals, caldria pensar que l'acceleració dels canvis està conduint a una pressuposició diferent sobre el que pot ser comprensible o adequat per al destinatari infantil. Es podria concloure, així, que l'èmfasi en la funció literària de la LIJ ha forçat els límits dels seus constreyniments i ha portat a la creació d'un producte cultural menys protector cap al seu destinatari que fins ara.

### **2.2.1. El lector real**

Si es constata l'ampliació dels límits dels dos pressupòsits de la LIJ canònica caldrà preguntar-se, d'una banda, com han salvat els textos les dificultats de comprensibilitat i adequació, és a dir, caldrà veure si s'han trobat noves formes

d'incorporar ajudes a la comprensibilitat que possibilitin la interpretació dels nous requeriments de lectura. Però, alhora, si pot afirmar-se que el destinatari infantil resulta molt menys "protegit" en la LIJ actual, caldrà preguntar-se en el futur si s'ha incorporat a la configuració del lector implícit la pressuposició que la seva immersió en els fenòmens culturals li atorguen una competència més elevada per entendre aquests nous requisits de lectura i caldrà dirigir-se als lectors reals per saber si en definitiva se'ls estan dirigint textos que només poden interpretar en molt poca mesura.

No hi ha encara informació fidedigna de com els infants reben els textos més innovadors, amb característiques bandejades fins ara com l'ambigüitat moral o la barreja de realitat i fantasia. Tant pot suposar-se que només els llegeixen a un cert nivell com que la seva presència els fa fer un aprenentatge molt més ràpid d'aquestes característiques. Tal com s'ha assenyalat en la primera part d'aquest estudi, la investigació sobre els lectors reals de LIJ s'ha mogut fins ara més aviat en el camp de la sociologia, i tampoc de forma gaire desenvolupada. La investigació sobre les possibilitats de comprensió de la lectura literària per part dels nens i nenes és una línia essencial, però tot just iniciada per alguns dels autors citats anteriorment.

En tot cas, la investigació d'aquest aspecte, bàsica per a l'ensenyament literari, necessita una descripció prèvia dels tipus de textos adreçats als infants i dels requeriments lectors que impliquen, tasca a què vol contribuir aquest treball, com a condició prèvia a la possibilitat d'estudiar sistemàticament quins mecanismes d'ajuda genera el mateix text --tal com han començat a assenyalar Meek i altres autors- i quina interpretació en fan els nens -tal com intenten fer Crago i altres autors.

### 2.3. **ELS PRESSUPOSITS BASICS D'ADEQUACIO DE LA LIJ ALS SEUS DESTINATARIS**

Hem parlat de models innovadors i més complexos i n'hem citat alguns exemples com la barreja de realitat i fantasia. Cal, però, precisar quins són els pressupòsits de senzillesa de la LIJ, quins són els criteris usats pels adults per pensar que un text és més fàcilment llegible que un altre per a infants i adolescents. A banda dels trets remarcats des de la perspectiva psicològica i abans esmentats, des de la perspectiva literària s'ha intentat revelar què es considera un text simple i comprensible a través de la definició de les característiques de la LIJ no canònica, i a través de l'estudi del tipus de simplificació efectuada en les versions i adaptacions d'obres d'adults per a infants.

En el primer cas, s'ha fet observar que, -a diferència de la solució assenyalada per la LIJ canònica-, la manera de salvar la contradicció entre el destinatari infantil i el destinatari crític adult que adopta la LIJ no canònica és la de prescindir del segon destinatari. Els autors (o els editors que escullen de publicar-los) no esperen l'aprovació de la crítica i els medis educatius, i aquests textos no són recomanats ni considerats dins de la LIJ canònica. Les característiques d'aquests llibres, doncs, sí que pretenen ser totalment adequades als pressupòsits del que és més senzill per als lectors infantils, pressupòsits que en certa manera la LIJ comparteix amb la literatura popular d'adults, i que li proporcionen un èxit clar de consum. Tal com recull Shavit (1986), la crítica literària ha assenyalat repetidament com a trets generals de senzillesa: un argument i una caracterització estereotipada dels personatges i situacions, un reforç de la moral i l'estratificació social establerta i una gran simplicitat del llenguatge.

En el cas de la LIJ aquestes característiques inclouen també aspectes propis. Ray (1982) cita, per exemple, el retrat d'un món infantil sense adults, on no només s'ignora els adults sinó que s'estableix una oposició entre els dos móns plasmada en la situació de la narració en dos escenaris espacials diferents (els infants i els adults són en dos territoris, per exemple, a casa i a l'internat) o en dos temps diferents (la narració d'un temps de vacances només infantils i l'aparició dels adults al final), així com la utilització d'un llenguatge deliberadament proper al

món jove<sup>6</sup>. La divisió del món en dues parts diferenciades permet l'evasió infantil de les normes socials, per retornar-hi més tard sense cap mena de qüestionament moral.

La necessitat de textos unívocs, estructures lineals i temes amb moral clara sembla que són també els criteris que presideixen les simplificacions d'obres literàries per a infants, versions que poden procedir d'obres d'adults (l'*Odissea*, per exemple), d'obres clàssiques del mateix sistema de la LIJ (com la ja citada d'*Alice's adventures in Wonderland*) o fins i tot versions que es pretenen més senzilles d'obres de la literatura de tradició oral (com les versions de contes populars de les col·leccions barates o de les versions cinematogràfiques de Walt Disney).

Aquest segon mètode d'anàlisi a través de les simplificacions és l'adoptat per Shavit (1986) per caracteritzar les obres de la LIJ. Aquesta autora contrasta diverses obres clàssiques amb les seves versions simplificades, precisament per veure què és allò que, segons els adults, converteix un llibre en acceptable per part dels nens i nenes. La seva conclusió és que les restriccions sistemàtiques de la LIJ produïdes per la definició del seu destinatari poden descriure's essencialment com el manteniment de les següents característiques:

1. *El text ha de pertànyer a models literaris ja existents*
2. *El text ha d'estar constituït per una forta integració dels elements*
3. *El text ha de presentar una complexitat i sofisticació mínimes*
4. *Els valors exaltats i la moral subjacent s'han d'ajustar a propòsits didàctics i ideològics d'acord amb les normes socials vigents*
5. *El llenguatge ha de ser simple*

1. *Afiliació del text a models literaris existents.* La tendència del sistema és a acceptar només el que és convencional i considerat adequat i familiar als nens. Per exemple, en les adaptacions infantils de *Gulliver's travels*, aquesta

---

<sup>6</sup> Es interessant veure com algunes d'aquestes característiques són presents també a la LIJ canònica de les dècades de postguerra a què es refereix Ray, però amb diferències molt significatives. Per exemple, existeix el món només d'infants, però el món d'adults no és negatiu sinó el model a imitar i la separació és només física sense intentar crear la impressió de separació també mental. Alguns títols recents més rupturistes han afegit, però, un altre pas diferencial en establir una nova separació que passa ara per un món infantil positiu i un món d'adults socialment negatiu.

obra és convertida en una història fantàstica i d'aventures, models que ja existeixen com a tals a la LIJ, i és desestimada com a sàtira social i política. Així mateix els habitants de Lil.liput, molt semblants als humans en l'obra original, adopten una forma més fantàstica de petits éssers per poder actuar com a objecte d'identificació i compassió per part del lector infantil.

2. ***La integració del text:*** Tant en les valoracions crítiques habituals com en la declaració explícita de molts autors es pot veure com l'acció de la trama es considera el més important en la LIJ. Com diu Bawden (1980), el text ha de tenir una "forta línia narrativa". També Shavit ho assenyala en la seva anàlisi de les adaptacions ja que una de les principals operacions és la d'escurçar els textos i, lògicament, tot el que s'elimina és el que es considera menys important. Principalment se suprimeixen tots els paràgrafs no necessaris per seguir l'argument, els comentaris del narrador sobre la història, les marrades i dissertacions de tota mena, etc. Aquesta acció, però, pot ser contradictòria per a la facilitat de comprensió, ja que el text resultant ha d'explicar més coses amb menys elements, i sovint, per tant, cal també manipular els elements restants.
  
3. ***El nivell de complexitat del text:*** En contrast amb la norma canònica adulta que valora positivament la complexitat, la LIJ fa prevaldre la simplicitat. Aquesta simplicitat determina els temes, la caracterització dels personatges i les estructures narratives permissibles. En l'adaptació de textos s'eliminen la paròdia i els moments de distanciament i ironia, se separen els nivells de realitat i fantasia, es precisa la conducta dels personatges sense lloc per a l'ambigüitat, es clarifiquen els desenllaços oberts, etc. Aquest procés és el que segueix Carroll, per exemple, en la versió infantil de l'*Alícia* que hem citat anteriorment.
  
4. ***Adaptació ideològica.*** La idea que la literatura serveix com instrument didàctic per difondre valors inequívocs és molt poderosa encara avui dia. En les adaptacions podem veure com sovint s'arriba a canviar tot el sentit del text d'adults per tal de posar-lo al servei de nous propòsits educatius. Un exemple clar d'aquest tipus de canvis és el de les successives adaptacions del mite de *Robinson* al llarg del temps.

**5. Llenguatge:** En la literatura canònica adulta l'elaboració del llenguatge és valorada *per se*, en canvi, en la LIJ s'exigeix una elaboració associada al concepte didàctic d'incrementar el coneixement lingüístic dels infants, sobretot pel que fa al vocabulari. Aquesta elaboració ha de conjuminar-se, però, amb una forta simplicitat dirigida a la facilitat de comprensió. Aquesta simplificació del nivell lingüístic pot constatar-se també, tal com descriu Shavit, en els canvis realitzats en les obres adaptades.

En el nostre treball adoptarem la definició de simplicitat sistematitzada per Shavit per constatar el grau i el tipus de vulneració produïts en la LIJ canònica actual.

## **2.4. ESTABLIMENT DE LES HIPOTESIS SOBRE EL LECTOR IMPLICIT DE LA LIJ ACTUAL EN EL NOSTRE PAIS**

L'apartat anterior ens ha situat en la perspectiva de la definició de la LIJ en funció del seu destinatari i en la de l'estudi dels llibres infantils i juvenils a partir dels pressupòsits sobre aquests destinataris. Aquest treball es proposa d'analitzar un corpus significatiu de LIJ canònica adreçada als infants i adolescents del nostre país en els darrers anys, per veure com trasllueix una nova configuració del lector implícit, i com les característiques literàries adoptades actualitzen o vulneren els pressupòsits de base sobre els textos adequats al destinatari infantil i adolescent que acabem de citar.

### **2.4.1. Definició general del destinatari de la LIJ**

D'acord amb el discurs ofert per les diferents disciplines que poden ajudar a caracteritzar les funcions de la LIJ, el seu destinatari pot definir-se de forma general com:

1. Un lector infant o adolescent que aprèn socialment i a qui es dirigeixen textos que volen afavorir la seva educació social a través d'una proposta de valors, de models de relació social i de narració ordenada d'interpretació del món.
2. Un lector infant o adolescent que aprèn una forma cultural codificada: la literatura, i a qui es dirigeixen uns textos que traspassen unes formes fixades d'imaginari, unes formes narratives amb tradició d'ús literari, una valoració estètica del món i un ús especial del llenguatge.

### **2.4.2. Definició del destinatari actual de la LIJ en el nostre país**

Aquesta idea general del destinatari de LIJ pot ser concretada en la definició del destinatari de la LIJ segons el nostre marc cultural actual. Per fer-ho caldrà partir de la posició de la LIJ en la xarxa de relacions dels sistemes socio-culturals

actuals i fer hipòtesis sobre si els canvis ocorreguts en tot el conjunt podrien traduir-se en la definició del seu destinatari com a:

1. *Un lector actual des del punt de vista social (1977-1990) a qui es dirigeixen textos que reflecteixen els canvis sociològics i els pressupòsits axiològics i educatius de la societat industrial i democràtica actual. Això permet esperar canvis importants respecte a la LIJ anterior en els criteris dels autors sobre el que és adequat i pertinent en LIJ en relació als temes que s'aborden, la descripció que es fa del món i els valors que es proposen.*
2. *Un lector que és vist socialment com una persona que amplia progressivament les seves possibilitats de comprensió del món i del text escrit, i a qui es dirigeixen uns textos que haurien de diferenciar-se segons les característiques psicològiques de l'edat i segons la complexitat dels seus requeriments de lectura. Si bé podríem pensar que aquesta definició podria formar part dels trets més generals del destinatari de LIJ, l'estratificació per edats dels llibres infantils i juvenils és un fenomen desenvolupat com a tal en les darreres dècades, fruit tant de la seva relació amb el sistema educatiu com de les necessitats comercials, i, per tant, considerem que cal assenyalar-lo com un constrenyiment de la LIJ més recent. Hem analitzat les obres dividides per grups d'edats segons les divisions establertes per la crítica. De fet, doncs, l'organització de l'anàlisi contempla ja una de les seves possibles conclusions: l'existència de fórmules més homogènies dins de cada un dels grups d'edat que en el seu conjunt. L'anàlisi s'encamina, doncs, a precisar quines són les característiques literàries que els adults pressuposen com a adequades als diferents estadis del desenvolupament infantil.*
3. *Un lector integrat en una societat alfabetitzada amb un sistema educatiu generalitzat, a qui es dirigeixen textos creats com a literatura escrita. Així, sembla esperable les obres analitzades utilitzin recursos més propis d'un text escrit que d'una narració oral i que aquest fenomen hagi afavorit la renovació dels models literaris en permetre una permeabilitat més gran dels models de la literatura d'adults, literatura essencialment escrita des d'un temps molt anterior.*



4. Un lector integrat en una societat amb un *gran desenvolupament dels sistemes audiovisuals*. Cal suposar, doncs, que la LIJ haurà incorporat nous recursos provinents d'aquests medis i que comptarà amb els hàbits narratius que infants i adolescents han desenvolupat a través d'ells, tals com la competència en la lectura de la imatge o el costum d'enfrontar unitats informatives molt breus.
  
5. Un lector actual literàriament, a qui es dirigeixen textos que haurien de participar de les *característiques generals de les formes literàries vigents* en el conjunt del sistema literari. La modernització dels models literaris podria haver estat accelerada pel desenvolupament de la LIJ com a fenomen cultural de qualitat, ja que la necessitat de reconeixement per part dels altres sistemes culturals és més forta. En altres casos l'adopció de nous models hauria de produir-se a partir de la necessitat de configurar l'aparició recent de la novel·la juvenil amb formes encaminades a la captació del lector des de la seva lectura habitual de literatura d'adults no canònica.
  
6. Si bé els punts anteriors convergeixen en la creació d'una nova configuració dels models canònics de LIJ, cal assenyalar que, secundàriament, en la nostra anàlisi haurà d'incloure's el lector d'una LIJ, la del nostre país, que recupera temps cultural en aquest període històric a través de les traduccions, la qual cosa hauria de dibuixar un *període excepcionalment ric en la varietat de models oferts*.

## 2.5. HIPOTESIS GENERALS DEL TREBALL

L'anàlisi dels textos de la LIJ canònica actual del nostre país ha de portar a veure si aquesta caracterització es confirma i com s'interrelacionen tots aquests canvis en la configuració del lector implícit. L'anàlisi dels textos es farà en relació a un destinatari dividit en quatre grups d'edat: 5-8 anys, 8-10, 10-12 i 13-15, definits així per les mateixes institucions responsables de la sanció canònica del corpus escollit i amb dues hipòtesis generals:

1. *Els canvis ocorreguts tant en el vessant educatiu com en el literari de la LIJ actual en el nostre país determinen una línia d'innovació molt accentuada en la configuració del lector implícit de LIJ.*

Creiem que el període analitzat suposa un tomb important en l'evolució de la LIJ. Efectivament, la modernització produïda en el nostre país a partir del restabliment democràtic ha implicat la difusió de nous valors i de noves formes de transmissió educativa -en la línia descrita per Bernstein i altres autors de la sociologia educativa-, canvis sociològics importants en les formes de vida i un desenvolupament sense precedents de la LIJ<sup>7</sup> que implica la necessitat de models literaris diversificats.

Lògicament aquesta innovació hauria d'afectar la narració en nivells molt diversos i hauria d'apartar la LIJ canònica actual de la definició de pressupòsits bàsics de simplicitat establerts per Shavit i citats anteriorment. Concretament, l'anàlisi que ens proposem intentarà precisar si la LIJ actual en el nostre país es distancia de les següents característiques:

1. Aplicació de models ja existents a la LIJ
2. Proposta de valors propis de la moral tradicional
3. Forta integració dels elements narratius
4. Poca complexitat interpretativa

---

<sup>7</sup> Per exemple, BASSA (1994) indica que s'han editat més títols de LIJ en català, traduccions incloses, en els deu anys que van de 1976 a 1984 que durant els quaranta anys anteriors. En un sol any, el que va de 1980 a 1981, l'edició va passar de 794 títols a 1065, és a dir, va augmentar un 25'4%.

Hem abandonat, en canvi, el nivell lingüístic del discurs, també assenyalat per Shavit com a definitori de la LIJ per tal de limitar la nostra anàlisi.

Atesa, doncs, la definició anterior, i en contrast amb aquest punt de partida, creiem que seria esperable trobar en les obres de la LIJ d'aquest període els següents canvis:

### ***1.1. La configuració de models literaris nous en la LIJ.***

La psicologització cultural i, específicament, els models al respecte desenvolupats per la literatura d'adults en aquest segle, el reflex de les formes de vida i els problemes socials presents en les societats occidentals, la creació de nous tipus de llibres infantils i juvenils adreçats a noves franges d'edats, la relació amb literatures no canòniques d'adults, la relació amb formes de narració a través de la imatge, etc. han de condicionar l'aparició de novetats relacionades amb els temes, el tipus d'imaginari, els personatges, l'escenari narratiu, la utilització de recursos no verbals, etc.

### ***1.2. El canvi de valors morals.***

La LIJ pot adoptar alguns dels pressupòsits educatius nous i propis d'una societat altament industrialitzada com la nostra, pressupòsits englobables en el concepte de "pedagogia invisible" com a forma de transmissió de les normes de conducta i que impliquen aspectes tals com: la necessitat de verbalització dels problemes, la negociació moral, l'adaptació personal als canvis externs, la jerarquia no posicional, l'autoritat consensuada, la imaginació creativa o l'anul.lació de determinades fronteres entre el món infantil i l'adult.

### ***1.3. La ruptura de la integració del text.***

La vigència d'un model cultural caracteritzat com a "postmodern", la irrupció de la imatge i la consideració dels hàbits narratius del món audiovisual poden determinar l'auge de característiques que atempten bàsicament a la integració del text i l'adopció de models ben delimitats: la fragmentació narrativa a través de la inclusió de textos diversos, la barreja de gèneres literaris o l'autonomia de les parts i la presència d'elements no verbals.

#### ***1.4. L'augment de la complexitat narrativa.***

D'acord amb la hipòtesi d'una innovació accelerada en les obres de la LIJ actual, cal suposar que aquesta requereix una complexitat més gran dels elements de configuració del discurs narratiu. Així pot pensar-se que la LIJ actual s'apartarà amb freqüència dels pressupòsits bàsics d'una estructura simple, un punt de vista omniscient, una veu narrativa ulterior i un temps linial.

#### ***1.5. L'augment de la complexitat interpretativa.***

El mateix context anterior pot portar a la utilització de característiques que atempten contra la definició del destinatari infantil feta fins ara, tals com la necessitat d'un sentit unívoc del text i d'un control narratiu molt emfasitzat per part l'emissor adult, alhora que es produeix una ruptura de la il·lusió realista amb la cessió al destinatari d'un paper explícit en la construcció del relat. La idea d'un lector més actiu en l'establiment de complicitats amb l'autor pot buscar-se a través de les referències culturals compartides, l'adopció de diverses formes de distanciament, la participació en la construcció oberta de l'obra i l'acceptació de significats ambigus.

#### ***1.6. La configuració de la LIJ com a literatura escrita.***

Tal com hem assenyalat, la idea implícita d'un destinatari lector pot traduir-se en la presència o l'ús més abundant de recursos impossibles en un text destinat al relat oral o a la lectura per part de l'adult, recursos tals com la integració de la imatge en el discurs narratiu, la creació de determinats tipus d'imaginari com el del joc amb les convencions narratives o gràfiques i el dels somnis, així com altres fenòmens convergents amb alguns dels apartats anteriors tals com: la major complexitat del discurs, la participació del destinatari en la construcció narrativa o la distància compartida autor-lector respecte a l'obra.

***2. Cada grup d'edat configura un destinatari específic segons els pressupòsits socials de la seva caracterització psicològica i del seu domini literari.***

L'estudi que ens proposem intentarà establir alguns dels elements de l'evolució que es pressuposa que segueix un lector format a través de l'itinerari que li ofereixen les característiques dels textos literaris que li són adreçats específicament. Aquestes característiques podrien contrastar-se en el futur en d'altres estudis amb les dades actuals sobre les capacitats interpretatives dels infants i adolescents per comprovar-ne la correspondència. També poden ser contrastats secundàriament amb les caracteritzacions fetes per alguns autors, com Tucker, que intenten casar l'evolució psicològica assenyalada per Piaget amb característiques més o menys freqüents en la LIJ. Pensem que el fet de partir de l'anàlisi sistemàtica de les obres destinades a cada edat pot oferir dades rellevants dels pressupòsits socials sobre l'evolució dels infants.

Aquesta línia de caracterització de la LIJ es concreta en les següents hipòtesis:

***2.1. Cada grup d'edat presenta fórmules més homogènies que les produïdes a nivell longitudinal.***

Si la LIJ intenta adequar la seva proposta educativa al desenvolupament psicològic dels infants i adolescents, haurien de detectar-se fórmules encaminades a respondre a les fantasies i necessitats psicològiques que es consideren predominants en cada període i que l'anàlisi pot fer explícites.

***2.2. La complexitat narrativa augmenta en cada grup d'edat.***

Si la LIJ intenta adequar les seves característiques narratives a una competència literària progressivament complexa, les característiques del discurs narratiu haurien d'augmentar la seva diversitat i complexitat al llarg dels grups d'edat.

Caldrà, doncs, escollir un corpus representatiu de la LIJ canònica actual en el nostre país i definir unes pautes d'anàlisi que permetin contrastar aquestes hipòtesis. Es podrà veure, llavors, en quina mesura s'han acomplert en la

producció actual en el nostre país els canvis que apuntaven els estudis sobre la LIJ descrits fins ara.

### 3. SELECCIÓ DEL CORPUS D'ANÀLISI

#### Índex del capítol

|   |            |
|---|------------|
| <b>3.1. Delimitació del tipus de corpus.....</b>                                      | <b>187</b> |
| 3.1.1. Les fonts de la selecció.....  | 190        |
| 3.1.2. Problemes per a la delimitació final del corpus i solucions<br>adoptades ..... | 195        |
| <b>3.2. Descripció de la selecció obtinguda.....</b>                                  | <b>200</b> |
| <b>3.3. Llistes de les obres seleccionades.....</b>                                   | <b>206</b> |
| 3.3.1. Llista de les obres per grups d'edat.....                                      | 212        |

En aquest capítol es descriuran els criteris de selecció del corpus d'obres de LIJ que han estat objecte d'anàlisi en el nostre estudi per tal de constatar les hipòtesis formulades. La tasca de selecció de les obres no ha estat senzilla donada la precarietat de les infraestructures de recerca. Tal com han assenyalat altres estudis de la LIJ (García Padrino, 1992; Bassa, 1994, etc.), la manca de dades bibliogràfiques i les llacunes en les fonts de consulta fan que tots els estudis actuals hagin de realitzar una tasca prèvia d'establiment del corpus que resulta certament laboriosa. Això fa que la mateixa selecció es converteixi en un primer resultat del treball, útil per a la delimitació dels paràmetres dels estudis en el camp de la LIJ. Exposarem, doncs, el tipus de problemes enfrontats i el resultat d'una selecció de 150 obres que, dins de la perspectiva aquí definida, poden contemplar-se com les obres que la crítica ha sancionat com a les millors obres publicades a Espanya en el període que va des de 1977 a 1990.



### 3.1. DELIMITACIO DEL TIPUS DE CORPUS

#### 1. *Obres de qualitat.*

Els objectius d'aquest treball requereixen centrar-se en l'anàlisi de les obres canòniques de la LIJ, aquelles que són considerades com la millor LIJ oferta als infants i adolescents, ja que aquestes obres són les que més evidencien els pressupòsits educatius i literaris que conformen la LIJ en la nostra societat actual.

Decidir quines són les millors obres de la LIJ remet, però, a problemes de fons que han estat al·ludits ja en assenyalar els problemes debatuts pels estudiosos de la LIJ en les darreres dècades. No hem entrat a aclarir aquest punt tot considerant, per exemple, variables d'accessibilitat o d'èxit d'aquests llibres entre el públic. No comptem en aquest moment amb prou estudis al respecte per poder contrastar aquest tipus de dades amb la selecció de llibres per part de la crítica. Tampoc no comptem amb estudis que aclareixin els diferents subsistemes de LIJ i puguin justificar el fet de considerar un tipus determinat de llibres. L'única divisió establerta en aquest aspecte és una certa classificació per gèneres que divideix la producció de llibres infantils i juvenils en narració, poesia, teatre i còmics. Tot i així, fins i tot aquesta divisió tradicional presenta problemes. Hi ha obres narratives en vers, llibres amb il·lustracions molt properes a les tècniques dels còmics i llibres que utilitzen conjuntament textos narratius, teatrals i poètics.

L'única possibilitat real, doncs, per delimitar un corpus amb un cert grau d'homogeneïtat textual i de qualitat era basar-se en la classificació de la crítica especialitzada publicada en el nostre país en aquest període. L'escassa divisió entre crítics "acadèmics" i crítics en contacte amb la reacció del públic infantil i juvenil que es produeix aquí, a diferència d'alguns altres països, fa pensar que l'atenció, ni que sigui empírica, als aspectes de recepció ha de ser present en la sensibilitat de la crítica per detectar les obres que millor poden complir les expectatives socials d'educació literària. També cal remetre's al consens dels especialistes per atribuir les obres escollides al gènere narratiu, malgrat la possible discussió al respecte a partir de les característiques d'algunes obres. En qualsevol cas, el corpus seleccionat per la crítica

especialitzada constitueix el que oficialment pot ser considerat avui en dia, i a falta d'altres indicadors, la "millor" LIJ actual.

## 2. Període i llengua original

Un segon criteri fa referència a la delimitació temporal i lingüística de les obres. El criteri d' "actualitat" ha estat circumscrit al període 1977-1990. S'ha escollit l'any 1977 pel fet que és la data del restabliment democràtic en el nostre país i suposa un punt d'inflexió important en l'evolució dels llibres infantils i juvenils de què es disposa, tant en les tendències de la producció autòctona com en l'augment molt notable de traduccions que es produeix i que posa a l'abast d'infants i adolescents la principal LIJ estrangera. El treball es refereix a les obres publicades en català o castellà amb independència de la seva llengua de creació original, ja que no interessa aquí de distingir la caracterització i l'evolució pròpia de cada una de les literatures implicades.

El corpus escollit havia d'ajustar-se, doncs, als llibres infantils o juvenils publicats per primera vegada a Espanya a partir de 1977. L'aplicació d'aquest criteri ha deixat fora la reedició d'obres feta en aquests anys, fins i tot si la primera edició resulta força reculada en el temps<sup>1</sup>. En canvi, han quedat incloses obres estrangeres aparegudes abans d'aquesta data en la seva llengua original si complien la condició de no haver estat traduïdes al català o al castellà. Això podia fer que es recollissin algunes obres bastant antigues que ja han esdevingut clàssiques a la LIJ universal. S'ha considerat, però, que malgrat que pogués pensar-se que les característiques d'aquests llibres no havien de respondre tan exactament a les característiques de modernitat dels actuals, la seva presència en el panorama actual de la LIJ en el nostre país és indubtable, i, per tant, és en aquest període on han pogut exercir la seva influència. A més, el fet de tractar-se d'obres molt innovadores en el seu moment podia fer esperar que s'ajustarien prou bé a la descripció resultant.

---

<sup>1</sup> Això ha deixat fora un llibre de gran difusió com la *Historia de Babar, el elefantito* de J. de Brunhoff, publicat per l'editorial Alfaguara l'any 1977. Però tant aquest com altres dels títols de la sèrie, apareguts entre els anys 1931-1937 a França, ja havien tingut una primera edició en català i castellà a Aymà (la catalana en versió de Carles Riba), al 1953 en una edició de gran format i al 1957 en una edició més reduïda. També l'editorial Bruguera en va fer algunes edicions en castellà a principis dels anys setanta.

### 3. Característiques

En tercer lloc, dins del camp de llibres per a infants i adolescents publicats en català o castellà a Espanya en aquest període s'ha triat d'analitzar el següent tipus d'obres:

- 3.1. Obres narratives, deixant de banda la poesia, teatre, llibres-joguina, llibres expositius, etc., segons la seva classificació per part de la crítica especialitzada.
- 3.2. Obres literàries, sense una intenció predominant de transmissió de coneixements. Aquest criteri ha dut a excloure alguna obra biogràfica<sup>2</sup> o d'història local<sup>3</sup> que havia rebut l'aquiescència de la crítica.
- 3.3. Obres amb presència significativa de text escrit, deixant de banda els llibres només d'imatge o amb una preponderància molt clara de la il.lustració respecte al text a efectes de construcció del significat. Això ha implicat abandonar les obres classificades "per a no-lectors" en les seleccions de la crítica, però també abandonar llibres classificats per a destinataris de més edat ja que la complexitat material i d'imatge dels llibres actuals produeix actualment llibres sense text per a tota mena de lectors<sup>4</sup>.
- 3.4. Obres de narrativa moderna. Es a dir, s'ha desestimat la presència de contes populars, llegendes, narracions mitològiques, etc., que constitueixen un llegat important de la literatura de tradició oral i que formen una part notable de l'edició de LIJ. El fet que algunes de les versions d'aquestes obres siguin realitzades per autors actuals amb una certa llibertat creativa no ha deixat de suposar algun problema en la decisió del seu bandejament<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Com *La fantasia inacabable d'Antoni Gaudí* de M.Canela, premi Serra d'Or 1981.

<sup>3</sup> Com la *Història de Lleida explicada als joves* de J.Vallverdú, premi Serra d'Or 1980.

<sup>4</sup> Es el cas de *Les tres bessones* de M.Company; *R.Capdevila* o de *Les llebres blanques* de J.Marzot, classificades per la crítica a 5-8 anys

<sup>5</sup> Com en el cas de *El cavaller del Clot de l'infern* de T. Duran.

- 3.5. Obres classificades per a lectors de menys de quinze anys. A partir del desenvolupament de la novel·la juvenil, algunes seleccions inclouen un últim apartat de llibres per a lectors de setze anys en endavant que ha quedat fora de l'anàlisi.

Aquest treball es referirà, doncs, a narracions literàries, escrites i actuals per a infants i adolescents.

### 3.1.1. Les fonts de la selecció

El fet de dirigir l'anàlisi als llibres actuals feia inviable recórrer als estudis històrics sobre la LIJ, ja que la proximitat temporal de la seva publicació fa que la majoria d'aquest llibres només puguin ser citats en articles recents sobre les tendències destacades per la crítica, però sense perspectiva per al seu assentament definitiu com a obres clàssiques de la LIJ. Tampoc no servien les ressenyes aparegudes en els diaris i revistes, ja que no es proposen de destacar les obres més remarcables ni tenen cap intenció d'oferir el resultat d'una certa exhaustivitat d'anàlisi, sinó que presenten un component d'atzar en la lectura d'un o altre títol prou remarcable.

Calia recórrer, doncs, a les seleccions publicades. Aquest material sí que s'ajustava al nostre propòsit perquè s'ofereix com una tria dels millors llibres infantils i juvenils en el mercat per part de la crítica especialitzada. El problema es va situar, doncs, en la decisió sobre quina d'aquestes seleccions era millor utilitzar.

El treball requeria seleccions bibliogràfiques que cobrissin el període escollit i que no distingissin entre producció autòctona i traducció. També calia que fessin referència a l'edat dels destinataris si es volia procedir a una anàlisi evolutiva dels requeriments literaris implicats, però aquest punt no representava cap problema ja que totes les seleccions contempen una divisió en edats. D'entre les seleccions revisades, es van escollir les següents<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Les referències bibliogràfiques de les seleccions es troben a l'Annex 1 d'aquest treball. El codi atorgat als títols provinents d'aquestes bibliografies per al comput de la nostra selecció apareix en l'Annex 1 i en l'Annex 2 d'aquest treball.

1. La del *Seminari de Bibliografia Infantil de l'Associació de Mestres "Rosa Sensat"*. Aquesta selecció és la més antiga i sistemàtica de les publicades. El seminari està format per ensenyants i bibliotecaris amb múltiples activitats en el camp de la LIJ i el seu reconeixement professional, recolzat en la institució educativa de què formen part, és ben clar en els medis educatius de renovació pedagògica en el nostre país, medis que, tal com s'ha assenyalat anteriorment, van iniciar la preocupació per la presència de la LIJ a les escoles. Pot afirmar-se, doncs, que aquesta selecció ha estat la més difosa aquí i en aquest període, i ha suposat un punt de referència ben clar per a l'establiment d'un consens sobre els "millors" llibres. Els seus annexos estenen la selecció des de l'any 1977 en què s'inicià, fins a l'actualitat. Consta de milers de títols, entre els quals es remarquen els que es consideren de més qualitat, i es classifiquen en grups d'edat, des d'un primer grup de no-lectors a seleccions adreçades als destinataris de cada any d'edat des dels sis anys fins als quinze, en un primer període, o fins als setze, en edicions posteriors. També s'utilitza una divisió per gèneres i una per subgèneres narratius que no era pertinent per al nostre propòsit<sup>7</sup>.
2. La *Bibliografia bàsica per a Biblioteques Infantils i Juvenils* de la Generalitat de Catalunya. Aquesta selecció és l'oficial de l'Administració pública catalana, i, per tant, la utilitzada des de la seva aparició en la xarxa de biblioteques públiques infantils i juvenils, la qual cosa li atorga també una influència important en la sanció dels llibres més valorats i coneguts en el nostre país. Consta de 500 títols de llibres apareguts fins al 1987 classificats per grups d'edat (de 0-5 fins a 13-15) i se'n destaquen 241 de més qualitat.
3. La Selecció de literatura infantil i juvenil del *Servei de Biblioteques escolars "L'amic de paper"*. Aquesta organització sense ànim de lucre es va crear precisament per orientar la formació i manteniment de les biblioteques escolars de Catalunya, i la seva tasca ha arribat a més de mil escoles. La selecció de llibres que ofereix és adquirida per les escoles amb subvencions de la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament corresponent de

---

<sup>7</sup> Seminari dirigit per Assumpció Lisson, Marta Mata i Eulàlia Valeri, amb la col·laboració de Concepció Martínez en la seva primera edició bibliogràfica. A l'Annex I figuren els noms dels membres del Seminari en cadascuna de les seves edicions periòdiques.

cada localitat, la qual cosa converteix també, en certa manera, en "oficial" la repercussió d'aquesta selecció. Es compona de 700 títols classificats per a lectors en grups d'edat des dels cinc als catorze anys.

S'han desestimant, en canvi, algunes altres seleccions prou reconegudes pel fet de no ajustar-se a algun dels criteris ara esmentats. O bé pel fet de ser excessivament àmplies, sense destacar els títols més remarcables, la qual cosa fa que els criteris de qualitat siguin necessàriament més laxos que en les seleccions anteriors, o bé per tractar-se només d'obres catalanes. Es el cas de les següents seleccions examinades:

*La Bibliografía básica para Bibliotecas Infantiles y Juveniles*, del *Centro de Coordinación Bibliotecaria de la Dirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Educación*. Aquesta bibliografia consta de 3.240 títols publicats a partir de 1980.

*Más de mil libros infantiles y juveniles seleccionados, reseñados y clasificados por edades. Hasta 1985*. De la *Comisión Católica Española de la Infancia (C.C.E.I.)*<sup>8</sup>.

La selecció de l'*Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona*.

Els *Llibres infantils i juvenils en llengua catalana 1976-1982*, selecció feta per Aurora Díaz-Plaja i Montserrat Pavía i publicada pel *Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya* amb motiu de l'exposició de Munich de 1982.

*Catàleg de Llibres en Català de l'INLE* a partir de 1967 i del *Servei del Llibre, del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat*.

Tampoc no han estat considerades les múltiples seleccions particulars d'un o altre crític aparegudes a revistes o estudis diversos per considerar-les expressió

---

<sup>8</sup> Secció espanyola del *Bureau International Catholique de l'Enfance (B.I.C.E.)*.

d'un punt de vista excessivament particular i sense transcendència social apreciable.

De fet, un cop avaluades les seleccions existents en el nostre país, hagués estat prou justificat d'utilitzar-ne qualsevol de les tres escollides. En canvi, però, ens va semblar convenient d'utilitzar-les conjuntament per tal que el resultat fos encara més representatiu de tot l'estament crític i suposés ja una primera aportació d'aquest treball en poder assenyalar *quins títols han obtingut més predicament en el nostre país en els darrers anys*.

Posats a complir aquest objectiu, vam decidir ampliar les seleccions escollides amb les llistes de títols que havien rebut premis de la crítica durant aquest període. En aquesta tasca no s'han recollit els premis concedits per les diferents editorials, ja que suposen una òptica excessivament particular, sovint determinada per la línia editorial d'una o altra col·lecció, i la selecció s'ha centrat en els premis que poden considerar-se més importants a nivell de tot l'Estat per raó de la seva oficialitat o del seu prestigi professional. Els premis Folch i Torres i Joaquim Ruyra han estat considerats, però, una excepció en l'aplicació d'aquest criteri en virtut de la seva representativitat com a instruments d'intervenció educativa des de l'àmbit cultural català. No s'han considerat, en canvi, els premis d'il·lustració o edició, ja que no s'ajusten a l'objecte de la nostra anàlisi. Finalment, doncs, els premis incorporats a la tria han estat els següents<sup>9</sup>:

1. "Premios Nacionales de Literatura Infantil" convocats pel *Ministerio de Cultura* des de l'any 1978. "A la mejor labor de creación" és la modalitat d'aquests premis que interessa concretament aquí. Aquest premi, a banda de la seva oficialitat, té el mèrit de ser el de més dotació econòmica del període analitzat<sup>10</sup>.
2. "Libros de interès infantil y juvenil", convocat per primera vegada per la *Dirección General de Promoción del Libro y de la Cinematografía* a l'any 1975, premi que recull el que considera els sis millors títols publicats cada any a Espanya. Les seves darreres convocatòries van ser a càrrec de

<sup>9</sup> A l'Annex 1 figuren les llistes de les obres premiades durant els anys que abarca el nostre treball.

<sup>10</sup> Fins a l'aparició de l'"Infanta Elena", però aquest últim ja queda fora del nostre interès perquè es va iniciar l'any 1991.

la *Dirección General del Libro y Bibliotecas*, fins al 1983 en què deixà de concedir-se.

3. "Premio Lazarillo de literatura infantil", creat per la *Comisión de Literatura Infantil y Juvenil del INLE* amb el patrocini del *Ministerio de Información y Turismo y de Educación Nacional*. Suposa el premi més antic d'Espanya ja que va ser convocat per primera vegada l'any 1958, i ha sofert múltiples modificacions en les bases de convocatòria al llarg dels anys. En l'actualitat s'atorga a obres inèdites escrites en qualsevol de les quatre llengües de l'Estat.
4. "Premio de Literatura Infantil de la C.C.E.I." atorgat per la *Comisión Católica Española de la Infancia* des de 1962. Es el premi més regular en el tipus de convocatòria entre els que presenten una antiguitat similar.
5. Premi "Generalitat de Catalunya" atorgat per aquesta institució des de 1981 fins a 1987. Es dividia en un premi per a contes infantils i un premi per a novel·la juvenil d'autors catalans.
6. Premi "Josep M. Folch i Torres" Convocat per primera vegada el 1963 per l'Editorial Spes, va ser declarat desert i començà realment, doncs, el 1964. Ha estat patrocinat per l'Editorial La Galera fins a l'actualitat i es dirigeix també als autors catalans.
7. Premi "Joaquim Ruyra" convocat l'any 1963 per l'Editorial Estela i des del 1976 per l'editorial Laia fins al 1990 en què ja no s'adjudicà. Aquest premi, juntament amb l'anterior, foren creats per contribuir a la recuperació de la producció catalana de LIJ i han constituït un punt de referència clar en aquest camp durant molts anys.
8. Premi "Serra d'Or" atorgat des de 1977 per crítics independents entre les obres catalanes aparegudes aquell any.
9. "Llista de llibres d'honor de l'*International Board on Books for Young People (IBBY)*" Ens referim en aquest cas només als premis concedits als llibres d'autors catalans, castellans, gallecs o bascos.



El mètode utilitzat ha consistit a superposar els títols de les obres que complien els criteris per a la delimitació del corpus que interessava, tant de les tres seleccions assenyalades, com dels premis ara citats. Cal dir, però, que per mantenir el criteri d'utilitzar seleccions moderadament extenses, s'han recollit les seleccions completes de la Generalitat i del Servei de Biblioteques Escolars, però només els llibres destacats com a obres més recomanables de la selecció del Seminari de "Rosa Sensat".

Per a la divisió en edats s'ha pres com a base la selecció de la Generalitat que agrupa els llibres en els següents blocs:

Contes per a 5-8 anys

Contes per a 8-10 anys

Novel·les per a 10-12 anys

Novel·la juvenil (13-15 anys)<sup>11</sup>.

La mateixa divisió es troba a la selecció del Servei de Biblioteques Escolars, amb l'excepció que la *Novel·la juvenil* porta la indicació 12-14, però s'ha operat com si fos equivalent. La superposició de la selecció de "Rosa Sensat" tampoc no té problema ja que es tracta simplement de fusionar les llistes dividides per anys de dues en dues. Sí que hi ha, però un petit desajustament ja que la divisió en edats comença als 6 anys i no als 5. De tota manera aquest desajustament és molt relatiu a la pràctica perquè encara que les altres seleccions parlin de 5-8, el seus apartats anteriors semblen referir-se a tot el parvulari ("contes per al parvulari", els titula la del Servei de Biblioteques), amb la qual cosa els cinc anys formarien part d'aquest apartat primer i no del de 5-8.

### 3.1.2. Problemes per a la delimitació final del corpus i solucions adoptades

Tot i que la decisió sobre com procedir semblava ben clara, la seva realització ha presentat múltiples problemes.

Un primer bloc de dificultats ve originat per la manca d'estructures de recerca, d'arxius de documentació i de bases de dades ben elaborades. Reunir totes les

---

<sup>11</sup> La manca de superposició dels 12 anys entre el bloc de 10-12 i el de novel·la juvenil apareix així en la selecció de la Generalitat.

seleccions revisades i aconseguir les llistes completes dels llibres premiats durant aquests anys ja ha suposat una tasca prou difícil. No hi ha cap arxiu ni biblioteca, per exemple, que posseeixi tota la informació i cal anar reunint-la consulta a consulta.

Les dates de publicació de les obres són també molt difícils d'aconseguir. No es pot consultar ràpidament la base de dades de l'ISBN perquè no distingeix entre la primera edició i les següents i cal recordar que els llibres infantils són constantment reeditats. Les seleccions bibliogràfiques de què s'ha partit, o bé no inclouen la referència a la data d'edició (cas de la de "Rosa Sensat") o bé indiquen només la que es troba al mercat sense especificar l'any de la seva primera publicació. Això a banda de constatar els múltiples errors existents en els estudis i bibliografies existents, cosa que ha exigít comprovacions reiterades sobre cada data d'edició o sobre la presència de títols en la bibliografia de "Rosa Sensat" que no es corresponen amb el seu índex. Un problema afegit posteriorment ha estat el d'esbrinar la data original de les obres traduïdes, així com també el seu títol, ja que la majoria d'editorials no el fan constar. Afortunadament, en el temps d'elaboració d'aquest treball hem pogut constatar diverses millores en la infraestructura de recerca de la LIJ<sup>12</sup> que, si bé han arribat tard per a facilitar la present selecció, ofereixen ja unes condicions menys laborioses per a d'altres estudis presents o futurs.

Un segon bloc de dificultats es refereix al propòsit de la tria. Efectivament la superposició de les llistes de títols escollides no cobria equilibradament tot el període, ni tampoc la divisió d'obres segons la seva pertinença a la producció catalana, d'altres llengües de l'Estat o estrangera. Per solucionar aquests problemes es van adoptar els següents correctius:

1. Atès que la selecció de la Generalitat només inclou els llibres publicats fins a l'any 1987, es va considerar com un afegit d'aquesta selecció la llista de llibres recomanats per la Biblioteca pública infantil "Lola Anglada" durant els anys 1988, 1989 i 1990, ja que aquestes llistes han estat elaborades pel mateix equip bibliotecari, dirigit per Núria Ventura, i es pot pressuposar,

---

<sup>12</sup> Per exemple, la informatització de la selecció de *Quins llibres han de llegir els nens*. La seva presentació com a base de dades i no com a conjunt de llibres i fulletons facilita la consulta i ha permès corregir-hi els errors existents.

doncs, la continuïtat dels criteris de selecció adoptats. Amb aquesta incorporació les tres seleccions bàsiques cobrien el mateix període.

La tria que començava a aparèixer resultava clarament migrada en títols publicats tant en els primers anys com en els últims del període escollit. Una causa important de la disminució de títols dels últims anys és que alguns dels premis han desaparegut o han quedat deserts en les darreres convocatòries. Una altra raó és que, si bé la selecció de "Rosa Sensat" arriba a l'any 1990, a partir de 1987 els llibres destacats formen una selecció tancada de trenta títols "*especialment aconsellats per utilitzar a l'escola*". La reducció en la quantitat de llibres recomanats, o un augment de la dispersió a causa de la manca de perspectiva a mesura que ens acostem en el temps, va donar com a resultat una coincidència més difícil entre els títols de les seleccions. Per equilibrar, doncs, les obres aparegudes al llarg de tot el període es va haver de recórrer a noves llistes:

2. Inicialment s'havia desestimat la llista de 100 títols publicats el 1990 pel Servei de Biblioteques Escolars com a selecció de "Novetats" a les escoles que ja comptaven amb la seva selecció de base. No s'havia tingut en compte aquesta actualització, perquè la bibliografia bàsica utilitzada havia estat revisada i publicada l'any 1991. En aquest punt, però, es va contrastar aquesta llista amb la selecció obtinguda i es va afegir "un punt" als títols que hi apareixien i que havien quedat fora de la tria per tal de donar més oportunitat de coincidència als títols apareguts darrerament.
3. Es va incorporar també una nova selecció, la del *Grup de Recerca del Llibre Infantil del Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de Catalunya (GRILLS)* apareguda l'any 1988 i que manifestava una especial atenció als llibres més recents. Tenia també l'avantatge afegit que passava a enfortir l'opinió dels sectors bibliotecaris tot equilibrant la relació entre medis escolars i bibliotecaris.
4. Així mateix es va recollir la selecció *The White Ravens, A Selection of International Children's and Youth Literature* de la Internationale Jugendbibliothek München. Spanish and Catalan dels anys 1986 a 1990.

5. Finalment, per tal d'augmentar el nombre de títols dels primers anys, es va utilitzar una selecció de 60 títols de llibres publicats fins a 1980 feta per la Comisión Católica Española de la Infancia (C.C.E.I.).

Amb aquestes incorporacions, es pot dir que s'han utilitzat pràcticament la totalitat de seleccions existents que compleixen les condicions de pertànyer a entitats oficials i/o col·lectives i de mantenir unes proporcions no excessivament àmplies que garanteixen la tria de qualitat.

L'equilibri entre la producció catalana, la castellana i les traduccions es presentava com un problema més subtil. No es tractava de crear una relació de percentatges determinats, sinó de prioritzar l'òptica des dels estament educatiu i crítics de Catalunya a través del mètode indirecte de la selecció de les bibliografies i premis de més rellevància aquí. Així, les tres bibliografies de base són seleccions elaborades a Catalunya, i encara que contemplin llibres dels tres tipus de producció poden recollir autors catalans no traduïts al castellà i, sens dubte, incorporen més obres catalanes que les seleccions fetes des d'altres llocs d'Espanya. D'altra banda, els premis matisen en el sentit desitjat, ja que només un inclou les obres de traducció, tres es refereixen als llibres catalans i castellans amb un cert predomini d'aquests segons, i quatre s'atorguen exclusivament a obres catalanes. Per últim, els premis de l'IBBY i de la Biblioteca de Munich ofereixen una perspectiva externa sobre la producció de les quatre llengües de l'Estat.

A partir d'aquestes fonts va sorgir un primer corpus de més d'un miler de títols. Aquest resultat no deixa de semblar sorprenentment dispers. A priori hauria semblat que la coincidència entre fonts professionals tan properes i interrelacionades havia de ser molt més elevada, però també cal tenir en compte que la quantitat de llibres publicats en aquest període s'eleva a bastants milers. A partir d'aquest primer corpus, massa ampli per a l'anàlisi prevista, es va procedir a triar les obres que apareixien citades en les seleccions o havien obtingut premis en tres ocasions o més

Un problema que no afecta a la selecció, però que sí que afecta lleugerament les proporcions internes del corpus resultant, és el fet que alguna de les obres finalment escollides no és una narració unitària sinó un conjunt de contes. En el moment d'analitzar-ne els trets delimitats per a la caracterització del corpus calia

decidir per tant si considerar-la una sola entrada o atorgar-li una entrada per cada conte. S'han considerat una sola unitat si les seves característiques temàtiques i narratives ho feien possible. Es el cas per exemple, de les obres que s'ofereixen com un bestiari o un catàleg d'objectes fantàstics, o bé d'aquelles que tenen un sol protagonista i poden ser enteses com les aventures diverses d'aquest personatge.

En alguns casos, però, la diversitat de les característiques narratives de cada un dels contes feia impossible aquesta opció. Només es podia, o bé escollir un dels contes amb criteris d'atzar o d'altres, o bé analitzar-los separatament. Malgrat la distorsió que aquesta última opció introdueix ha semblat finalment la més apropiada per acomplir els objectius de l'anàlisi i s'han multiplicat les entrades d'anàlisi d'aquestes obres. Aquest ha estat el cas de les obres següents:

En les obres de 13-15 anys: PEDROLO, M. de: Set relats d'intriga i ficció

En les obres de 10-12: OBIOLS, M.: *Tatrebill en contes uns*

En les obres de 8-10 anys: ALONSO, F.: *El hombrecito vestido de gris*

BISSET, : *Contes per engreixar un tigre*

CARRANZA, M.: *Prohibit de ploure els dissabtes*

LANUZA, E. de: *El savi rei boig*

OBIOLS, M.: *Ai Filomena, Filomena!*

El bloc de 8-10 és l'únic que resulta realment afectat per aquesta decisió. Ara bé, també era aquest bloc el que resultava més minoritari en la selecció obtinguda i les obres "expandides" corresponen a tendències diverses que s'equilibren entre si i que semblen molt representatives dels models presents en aquesta edat. La mateixa constatació de com és en aquest bloc on se centra el problema de l'agrupació de contes revela una característica important d'aquest grup d'edat: la pressuposició que els lectors no poden sostenir una narració llarga i que el pas cap a propostes de ficció més àmplies passa per l'agrupació de contes prou accessibles en la seva legibilitat. No sembla que la proporció interior de les característiques de cada bloc quedi alterada amb aquesta mesura, tot i que pot tenir algun impacte en la consideració dels resultats de conjunt.

### 3.2. DESCRIPCIÓ DE LA SELECCIÓ OBTINGUDA<sup>13</sup>

Un cop salvats els problemes descrits, el resultat obtingut sembla, finalment, prou equilibrat i representatiu. La selecció definitiva consta de 150 obres que es poden classificar de la següent manera:

*Per nombre de punts<sup>14</sup> obtinguts:*

|             |     |    |    |          |       |
|-------------|-----|----|----|----------|-------|
| nº de punts | 3   | 4  | 5  | més de 5 | total |
| nº d'obres  | 115 | 25 | 10 | 0        | 150   |

*Atenent a la llengua original:*

|                                 |    |   |   |       |            |
|---------------------------------|----|---|---|-------|------------|
| punts obtinguts:                | 3  | 4 | 5 | total | % selecció |
| obres en català <sup>15</sup> : | 31 | 8 | 8 | 47    | 31'33%     |
| en altres llengües de l'Estat:  | 12 | 9 | 2 | 23    | 15'33%     |
| obres traduïdes <sup>16</sup> : | 72 | 8 | 0 | 80    | 53'34%     |

Cal destacar que a l'apartat *altres llengües de l'Estat* apareixen només obres escrites en castellà, tret de dues escrites originalment en gallec. Cal remarcar, doncs, l'escassa presència d'obres gallegues i l'absència total d'obres traduïdes de l'euskera, la qual cosa indica tant una producció encara migrada en aquestes llengües en aquest període com una traducció i difusió escassa fora del seu àmbit

<sup>13</sup> En l'Annex 2 d'aquest treball es recullen les referències bibliogràfiques de les obres del corpus, diverses informacions sobre la seva selecció i un resum argumental per facilitar la consulta o el record del lector.

<sup>14</sup> Denomino "punts" a cada aparició de l'obra en una de les llistes de premis o de seleccions escollides. En l'Annex 2 queda recollida la procedència d'aquests "punts" en cadascuna de les obres.

<sup>15</sup> BASSA (1994) assenyala l'aparició de 391 títols catalans en el període que va entre 1976 i 1985. No tenim dades sobre el total d'obres originals catalanes entre 1977 i 1990 per veure el tant per cent que suposa una selecció de 47 títols, com la nostra, respecte del total de l'edició.

<sup>16</sup> Denomino "obres traduïdes" les obres originals en una llengua diferent de les quatre de l'Estat espanyol. La seva traducció pot haver estat al català o al castellà indistintament pel que fa a la seva incorporació al corpus.

lingüístic. En aquest apartat s'inclouen també, òbviament, les obres escrites en castellà per autors catalans.

El nombre de coincidències de la crítica en les obres escollides mostra una certa preeminència atorgada pel corpus a les obres originals respecte de les traduccions, ja que si sumem les obres que obtenen 4 i 5 punts, tenim 16 obres catalanes, 11 de castellanes i gallegues i només 8 de traduïdes. Però en canvi, les obres traduïdes compensen sobradament aquest tracte de favor en la seva incorporació en l'apartat de coincidència mínima de tres punts.

*Per autors:*

|                               |     |        |
|-------------------------------|-----|--------|
| total autors                  | 103 | 100%   |
| autors catalans <sup>17</sup> | 30  | 29'12% |
| autors castellans             | 12  | 11'65% |
| autors gallecs                | 2   | 1'95%  |
| autors estrangers             | 59  | 57'28% |

Si les obres s'haguessin concentrat en uns pocs autors molt premiats i seleccionats, hagués calgut introduir altres criteris de tria, ja que la seva forma particular d'escriure podia haver alterat el resultat de l'anàlisi pel fet d'induir a una generalització excessiva de trets particulars. La dispersió de 150 obres seleccionades entre 103 autors sembla, però, recollir un corpus prou representatiu. La distribució d'obres entre els autors queda, així, de la següent manera:

<sup>17</sup> Denomino autors "catalans", "castellans", etc." aquells que escriuen en cadascuna d'aquestes llengües amb independència del seu lloc d'origen o de residència.

| obres escollides d'un mateix autor | nº d'autors |
|------------------------------------|-------------|
| 6 obres                            | 1 autor     |
| 5 obres                            | 1 autor     |
| 4 obres                            | 4 autors    |
| 3 obres                            | 6 autors    |
| 2 obres                            | 15 autors   |
| 1 obra                             | 76 autors   |

*Per llengua i autor:*

Si relacionem aquesta distribució d'obres/autors amb els tres blocs de llengua obtenim:

| autors               | nº d'obres |   |   |   |   |   |
|----------------------|------------|---|---|---|---|---|
|                      | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| catalans             | 21         | 5 | 1 | 2 |   | 1 |
| castellans i gallecs | 9          | 2 | 2 | 1 |   |   |
| estrangers           | 46         | 8 | 3 | 1 | 1 |   |

D'aquest quadre es desprèn també que s'ha produït una concentració una mica més gran d'obres en els autors catalans i castellans. Es a dir, que la crítica ha destacat més alguns autors autòctons i, per contra, ofereix un ventall més ampli en la nòmina d'autors estrangers, la qual cosa sembla representativa del panorama d'edició de la LIJ en aquest anys i de les característiques de les obres que són ofertes als nens i nenes en les nostres escoles i biblioteques.

Així mateix, els autors més escollits per la crítica reforcen la idea que hem obtingut un corpus centrat en la valoració de la LIJ des de Catalunya. Els més escollits han estat: Joles Sennell amb 6 obres, Ch.Nostlinger amb 5, F. Alonso, M.Company, P.Hartling i M.Obiols amb 4. Es a dir, tres autors catalans, un de castellà i dos estrangers.



*Per edats dels destinataris:*

| grup d'edat | nº d'obres |   |   |             |        |
|-------------|------------|---|---|-------------|--------|
|             | punts: 3   | 4 | 5 | total (150) | %      |
| 5-8 anys    | 27         | 5 |   | 32          | 21'34% |
| 8-10 anys   | 22         | 3 | 2 | 27          | 18%    |
| 10-12       | 37         | 8 | 5 | 50          | 33'33% |
| 13-15       | 29         | 9 | 3 | 41          | 27'33% |

Els quatre grups d'edat ofereixen una certa descompensació. Si pensem que totes les seleccions intenten oferir un nombre similar de llibres per a cada edat, caldria esperar un tant per cent de coincidència també similar, però de fet no ocorre ben bé així. Els dos grups de primeres edats, especialment el de 8-10 anys, resulten més migrats, ja que la dispersió de títols escollits per la crítica és més gran que en els altres dos grups. Caldrà pensar, doncs, si la causa rau en una oferta editorial més àmplia, una tendència a atorgar menys premis a llibres amb un component textual més breu o en un menor consens de la crítica sobre què és un bon llibre per a aquestes edats.

*Per any de publicació:*

| any:       | 1977 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
|------------|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| nº d'obres | 2    | 12 | 7  | 13 | 16 | 16 | 18 | 14 | 15 | 4  | 11 | 15 | 6  | 1  |

*Per any de publicació en cada grup d'edat:*

| any:  | 1977 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
|-------|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 5-8   | -    | 2  | 1  | 2  | 6  | 5  | 1  | 7  | 1  | 2  | -  | 5  | -  | -  |
| 8-10  | 1    | 4  | 1  | 4  | 1  | 3  | 3  | -  | 3  | 1  | 1  | 5  | -  | -  |
| 10-12 | 1    | 2  | 3  | 6  | 7  | 3  | 6  | 4  | 7  | 1  | 6  | 2  | 2  | -  |
| 13-15 | -    | 4  | 2  | 1  | 2  | 4  | 8  | 3  | 4  | -  | 5  | 3  | 4  | 1  |

### *Els criteris segons les institucions*

Finalment, l'anàlisi comparativa de la procedència dels punts obtinguts per cadascuna de les obres ofereix algun aspecte curiós. Ja que no es tracta d'analitzar aquí els pressupòsits distintius de cada institució crítica, n'assenyalarem només alguns a tall d'exemple.

1. Resulta evident, per exemple, la poca implantació dels títols premiats fora de Catalunya en les seleccions fetes aquí. Sobretot en els primers anys del període, les obres castellanes destacades des de les bibliografies catalanes són ben escasses.
2. La presència o absència de determinats títols en algunes de les seleccions podria respondre als pressupòsits de les diferents instàncies crítiques sobre els límits de comprensibilitat de les formes més avantguardistes o sobre la duresa moral adequada als infants i adolescents, ja que es produeixen amb una certa coherència interna. Possiblement un estudi comparatiu en aquest sentit assenyalaria algunes tendències divergents en les instàncies crítiques del nostre país.

### *Les obres com a unitats d'anàlisi*

Tal com s'ha indicat anteriorment, algunes de les obres seleccionades estan formades per contes diversos que, en determinats casos han estat contemplats com a narracions independents a efectes de la seva anàlisi. Això fa que en lloc dels 150 títols seleccionats, l'estudi operi amb 201 entrades d'anàlisi. Així doncs, les obres en tant que unitats d'estudi guarden la proporció següent entre els quatre blocs analitzats:

| grup d'edat | nº d'entrades d'anàlisi | %del total |
|-------------|-------------------------|------------|
| 5-8 anys    | 32                      | 15'93%     |
| 8-10 anys   | 67                      | 33'33%     |
| 10-12       | 55                      | 27'36%     |
| 13-15       | 47                      | 23'38%     |
| total       | 201                     | 100%       |