



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La literatura juvenil de ciència-ficció de Manuel de Pedrolo

Anna M. Moreno Bedmar



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

**PROGRAMA DE DOCTORAT: DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA**

**La literatura juvenil de ciència-ficció de
Manuel de Pedrolo**

**Tesi doctoral presentada per
Anna M. Moreno Bedmar
per optar al títol de doctora
per la Universitat de Barcelona**

Codirectores: Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria

i Dra. Ana Díaz-Plaja Taboada

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

En memòria de l'amic Guillem Carreras

Vull expressar el meu agraïment més sincer envers la persona que em va fer reprendre la tesi, el Dr. Joan Perera, sense la seva visió i consells com a tutor mai l'hauria escrita.

Agraeixo a la meva directora, la Dra. Ana Díaz-Plaja, la seva saviesa i passió encomanadissa per la literatura juvenil i l'empenta i l'energia que m'ha transmès. El seu tarannà tan positiu ha estat un gran exemple. I a la també directora, la Dra. Glòria Bordons, li vull agrair la seva disponibilitat, sempre amatent, generosa, fent les revisions necessàries i aportant sempre encertats consells fruit de la seva experiència. A totes dues, gràcies per haver-me ajudat en aquest llarg camí.

Menció especial per a la Dra. Elisa Rosado, amiga i consellera, companya en els moments més durs, vull agrair-li el seu suport incondicional.

Així mateix, vull donar les gràcies a l'equip directiu de l'Institut Bernat Metge del curs 2011-2012 –Santi Marchese, Mariona Casajuana i Ramon Ballester– per haver-me permès fer realitat aquest projecte i haver-me fet confiança. Al director actual del centre, el Dr. Ángel Blanco, vull agrair-li la concessió de diversos permisos per dedicar-me a la tesi i l'ajuda en la gestió de les dades i gràfiques d'aquest treball; a l'amiga Mari Alonso, pel buidatge de dades i a l'amic Ramon Ballesté, per la maquetació; a les meves companyes i amigues del Departament de Català, Mariona Casajuana, per la lectura atenta del treball i el seu suport, i Montse Garriga, per l'afecte, i a tots els companys i amics de l'Institut Bernat Metge que m'han donat ànims, gràcies. Evidentment vull agrair a l'alumnat de 4t d'ESO la seva generositat en deixar-se ensenyar literatura d'una altra manera i la il·lusió amb què van fer tota la feina.

Finalment agraeixo a l'Adelais de Pedrolo l'ajuda desinteressada que sempre m'ha ofert i a l'Antoni Munné-Jordà, la seva generositat infinita i l'haver compartit amb mi tanta ciència-ficció i passió pedrolianes.

Vull dedicar aquesta feina a l'Albert Lamonja per acompanyar-me en l'aventura d'aquest treball amb comprensió i paciència.

Si ens ho haguessin dit ens ho hauríem cregut, vull dir que en aquell temps, quan ningú no es fiava d'allò que escrivien uns quants folls tossuts, vull dir que si ens haguessin dit: dia vindrà que en lloc de guardar un mecanoscrit al calaix, en lloc d'imprimir vuit-cents o a tot estirar, mil exemplars, d'una novel·la d'en Pedrolo se'n farà un tiratge de més de cent mil exemplars, ens ho hauríem cregut. La vida té aquestes coses tan absurdes, de tant en tant dos i dos fan quatre, i això et dóna alegria de viure.

(...) El secret de l'extraordinària imaginació de Pedrolo és que només deixa funcionar la imaginació, és a dir, construeix de cap i de nou la realitat, construeix un univers, amb una gestualitat, amb el ritme d'unes paraules, i l'espai buit comença a poblar-se de carrers i de cases, i els personatges refets també de cap a peus comencen a dialogar, amb frases òbvies però que a ningú no se li hauria acudit que poguessin dir.

És evident que a Manuel de Pedrolo li plau el joc, li agrada que li diguin aquí tens aquests quatre elements i ara fes-ne una novel·la. Li agrada prendre com a punt de partida una frase, una de sola: només dos supervivents: un noi i una noia... i au, fes-ne una novel·la. Però quan torno a rellegir aquestes novel·les en què Manuel de Pedrolo fa d'urbanista i construeix ciutats pensades de cap a cap, penso que el joc és un recurs de la vida, perquè en Pedrolo també va ser un supervivent.

Maria Aurèlia Capmany (1982: 1)

ÍNDEX

-	Introducció	13
I.	<u>Plantejament general de la tesi</u>	15
	Capítol 1: Marc d'actuació	15
	1.1. Justificació del tema de recerca	15
	1.2. Objectius de la recerca	18
	1.3. Preguntes de la recerca	19
	1.4. Context de la recerca	20
	1.5. Metodologia qualitativa	22
	PRIMERA PART	27
II.	<u>L'objecte d'estudi des de la teoria</u>	29
	Capítol 2 La (in)definició del concepte literatura infantil i juvenil	29
	2.1. La literatura infantil i juvenil	30
	2.1.1. Panorama històric general	30
	2.1.2. Panorama històric català	32
	2.1.3. Panorama actual català	34
	2.2. La literatura infantil i juvenil: abast i propostes de definició	35
	2.2.1. Funcions de la literatura infantil i juvenil	39
	2.2.2. La literatura infantil	42
	2.2.3. La literatura juvenil	43
	2.2.3.1. Nous horitzons de la literatura juvenil	50
	Capítol 3. El lector model i el lector juvenil: bases teòriques i conceptes previs	61
	3.1. Competència literària	64
	3.2. Un recorregut pel concepte de lector	66
	3.2.1. Teoria de la recepció o <i>Rezeptionsästhetik</i>	66
	3.2.2. L'estètica de la recepció de Jauss	68
	3.2.3. Teoria de l'acte de llegir d'Iser	69
	3.2.4. El lector model d'Eco	71
	3.3. La figura del lector juvenil	74
	3.3.1 L'adolescència: una etapa (de)limitada?	77
	3.3.2 Nous temps, nous joves: els lectors reals en un món virtual	80
	3.3.3. Perfils lectors	88
	Capítol 4. Entorns de socialització de la pràctica lectora	91
	4.1. Entorn familiar: pares, un exemple a seguir?	91
	4.1.1. Les interaccions adult-adolescent en situacions de lectura	91
	4.1.2. Les possibilitats de llegir a casa de l'adolescent	92
	4.1.3. L'observació de les conductes del lector adult	92
	4.2. Entorn escolar: educació, currículum, docents i biblioteca	93
	4.2.1. Com ensenyem: educació lingüística i educació literària	93
	4.2.2. El marc curricular en la didàctica de la literatura: una cotilla?	97
	4.2.3. Ensenyar literatura als centres de secundària del segle XXI: una visió de passat, present i futur	104
	4.2.3.1. El paper del docent-mediador del segle XXI	109
	4.2.3.2. El paper de la biblioteca escolar	118

Capítol 5. Els components textuais i paratextuals de la literatura juvenil	127
5.1 Aspectes interns:	127
5.1.1 Estructura narrativa	127
5.1.2 Temps narratiu	127
5.1.3 Mode o punt de vista	128
5.1.4 Veu	128
5.1.5 Espai	128
5.1.6 Personatges	128
5.2 Aspectes externs:	129
5.2.1. Paratext	129
5.2.1.1. Peritext editorial	129
5.2.2. Epitext	131
Capítol 6. El gènere literari i la literatura de ciència-ficció	133
6.1. El gènere literari, definició i classificació	133
6.1.1. Els gèneres a la literatura infantil i juvenil	136
6.2. Un apunt, la literatura de gènere i la literatura imaginativa en català	143
6.3. La ciència-ficció i la literatura juvenil	146
6.3.1. La ciència-ficció, intent de definició	148
6.3.2. Els subgèneres de la ciència-ficció	151
6.3.3. Panorama històric general	157
6.3.4. Panorama general de la ciència-ficció a la literatura infantil i juvenil en català	164
Capítol 7. Manuel Pedrolo: L'autor i el corpus	169
7.1. Panorama històric general (1918-1990)	170
7.2. Apunt biogràfic	173
7.3. L'univers literari pedrolià: context, lectures i altres	176
7.4. L'obra, l'afany del total	183
7.4.1. Novel·la	183
7.4.2. Contes i narracions	186
7.4.3. Poesia	187
7.4.4. Teatre	188
7.4.5. Assaig i articles	189
7.4.6. Traducció	190
7.5. Pedrolo, un autor de literatura juvenil?	191
7.5.1. La literatura juvenil en el conjunt de la seva obra	194
7.6. Pedrolo i la ciència-ficció, un gènere per arribar al lector	198
7.6.1. Pedrolo, lector i coneixedor de la ciència-ficció	207
7.6.2. Tipologia i justificació de la tria del corpus objecte d'estudi	210
7.6.3. Estat de la qüestió: <i>Mecanoscrit del segon origen</i> i <i>Trajecte final</i>	212
SEGONA PART	217
III. <u>L'objecte d'estudi des de la pràctica</u>	219
Capítol 8. Qüestions prèvies i consideracions generals	219
8.1. Procés general de les intervencions	219
8.2. Metodologia: planificació, recollida i organització de les dades, i interpretació	220
8.3. El perfil del 'lector model' dels dos textos	227
8.3.1. Anàlisi dels components textuais: estudi filològic de les obres	229
8.3.1.1. <i>Mecanoscrit del segon origen</i>	230
8.3.1.2. <i>Trajecte final</i>	252
8.4. Anàlisi dels components paratextuals	272
8.4.1. Peritext editorial	272
8.4.2. Epitext	276

Capítol 9. Contextos d'intervenció: processos i resultats	279
9.1. Experiència de secundària: Institut Bernat Metge	279
9.1.1. Projecte de centre: "Manuel de Pedrolo, abans i ara" projecte d'innovació educativa "puntedu"	282
9.1.2. Projecte d'aula: 4t d'ESO	290
9.1.3. Perfil del 'lector real' de 4t d'ESO. Anàlisi de resultats parcials	296
9.1.3.1. Perfil lector	297
9.1.3.2. Relació des del text literari: anàlisi textual i paratextual	305
a. <i>Mecanoscrit del segon origen</i>	306
b. <i>Trajecte final</i>	311
c. Elements de ciència-ficció	320
9.1.3.3. Relació a partir del text literari	323
Mecanoscrit del segon origen	323
a. Actualització dels textos	323
b. Referents culturals (audio)visuals, media, etc., transgenerització...	325
c. Emoció que transmeten els textos i identificació amb els personatges	329
d. Altres reflexions: situació personatges, opinions i epíleg	332
e. Preferències i recomanacions	334
Trajecte final	338
a. Actualització dels textos	338
b. Referents culturals (audio)visuals, media, etc., transgenerització...	340
c. Emoció que transmeten els textos i identificació amb els personatges	346
d. Altres reflexions: opinions	348
e. Preferències i recomanacions	349
9.2. Discussió de resultats: Lector real vs lector model	353
9.3. Transferència d'una part de l'experimentació a la Facultat d'Educació	368
9.3.1. Implementació de l'exposició: "Manuel de Pedrolo, abans i ara Una experiència de Secundària", CRAI Campus Mundet. Universitat de Barcelona.	368
9.3.2. Valoració dels futurs formadors	373
IV. <u>Conclusions</u>	377
Capítol 10. Relacionant la mirada teòrica i la mirada pràctica	377
10.1. Conclusions de la tesi	378
10.2. Obrint horitzons	393
V. <u>Bibliografia</u>	395
VI. <u>Annexos</u>	427
Annex 1: Graella de les edicions del <i>Mecanoscrit del segon origen</i>	429
Annex 2: Graella de les edicions de <i>Trajecte final</i>	431
Annex 3: Panorama històric general de la ciència-ficció en català	433
Annex 4: Qüestionari perfil lector	441
Annex 5: Enquestes <i>Mecanoscrit del segon origen</i>	443
Annex 6: Enquestes <i>Trajecte final</i>	458
<u>Transcripció dels textos i dades:</u>	469
<i>Mecanoscrit del segon origen</i>	469
Annex 7: Argument i veu	469
Annex 8: Títol	471
Annex 9: Elements de ciència-ficció	473
Annex 10: Actualització	475
Annex 11: Referents culturals	477
Annex 12: Emocions i personatges	479

Annex 13: Altres	481
Annex 14: Fragment diari d'aula	483
<i>Trajecte final</i>	485
Annex 15: Títol	485
Annex 16: Elements de ciència-ficció	487
Annex 17: Actualització	489
Annex 18: Referents culturals-Personatges	491
Annex 19: Emocions i personatges	493
Annex 20: Fragment diari d'aula	495
<u>Exposicions</u>	499
Annex 21: Cartell exposició institut Bernat Metge	499
Annex 22: Cartell exposició Campus Mundet	501
Annex 23: Díptic exposició Campus Mundet	503

D'adolescent se'm va dir que escriure estava molt bé, però que no passava de ser un *hobby*; hi ha coses més serioses en què pensar i calia que m'hi preparés. No en vaig voler fer cas, i ara sempre hi ha algú o altre que em pregunta si, per distreure'm de la feina d'escriure, no tinc cap *hobby*...

Manuel de Pedrolo (1991: 150)

Introducció

La gènesi d'aquest treball de tesi sobre la literatura juvenil (d'ara en endavant LJ) i la figura de l'escriptor Manuel de Pedrolo (1918-1990) es va forjar fa gairebé cinc anys, quan al centre de secundària on treballava com a professora de llengua i literatura catalanes feia llegir als alumnes de 4t d'ESO *Trajecte final* (1974), la meua primera lectura pedroliana escolar. Volia conèixer si encara era una lectura vigent, si la ciència-ficció (d'ara en endavant CF)¹ agradava, si era una possible obra de LJ i tot plegat em va menar cap a una primera provatura del treball que passat un curs, el 2011-2012, centraria la part experimental de la recollida de dades i la investigació d'aquesta tesi.

Sembla irònic però la lectura del *bestseller Mecanoscrit del segon origen* (1973) en el meu cas va ser per atzar i no pas una lectura prescriptiva de l'escola. Un diumenge, a casa d'una tia-àvia, vaig descobrir en un prestatge el lloc d'un llibre de tons ataronjats. Quan vaig veure la portada, una posta de sol i una noia caminant per una platja al capvespre, em vaig quedar fascinada. Ràpidament el vaig obrir i em vaig deixar atrapar per la tornada: "L'Alba, una noia de catorze anys, verge i bruna..." És curiós com el paratext de la portada em va seduir i com els primers mots que vaig llegir van ser com un encanteri, penso que tenia vora 12 anys. L'exemplar era l'edició especial de la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis de Catalunya i Balears, que va editar Edicions 62, el 1986, una obra present a moltes llars i que es troba encara a les llibreries de vell.

Aquesta lectura em va menar a d'altres més complexes i amb el pas dels anys el meu interès i admiració van créixer com ho feia jo, ja no era una

¹ A la tesi apareixeran aquestes abreviatures i d'altres, com veurem, però al cos del text, als títols i a l'índex s'emprarà la forma desplegada dels conceptes.

adolescent. Amb el temps vaig descobrir que Pedrolo no era *a priori* un autor de literatura per a joves, que mai va escriure amb aquesta intenció. Aleshores: què fa que un text sigui LJ, aspectes interns com el gènere literari, o externs com els elements paratextuals? Com és que encara avui dia, al segle XXI, Pedrolo interessa als joves, uns joves ben diferents als de fa 40 anys?

A la gènesi i al llarg del desenvolupament d'aquesta tesi l'atzar –tan present al dia a dia–, em va obrir diverses portes i n'ha estat una part important. D'una banda, la part experimental del treball, en un principi, s'inscrivía en una recerca a l'aula; tanmateix, per un seguit de circumstàncies se'm va oferir la possibilitat d'encarregar-me d'un projecte d'innovació educativa relacionat amb la biblioteca escolar (Puntedu). I, de l'altra, com a docent universitària de formació inicial per a futurs mestres es va presentar l'oportunitat de transferir i implementar una part del projecte a l'aleshores Facultat de Formació del Professorat, actual Facultat d'Educació. Finalment una petita part de les investigacions d'aquesta tesi tenen una certa presència a l'exposició permanent "Pedrolo, més enllà dels límits" –al Castell de Concabella, La Segarra– que se'm va proposar comissariar el 2014.

Presento, tot seguit, un treball de tesi que mostra un període de recerca centrat en la LJ de CF de Manuel de Pedrolo, però que obre molts altres camins engrescadors, com veurem a les conclusions.

I. Plantejament general de la tesi

Després de la introducció, on presentàvem la gènesi d'aquesta tesi i de forma general el procés i els àmbits on vam fer la investigació, introduïm el primer bloc. En aquesta primera part del treball teòric, exposem de forma detallada la justificació del nostre tema de recerca, els objectius i les preguntes d'investigació, així com el context de la recerca i la metodologia emprada.

1. Marc d'actuació

1.1. Justificació del tema de recerca

Com a professora de llengua i literatura catalanes i apassionada de l'autor Manuel de Pedrolo, durant la realització d'aquesta tesi ens vam plantejar ajudar a il·luminar certs aspectes al voltant de la LJ i dels llibres de CF *Mecanoscrit del segon origen* (1973) i *Trajecte final* (1974).

En el nostre doble vessant de docent –en un centre de secundària i a la universitat– i investigadora es van poder relacionar dues realitats: una clara vocació per la docència i un gran amor per la literatura i, en particular, per Pedrolo. Aquests dos aspectes emocionals s'allunyen de l'àmbit científic però considerem que són cabdals per entendre certs aspectes de la tesi, com veurem més endavant.

Com a professora de secundària, el desig de voler transmetre interès per la literatura i, en especial, per l'autor de la Segarra als alumnes, i motivar-los a llegir les obres objecte d'estudi com a camí per conèixer la resta del seu treball, van ser claus. Es volia engrescar-los amb les lectures, l'autor i, a més, implicar-los en un projecte que es duia a terme en aquell moment i que era d'ample abast: una exposició relacionada amb la biblioteca del centre (programa de biblioteques Puntedu).

Colomer (2008b: 50-51) planteja unes pràctiques vàlides per motivar la lectura –sobretot en els cas dels alumnes poc lectors–, amb les quals ens sentim plenament identificats: promoure la lectura de llibres sencers o textos

llargs; contextualitzar la lectura en projectes amb sentit propi i diverses finalitats; presentar activitats complexes que impliquin els alumnes, gràcies a la percepció “que en poden mantenir el control”; promoure la lectura cooperativa entre els lectors per treballar les estratègies interpretatives, crítiques i inferencials; i realitzar activitats que ajudin a la percepció que l’alumnat progressa, adquireix coneixements i interioritza “formes eficaces de procedir”.²

Considerem que la motivació és cabdal quan transmetem coneixements als nostres alumnes. Com també ho és evitar la rutina del llibre de text i el programa, i encomanar passió pels llibres des de la pròpia experiència personal. Així doncs, el docent esdevé un referent important i els alumnes un “material sensible” que cal fer sentir especial, tot deixant de banda prejudicis sobre la literatura i la didàctica. Es podria dir que durant els mesos que es van treballar els llibres es va crear un espai de lectura lliure, amb un treball tutoritzat i col·lectiu a classe. Caldria en la formació del mestre tenir en compte aspectes com els plantejats.

Com a investigadora, es plantejaven molts interrogants, com ara la delimitació d’un corpus literari juvenil dins de la producció literària global de Pedrolo; els elements textuais o paratextuais presents o absents en les obres juvenils de CF perquè els editors decidissin incloure-les a col·leccions juvenils, malgrat ser un autor destinat a un públic adult; la ubicació del corpus d’estudi en la LJ: traçar uns límits, quant a la possible consideració de la LJ com a gènere a partir del corpus pedrolià; i conèixer la figura d’un lector juvenil real de 4t d’ESO i com actualitza les obres objecte d’estudi a través dels seus referents. A nivell de docent de formació inicial per a futurs mestres, es volia conèixer quina percepció tenien del projecte global dut a terme a la classe i amb quins autors (castellans/catalans) relacionaven Pedrolo.

L’autor de la Segarra ha estat i és un dels autors més llegits pels joves catalans durant dècades, gràcies principalment al llibre de CF *Mecanoscrit del segon origen* (1973), però també a *Trajecte final* (1974). L’any 1974 Edicions

² Colomer (2008b) cita Ruddell (1995) que al seu torn va presentar vuit punts (vegeu apartat II. 4.2.3.1.), alguns coincidents amb les cinc pràctiques o rutines de Colomer. (Colomer, 2008b: 51)

62 decideix publicar el *Mecanoscrit del segon origen* a la col·lecció juvenil “El Trapezi”, i el 1975 el llibre de narracions de CF *Trajecte final* es publica al volum de les obres completes, més endavant ambdós llibres s’editaran a “El Cangur”. Totes dues obres no s’han deixat de reeditar i són plenament vigents com a lectures juvenils.

L’any 2005, quinze anys després de la mort de Pedrolo, Edicions 62 va publicar una reedició del *Mecanoscrit del segon origen*. A la contracoberta s’hi llegeix que és “el títol més divulgat en català de tots els temps”, amb prop del milió d’exemplars. El fet que milions de joves l’hagin llegit des de finals dels setanta fins a l’actualitat, s’hagi traduït a diverses llengües, s’hagi adaptat com a còmic, sèrie de ràdio i televisió (els detalls dels quals presentarem més endavant), i que encara ara, al segle XXI, sigui una obra d’interès plena de vigència –amb, per exemple, la pel·lícula *Segon origen*, que es va estrenar a Sitges la tardor del 2015³– justifica l’interès per aquest treball.

Any rere any els llibres de CF *Mecanoscrit del segon origen* i/o *Trajecte final* s’inclouen a catàlegs editorials, llistes i seleccions prèvies d’associacions pedagògiques o biblioteques. Per tot el que hem argumentat, considerem que cal un estudi sobre la LJ pedroliana que plantegi el que aquí hem exposat.

Aquesta tesi es divideix en dues parts principals, precedides d’un capítol previ en què es presenta el *plantejament general de la tesi*, que inclou el marc d’actuació (justificació del tema, objectius i preguntes de la recerca, així com el context i la metodologia). La primera part de la tesi planteja l’*objecte d’estudi des de la teoria*, amb un recorregut per conceptes com literatura infantil i juvenil (d’ara en endavant LIJ), LJ, lector model i lector juvenil, així com la presentació dels entorns de socialització de la pràctica lectora, els components textuais i paratextuais de la LJ, el gènere literari i la CF, i finalment l’estudi de Pedrolo com a autor i la presentació del corpus objecte d’anàlisi.

³ La pel·lícula es va preestrenar a Lleida i Barcelona, el 5 i el 7 d’octubre, respectivament. Al Festival de Cinema Fantàstic de Sitges es va estrenar en sessió matinal per a joves el dia 9 d’octubre de 2015. Va ser un projecte iniciat per Bigas Luna i acabat per Carles Porta. És un film d’Antàrtida Produccions, dirigit per Carles Porta, produït per Óscar Rodríguez, Carles Porta i Christine Alderson. El guió de l’adaptació de la novel·la va ser un projecte coral de Bigas Luna, Carles Porta, Carmen Chaves, Ross Jamesson, David Victori i Marcel Barrena.

La segona part desenvolupa l'*objecte d'estudi des de la pràctica*: s'exposen qüestions prèvies, com el procés general de les intervencions, la metodologia emprada i el perfil del lector model de les dues obres (anàlisi dels components textuais i paratextuals); també s'expliquen els contextos d'intervenció: l'experiència de secundària i el projecte d'innovació educativa, la figura del lector real de 4t d'ESO i es contraposa el lector model amb el perfil del lector real de 4t d'ESO. Així mateix, es transfereix una part de l'experimentació de secundària al món universitari, amb la valoració dels futurs formadors i es tanca la tesi amb les conclusions.

Creiem que aquest binomi (institut de secundària-universitat) aporta originalitat a aquest treball i diverses visions complementàries que enriqueixen i amplien l'abast de la recerca.

El 26 de juny de 2015 es va celebrar el 25è aniversari de la mort de l'escriptor, i considerem que presentar un estudi entorn la LJ de l'autor de la Segarra i la seva vigència als centres educatius ompliria un buit del corpus d'estudis pedrolians, ja que entre els estudiosos és un tema inèdit.

1.2. Objectius de la recerca

Hem plantejat els objectius d'aquesta investigació en un context concret, el de l'anàlisi pràctica i teòrica dels aspectes interns i externs del corpus. En aquesta tesi ens plantegem dos objectius principals:

1. Explicar per què les obres de CF *Mecanoscrit del segon origen* i *Trajecte final* són considerades LJ.
2. Presentar els trets del lector model del corpus establert tot contrastant-lo amb el lector real d'una classe de 4t d'ESO per entendre com actualitza les obres objecte d'estudi a través dels seus referents i les fa vigents avui dia.

D'aquests objectius principals sorgeixen un seguit d'objectius específics, que perfilen més la recerca:

- a) Conèixer quins són els elements que defineixen una obra de LJ a través de la identificació i explicació dels trets textuais (aspectes temàtics/genèrics i formals) i paratextuals presents o absents al corpus establert.
- b) Construir un retrat del lector model a partir de l'anàlisi del corpus proposat.
- c) Presentar els trets del lector real treballant el corpus en una classe de 4t d'ESO i com actualitza el corpus d'estudi.
- d) Reflexionar sobre la possible intervenció del docent en la construcció del lector real.

Aquests objectius es concreten en unes preguntes d'investigació i una metodologia que presentem tot seguit.

1.3. Preguntes d'investigació

A partir dels objectius secundaris definits al punt precedent, ens plantejarem unes preguntes d'investigació que respondrem, parcialment, a la primera part de la tesi i a bastament a la segona part, dedicada a la experimental i l'anàlisi dels resultats.

- Les preguntes que deriven de l'objectiu 1 són:
 - Quins elements caracteritzen una obra perquè sigui considerada LJ? De quina manera el corpus pedrolà establert esdevé LJ?
 - Quins van ser els motius per considerar aquestes obres llegívoles i atractives per als joves lectors i per què els hi continuen interessants? El

fet que les dues obres siguin de CF pot ser motiu per incloure-les a col·leccions juvenils?

- Les preguntes que neixen de l'objectiu 2 són:
 - Quin és el model de lector ideal que sorgeix de la caracterització dels elements textuais i paratextuais? Quines competències (lingüístiques, intertextuals i genèriques) i actituds receptores ha de tenir el lector ideal o model?
- Les preguntes que sorgeixen de l'objectiu 3 són:
 - Quin és el possible lector actual i real que sorgeix de l'anàlisi sociològic i del treball que es dugui a terme amb els alumnes? Quines competències (lingüístiques, intertextuals i genèriques) i actituds receptores ha de tenir aquest lector real?
 - En quina mesura les transgeneritzacions i adaptacions al món virtual influeixen en els joves lectors actuals? El *Mecanoscrit del segon origen* pot ser considerat un "clàssic de la LJ catalana"?
- La pregunta que neix de l'objectiu 4 és:
 - Quina percepció tenen els futurs formadors de la intervenció docent realitzada a l'aula de 4t d'ESO?

1.4. Context de la recerca

El context en el qual s'inscriu aquesta tesi és l'immediat a la investigadora. El context inclou tot allò que envolta el que s'estudia i afecta a la realitat objecte d'estudi.

Tot seguit es presenten de forma genèrica les línies que afecten el projecte i el detall es desenvoluparà a bastament en els apartats de la part experimental de la tesi.

L'investigador treballa segons uns principis i fases establertes, recull unes dades concretes del context que estudia i en dóna resposta. En el cas

que ens ocupa, la investigació és una tasca no remunerada i es fa simultàniament a d'altres feines, en definitiva, per convicció.

La principal tasca professional de la investigadora és la docència en un institut públic i, la secundària, és la docència universitària. A banda d'ambdues feines, com a membre de la Fundació Pedrolo està implicada en la difusió de la vida i l'obra de l'autor a través d'articles, participació a congressos o jornades i exposicions.

Arribats a aquest punt de diversificació d'activitats i de limitació temporal és clau l'optimització de recursos. La tasca professional com a docent/investigadora ens ha permès accedir al material d'investigació de la part experimental i alhora ens ha fet jugar tots els papers de l'auca: informant, protagonista i recol·lectora de dades durant el període de recerca a l'aula. Una de les dificultats és mantenir l'objectivitat durant la investigació, ja que la part subjectiva i emocional és present, sobretot si són alumnes de llarg recorregut o que se'ls coneix de cursos anteriors, com en aquest cas.

Com a marc general de la recerca experimental, destaca l'Institut Bernat Metge de Barcelona, on el curs 2011-2012 es van recollir les dades de la part experimental en un grup de 4t d'ESO, que es va implicar en un treball d'ampli abast relacionat amb la biblioteca escolar: el projecte d'innovació educativa Puntedu.

La Facultat de Formació del Professorat del Campus Mundet és el segon escenari, on es va transferir una part rellevant del projecte d'innovació educativa desenvolupat a secundària: l'exposició "Manuel de Pedrolo, abans i ara." A més, optimitzant recursos com a docent de formació inicial per a futurs mestres, es van recollir dades sobre la percepció dels alumnes.

1.5. Metodologia qualitativa

Aquesta tesi s'inscriu en una recerca a l'aula, que ha esdevingut un projecte d'innovació educativa integrat en un centre d'educació secundària i que detallarem àmpliament a la part experimental de la tesi.

Els objectius d'aquest estudi provenen de dues disciplines complementàries i bàsiques en la nostra formació, d'una banda, la filologia i, de l'altra, la didàctica de la llengua i la literatura. Així doncs, la diversa tipologia dels objectius exposats i les preguntes d'investigació condicionen la metodologia emprada, com veurem a continuació.

Existeixen dos enfocaments teòrics bàsics per tractar la lectura i el lector juvenil (Díaz-Plaja, 2008). En primer lloc, el deductiu (relacionat amb aspectes temàtics i formals de la lectura, la intertextualitat i el lector ideal) –basat en l'enfocament de l'estètica de la recepció, que és l'experiència lectora segons la resposta del subjecte davant textos concrets (Eco, 1979), i de la teoria anglosaxona de la construcció del lector–, té en compte “aspectes de la producció, de la difusió i de la mediatització dels productes destinats al consum del jovent” (Díaz-Plaja, 2008: 118). I en segon, l'inductiu, amb l'estudi del lector real més que de les lectures (enfocament sociològic), que segueix una línia força desenvolupada a nivell francòfon (Petit, 1999; Jover, 2007).

Aquests dos pilars seran bàsics al llarg de la tesi i determinaran la metodologia emprada. En un primer moment de la nostra investigació, ens vam adonar que el tema i els objectius que ens havíem plantejat reclamaven un enfocament constructivista, holístic i fenomenològic del tema, pel que creiem necessari optar per un mètode flexible caracteritzat per l'anàlisi de dades qualitatives. Tanmateix si bé és cert que la pròpia essència de la literatura s'adiu molt més amb una idea explicativa que no pas a una reducció a categories escrites, en alguns moments concrets de la recerca oferirem una perspectiva general de com es configura el perfil lector dels nostres participants a través d'un seguit de gràfics descriptius que inclouen la distribució de les respostes del qüestionari del perfil lector.

Pel que fa a la lingüística i a la teoria literària, amb la teoria de la recepció, són importants les aportacions d'Iser (1979) i Jauss (1991). Quant al receptor de l'obra, en concret, la figura del lector model, ens serà de molta utilitat l'estudi i les observacions d'Eco (1979, 1985), que Lluch segueix (1998). L'autora presenta com a base del seu treball sobre el lector la teoria d'Eco, que defineix el lector model i proposa una anàlisi de la lectura en la qual s'aprecia com el text programa la recepció i la tasca que ha de dur a terme el lector per entendre les estructures textuais.

Certament les eines metodològiques emprades en aquesta tesi, com veurem, són diverses i de caire etnogràfic i qualitatiu. Així mateix, les dades que es recullen el curs 2011-2012, són sincròniques i se circumscriuen en un període i moment lector concret, i som conscients que la generalització dels resultats obtinguts poden generar certs dubtes.

Els instruments que es van utilitzar són els següents:

-anàlisi filològica: descripció filològica de les dues obres objecte d'estudi, *Mecanoscrit del segon origen* (1973) i *Trajecte final* (1974), mitjançant un seguit de categories textuais establertes *a priori* (detallades a la part experimental) que ens van permetre dibuixar el perfil del lector model.

-qüestionari perfil lector: es va passar a 25 alumnes de forma individual.

-enquestes dels textos: un total de 191 enquestes, realitzades al grup de 25 alumnes de 4t d'ESO. Es volia identificar la relació des del text literari (anàlisi textual: argument o assumpte, estructura, temps, mode, veu, espai, personatges, elements de CF i paratextual: títols i intertítols) i a partir del text (actualització, referents culturals, emoció que transmeten i identificació amb els personatges, altres reflexions, i preferències i recomanacions), com veurem a la part experimental del treball. Del llibre *Trajecte final*, que té set contes, se'n van fer dues d'individuals, una per parelles i cinc en grup. En total 89 enquestes. Del llibre *Mecanoscrit del segon origen*, amb cinc capítols/quaderns i un epíleg, se'n va passar tres d'individuals, una per parelles i tres en grup. Els agrupaments a l'hora de passar les enquestes van sorgir de la demanda dels

alumnes, que se sentien més còmodes podent compartir amb els companys comentaris, idees i opinions.

-diari d'aula: durant els mesos de treball a l'aula de les lectures es van recollir de manera directa les actituds i el reflex del que es feia a classe. Era important l'observació del participant.

Tot seguit explicitem els trets bàsics de la metodologia qualitativa i caracteritzarem la tipologia de les dades recollides.

Per presentar els trets de la metodologia qualitativa, seguirem els paradigmes bàsics de la investigació, i ens centrarem en els supòsits de l'eix constructivista (Vygotsky, 1978, 1978), el paradigma que més influeix en l'enfocament qualitatiu (Mertens, 2005). Es parteix d'una realitat construïda socialment a partir de múltiples realitats, és bàsica l'etnografia i la metodologia qualitativa, hermenèutica i dialèctica. El coneixement que s'assoleix és producte del vincle que s'estableix entre l'investigador i els participants, i els valors i les tendències de tots els implicats en la recerca es fan explícits i generen descobriments.

Alguns dels trets de la metodologia qualitativa i l'etnografia, seguint Taylor i Bogdan (1987), Gil, Rodríguez i García (1995), Colás Bravo (1994), Mertens (2005) i McMillan y Schumacher (2005), és que és subjectiva –és per això que s'arriba a la interpretació que per tenir base cal que provingui d'una mirada inductiva–; és humanista; l'objectiu de la recerca és la comprensió dels fenòmens, la realitat es concep com un sistema de fets complexos simultanis i que es modifica al llarg de l'estudi, i l'investigador ha de:

- veure l'escenari i les persones en una perspectiva holística, no es redueixen a variables sinó que són considerats part d'una totalitat. És a dir, no s'intenta reduir la complexitat del fenomen que s'investiga i s'observa sinó tenir-lo present com succeeix de manera natural. Els fets només es poden explicar dins d'un conjunt d'accions i no de forma aïllada.

- ser sensible als efectes que pot provocar sobre les persones objecte d'estudi.
- intentar comprendre les persones dins del seu propi marc de referència, des de la realitat i el context.
- deixar de banda les seves creences, perspectives o predisposicions.
- considerar que totes les perspectives són valuoses, ja que cerca una comprensió detallada de les perspectives d'unes altres persones.
- obtenir un coneixement directe de la vida social i ha de donar validesa a la seva investigació.
- considerar tots els escenaris i persones dignes d'estudi.

La característica principal del procés d'investigació qualitativa és que no es construeix en etapes lineals i independents entre si, sinó que totes les fases interactuen contínuament.

La nostra investigació qualitativa només ens permet abraçar una quantitat reduïda de dades (tractades amb rigorositat i profunditat) que seran extrapolables al conjunt del grup. És per aquest motiu que del total de 191 enquestes realitzades per conèixer el lector real, analitzarem les respostes de dos individus, un noi i una noia triats a l'atzar, que al llarg del treball faran enquestes en parelles mixtes, primer, i en grups mixtos, després, que faran créixer exponencialment el nombre d'individus estudiats gràcies a les relacions establertes socialment. En total revisarem 30 enquestes dels textos (16 de *Trajecte final* i 14 del *Mecanoscrit del segon*), que impliquen l'anàlisi total de 11 individus (4 noies i 7 nois).

Per tal d'esbossar el lector real del grup de 4t d'ESO a través de les enquestes dels textos i el qüestionari del perfil lector, les dades recollides combinen dos tipus d'indicadors:

- objectius (respostes tancades), amb les xifres i els percentatges.
- subjectius (respostes obertes), amb l'autopercepció i breus declaracions dels individus.

Així doncs, ens vam decantar per un enfocament etnogràfic (sociològic), basat en un diari d'aula i unes preguntes concretes de resposta tancada o oberta. Aquestes eines són qualitatives i l'enfocament és inductiu. S'intenta captar les trajectòries individuals de lectura, on destaca l'experiència dels individus i l'observació dels seus hàbits culturals i lectors (Manresa, 2013).

En canvi, per dibuixar el lector ideal, l'enfocament emprat és el deductiu i l'anàlisi de les dades és descriptiu, basat en l'anàlisi filològica dels textos del corpus objecte d'estudi.

LA LITERATURA JUVENIL DE CIÈNCIA-FICCIÓ DE MANUEL DE PEDROLO

PRIMERA PART

La lectura és el viatge més poderós; el viatge que et pot fer estalviar incomprendions, conflictes, aprensions i guerres.

Jaume Cabré (2015: 48)

II. L'objecte d'estudi des de la teoria

Hem organitzat els referents teòrics que ens han ajudat a entendre, situar i problematitzar aquest estudi a partir de cinc capítols que corresponen a aspectes teòrics: (1) La (in)definició del concepte literatura infantil i juvenil, (d'ara en endavant LIJ); (2) El lector model i el lector juvenil: bases teòriques i conceptes previs; (3) Entorns de socialització de la pràctica lectora: família i centres educatius; (4) Els components textuais i paratextuais de la LJ; (5) El gènere literari i la CF, i (6) Pedrolo: l'autor, el corpus general i la CF.

Aquests són els elements que, al nostre entendre i des de diversos camps com el literari, sociològic i didàctic, necessitem investigar per assolir els nostres objectius. Som conscients de les diverses imprecisions (Colomer, 2002a, 2008a) a l'hora de definir els conceptes de "literatura juvenil" i "adolescent" i el seu abast. Si hi sumem la supeditació a allò comercial (lleï de l'oferta i la demanda), aquest trio esdevé quelcom complex i difícil de destriar des de l'objectivitat.

2. La (in)definició del concepte literatura infantil i juvenil

La LJ la situem en un marc ampli, el de la LIJ, un camp problemàtic i difícil de delimitar. És per això que primer presentarem la LIJ, –creiem necessari fer una breu aproximació històrica i presentar les funcions de forma sucinta per conèixer-ne l'abast i els límits del concepte–, després tractarem la literatura infantil (d'ara en endavant LI) i per acabar, la LJ.

2.1. La literatura infantil i juvenil

La LIJ és un tipus de literatura relativament nova, ja que en el passat infants adolescents eren el mateix. Caldria, abans, contextualitzar-la històricament⁴ de forma breu per conèixer els orígens i d'on provenen, en part, els problemes d'indefinició.

Els lectors cerquen en els llibres apropar-se a la vida i comprendre-la, emmirallar-se en el text; i l'autor posa quelcom de la seva vida al text. És per això que el context històric és rellevant, perquè ajuda el professor o estudiós a “inserir l'obra literària en un context històric, el qual li aportarà algunes dades extraordinàriament útils per intentar reconstruir i comprendre la sintonia en què ha estat feta, acollida i entesa l'obra.” (Lluch i Valriu, 2013: 81).

2.1.1. Panorama històric general

Cal diferenciar entre els dos grans tipus de corpus que configuren la LIJ: la literatura popular i la literatura d'autor. La literatura popular (anònima), està lligada a l'oralitat i a formes orals tradicionals, i tenia relació amb societats poc o gens alfabetitzades. Més endavant aquesta literatura popular oral passà a ser escrita: rondalles, endevinalles, cançons, llegendes i mites. A Europa a partir del segle XVI es publiquen obres que modifiquen les rondalles populars que són adaptades als gustos literaris del moment, com les *Fables* (1668) de La Fontaine; *Histoires ou contes du temps passé* (1697) de Perrault o les *Fábulas* (1781) de Tomás de Iriarte. Aquests relats esdevindran “contes clàssics” amb el pas del temps, gràcies a la simplificació dels textos no pensats *a priori* per a un públic infantil (Valriu, 2010).

⁴ Per conèixer en profunditat l'origen i l'evolució històrica de la LIJ en general, vegeu: Valriu, (2010) i per a la LIJ catalana: Valriu (1994); Rovira (1988); Lluch i Valriu (2013); Duran (2002), i el pràctic assaig de Garralón (2001).

De l'àmbit nacional: García Padrino (1992); González (1998); González (2001), i Cerrillo (2013). També algunes compilacions històriques antigues: Bravo Villasante (1988); Hürlimann (1959) i Petrini (1958). De l'àmbit internacional destaquem: Nobile (1990); Hunt (1996) i Delbrassine (2006) i també la referència clàssica: Soriano (1974).

I de l'altra, la literatura d'autor, l'elaborada per un escriptor, serà a la segona meitat del segle XIX o principis del XX quan naixeran els clàssics per a infants i joves, com veurem més endavant. Les novel·les d'aventures s'escriuen a partir del segle XVII i seran la llavor del gènere i del que ara anomenem juvenil, destaquen llibres com *Robinson Crusoe* (1791) de Daniel Defoe, *Ivanhoe* (1891) de Walter Scott, *Gulliver's Travel* de Jonathan Swift o *Les trois mousquetaires* (1884), entre d'altres (Valriu, 2010).

A finals del segle XVIII és quan es pren consciència de la infantesa i del fet que els infants necessiten llibres diferents dels adults (Cerrillo, 2013; Lluch i Valriu, 2013). No serà fins a la segona meitat del segle XIX que hi haurà una LJ important per a infants amb Andersen, Grimm, Hoffmann, Carrol, Verne o Stevenson, entre d'altres que seran clàssics (Cerrillo, 2013, Valriu, 2010, Lluch i Valriu, 2013), tot i que en alguns indrets no apareix fins principis del XX (Valriu, 2010).

Entre les dues guerres mundials, hi ha diversificació dels llibres infantils i una oferta sòlida: llibres d'espies i colles, apareix *Tintin* (1928), *Babar* (1931), *The Hobbit* (1937) o obres de Roald Dahl. En acabar els conflictes, s'inicia el realisme idealista, que prové dels EUA i aposta pels equips i la col·laboració. A finals dels seixanta, amb les revoltes es vol el canvi, i arriba el realisme crític – nascut als països nòrdics i consolidat a Alemanya– que tracta els problemes socials sense ensucrar-los. Destaca la fantasia, amb contingut ideològic (ecologisme, feminisme, antimilitarisme...) amb autors com Gianni Rodari. A la LJ imaginativa se l'anomenarà *fantasy*, i J. R. R. Tolkien i M. Ende seran rellevants.

Cal destacar, així mateix, que s'estableix un doble origen per a la LJ i la LI. Les rondalles, les llegendes, els jocs, les cançons i els contes populars són vigents a la LI (Rovira, 1988). En canvi, a la novel·la de consum de l'època trobàvem el terror, les aventures i la narració romàntica, que avui dia són presents a la LJ.

Per concloure, podríem dir que, en general, al segle XIX neix la novel·la i també neixen els grans moviments literaris (romanticisme, realisme i naturalisme), i és quan la literatura adreçada als adults s'allunya de la literatura d'arrel tradicional i popular. Aquest fet donarà lloc a la LIJ, basada en les rondalles i els contes tradicionals orals (Colomer, 1999; Duran, 2002b, Valriu, 2010), però també amb presència de literatura d'autor, com hem vist.

2.1.2. Panorama històric català

Quant a Catalunya, és evident que la problemàtica de la llengua catalana va afectar el desenvolupament de la LIJ. Tot i que a partir del segle XII, amb algunes obres de Ramon Llull *Doctrina Pueril* (XII), *Llibre de les bèsties* i *Llibre de les meravelles*; Joanot Martorell amb *Curial e Güelfa*, o traduccions de novel·les de cavalleries franceses es pot parlar de l'educació dels infants, i del caràcter moral d'alguns textos, amb les faules, i la literatura de canya i cordill, no podem parlar de LIJ. Naixerà a mitjan segle XIX de la mà de la Reinaxença i tindrà un marcat caràcter folklòric, de recuperació de la literatura popular oral (Valriu, 2010; Lluch i Valriu, 2013). Destaquen Thos i Codina amb *Lo llibre de la infantesa. Rondallari català* (1886), els reculls de llegendes de Maria de Bell-lloc, i Antoni M. Alcover amb *Rondaies Mallorquines* (1896-1932), entre d'altres. Cal destacar que amb el modernisme les obres s'il·lustren de forma acurada.

Al segle XX, amb l'arribada del noucentisme, la LIJ tindrà un gran paper, gràcies a l'ideari d'aquest corrent literari i el *projecte civil noucentista* (Lluch i Valriu, 2013): educar els ciutadans, és a dir, civilitzar-los perquè Catalunya esdevingui un país a l'alçada europea.

El 1899 neix l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana i diferents ens impulsats per la Mancomunitat (1914) com el Col·legi de Bibliotecàries i la xarxa de Biblioteques Populars, que són cabdals a l'hora de donar impuls als llibres de text en català; revistes (com *En Patufet* amb Josep M. Folch i Torres) i col·leccions de llibres per a infants, que comptaran amb autors rellevants com

Josep Carner, Carles Riba o Clementina Arderiu, i il·lustradors com Lola Anglada.

Aquests autors, a banda de traduir, també escriuran obres de LIJ, com Josep Carner amb *Deu rondalles de Jesús infant* (1904) o, Carles Riba amb *Les aventures d'en Perot Marrasquí* (1917) o *Sis Joans* (1928) i Carles Soldevila amb novel·les d'aventures juvenils com *Lau o les aventures d'un aprenent de pilot* (1926). Cas a banda és Josep M. Folch i Torres, ja que és l'introduïdor de la novel·la d'aventures a Catalunya que abraça des de la de viatges –*Les extraordinàries aventures d'en Massagran* (1910)–, detectius, humor tot passant per la CF o les aventures a l'oest.

Diverses editorials tradueixen obres infantils clàssiques o contemporànies europees, destaquen l'Editorial Catalana, i sobretot l'Editorial Mentora, que després serà Joventut, que fins just la guerra civil segueix publicant (Baró, 2005).

La guerra civil espanyola estronca el camí de la LIJ i amb la dictadura no es reprèn a Catalunya fins al període 1962-1975, gràcies a *Cavall Fort* i editorials com La Galera (1963), Edicions 62 (1962) o l'Associació de Mestres Rosa Sensat (1965) i a autors com Francesc Vallverdú, Joaquim Carbó i Sebastià Sorribes. Aprovat l'Estatut d'Autonomia, el català s'introdueix com a llengua vehicular a l'escola i amb la normalització lingüística pren relleu la LIJ, hi ha premis, col·leccions, revistes (*L'Infantil/Tretzevents* i *Cavall Fort*) i més autors.

Destaca a finals dels setanta el fenomen del *Mecanoscrit del segon origen* (1973), lectura obligatòria durant dècades entre els joves catalans, com veurem al capítol 7. El realisme crític entrarà a causa de la precaritat de les traduccions catalanes dels setanta de la mà del castellà. Tanmateix autores com Maria Barbal amb *Pedra de tartera* (1985) i Gemma Lienas amb *Cul de sac* (1986) el conreen als vuitanta amb un to que s'allunya de la fredor; hi ha novel·la negra amb Jaume Fuster, Manuel de Pedrolo i Maria Antònia Oliver, entre d'altres, i hi trobem diferents tendències en autors com Gabriel Janer

Manila, Mercè Canela, Miquel Obiols, Jaume Cabré i la il·lustradora Roser Capdevila.

A partir dels noranta la LIJ ve marcada per l'entrada a la UE, major autonomia política (normalització lingüística) i el fàcil accés als estudis. Es conreen tots els gèneres i hi ha força autors que es dediquen a la LIJ.⁵ Al segle XXI la LIJ es diversifica amb formats diversos i el món virtual cada cop té més presència.

2.1.3. Panorama actual català

Avui dia l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana disposa de la secció de Literatura Infantil i Juvenil; se celebren congressos, com el Congrés de Literatura Infantil i Juvenil organitzat per l'AELC. A més l'AELC pertany a la junta del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (Clijcat)⁶, que edita la revista *Faristol*; es promouen jornades i debats; existeix l'Associació Catalana del Llibre Infantil i Juvenil (ACALI); se celebren fires, com "Món Llibre" o la Setmana del Llibre Infantil i Juvenil, i premis per a la crítica com l'Aurora Díaz Plaja o certàmens relacionats amb els llibres, com el Premi Atrapallibres, entre d'altres.⁷

Hi ha grups de recerca, com GRETEL de la UAB i un seguit d'estudiosos, on destaquen Teresa Colomer, Mireia Manresa, Gemma Lluch, Ana Díaz-Plaja, Teresa Duran, Caterina Valriu, Margarida Prats o Guadalupe Jover, entre d'altres. També ha esdevingut matèria d'estudi a les facultats d'educació, existeix bibliografia específica de diversa tipologia –compilacions històriques, treballs de caracterització, anàlisi de sectors determinats o d'emmarcament de l'educació literària, de síntesi, sobre anàlisi de textos, il·lustracions o organitzacions d'activitats de lectura, volums col·lectius, repertoris, bibliografies o seleccions– (Díaz-Plaja, 2009).

⁵ Una proposta de llista sintètica i pràctica de noms, obres i gèneres, es a troba Lluch i Valriu, 2013, p. 128-161.

⁶ Per conèixer un panorama de la LIJ des de la creació de Clijcat, vegeu: Aloy, J. M. (2007).

⁷ Som conscients que el que presentem n'és només una selecció, i que la LIJ és present també en molts espais gràcies a la tasca de difusió de l'Associació de Mestres Rosa Sensat; les llibreries especialitzades com Al·lots, Casa Anita o Abracadabra; els centres de recursos especialitzats en LIJ com la Biblioteca Artur Martorell, la feina de les biblioteques públiques i escolars, dels divulgadors i contacontes, i dels docents que acosten els llibres als alumnes.

Malgrat tot el que hem destacat, encara queda recorregut a fer, ja que sembla que la crítica ha disminuït darrerament i manquen més plataformes de difusió, tot i que Colomer (2014) afirma que al bienni 2012-2013:⁸

En canvi, la disminució de la crítica i la recomanació en els mitjans de difusió en paper ha aportat novetat en impulsar una aposta decidida pels mitjans digitals, de manera que potser també cal felicitar-se'n pel que aquest pas té de visió de futur. (Colomer, 2014: 27)

Un altre problema és la crisi econòmica, Joan Portell (2014) exposa que abans del 2012 semblava que la LIJ en quedava al marge, sobretot gràcies a les lectures obligatòries, però hi ha hagut una davallada de vendes que ha afectat tot el sector. El 2014 la crisi ja era real, però l'aparició es va endarrerir en relació amb altres sectors.

(...) els títols que van optar al premi Protagonista Jove l'any 2013, que són tots els juvenils editats en català durant l'any, respecte del 2012, van suposar una disminució del 15%. És a dir, els grans segells editorials han aixecat el peu de l'accelerador mesurant més els títols i, molt especialment, ajustant els tiratges (Portell, 2014: 3).

2.2. La literatura infantil i juvenil: abast i propostes de definició

La LIJ hem vist que neix al món occidental al llarg del segle XIX com a conseqüència de l'escolarització i de copsar la infantesa com una etapa diferent de l'adult. Intentar trobar una definició exacte del que és la LIJ és complex pel que fa a l'abast i la definició. Fins i tot es nega que existeixi, tenint en compte, per una banda, l'apropiació d'una tradició popular (rondalles i contes tradicionals) transmesa de forma oral, i per l'altra, el sentit comercial de la LIJ, és a dir, els interessos de les editorials i la creació de col·leccions amb l'etiqueta de LIJ. A més a més, a l'etiqueta de *producte* excessivament comercial, se li afegeix sovint la de poca qualitat literària (Teixidor, 2000) o que ha perdut el to contestatari (Rodríguez i Correa, 2005).

⁸ Per conèixer el panorama actual de la LIJ: AA.DD (2014).

És evident que la LIJ té un gran mercat gràcies a l'educació pública gratuïta i obligatòria per a tothom (reforma educativa de la LOGSE, 1990) –amb l'allargament dels estudis de l'etapa secundària i la “prescripció” de determinats llibres com a lectures obligatòries a l'ESO i al Batxillerat (Manresa, 2007 i 2013; Colomer, 2008a)–, però considerem que aquest fet no implica una banalització de la LIJ.

Altres autors neguen l'existència d'una literatura específica per a infants i joves, i es basen en l'oposició a la classificació i compartimentació de la literatura (Croce, 1947; Carandell, 1976 o Rico, 1986). I alguns altres pensen que existeix una gran quantitat de llibres i la globalització ha permès que esdevingui una mercaderia més que obeeix a les regles del mercat industrial: ser rendible i tenir un marxandatge al darrere. (Brémond, Janiene et Greg, 2002).

A l'hora de classificar la LIJ hi ha dos tipus de tesi, d'una banda, la liberal, –que parla de la integració a la literatura general–, i, de l'altra, la dirigista⁹ –que postula la no integració–, i que considera la LIJ com a específica. Entre els “dirigistes” la LIJ és definida com un subproducte de la gran literatura, menystinguda i titllada de gènere menor. És qualificada de ventafocs literària o paraliteratura (Salvador, 1998) per alguns crítics i escriptors, com R. Sánchez Ferlosio (1972) o L. Rico de Alba (1986), que van polemitzar i van tenir seguidors i detractors. Segons Cerrillo (2013), la LIJ fou ignorada per la crítica literària, la història i la filologia, i es va valorar amb criteris allunyats de la literatura (moralitzants, pedagògics o doctrinals).

Podríem parlar d'una tradició o literatura “guanyada” (Valriu, 1994, 1998) –que són les obres que en principi no tenien l'infant com a destinatari, però que al llarg dels anys s'han acceptat com a pròpies pels joves lectors– o “inventada” (Lluch i altres, 2000), que podríem definir millor si afirmem que la LIJ s'apropia dels subgèneres de consum de la novel·la del segle XIX i de la tradició popular (Delgado, 2004).

⁹ Tot i que Colomer (1998) dóna per superada aquesta polèmica.

A banda dels problemes de classificació de la LIJ, cal afegir que per a alguns encara manquen crítics (Sotorra, 2002; Duran, 2002a, Cerrillo, 2013) que es dediquin a aquesta literatura i que té poc espai als diaris. Ara bé, en general, cada cop té més presència en alguna premsa especialitzada i plataformes a l'espai virtual, com apuntava Colomer (2014), tot i que alguns parlen que se li dedica poca atenció en els mitjans de comunicació, com Martí Bertran (2002a) i Cerrillo (2013), que hi afegeix altres causes: d'una banda, la marginació per part de la història de l'art, la història de la literatura i la sociologia, i de l'altra, la infravaloració de la mateixa societat i les institucions.

En resum, la LIJ té dificultats de definició i limitació, però sembla que, tot i la tendència negativa de la disminució de crítica (Colomer, 2014) i l'afectació del sector per la crisi econòmica (Portell, 2014), hem vist que el panorama va canviant amb la introducció del món virtual, com hem comprovat al punt anterior –amb grups de recerca, investigadors, actes de difusió, premis i diverses iniciatives de molt divers abast–, malgrat que encara hi ha camí a recórrer.

Quant a la complexitat de la definició del concepte LIJ, creiem que rau en els seus trets, ja que no es caracteritza de forma intrínseca segons uns recursos tècnics determinats, com els gèneres “clàssics” en “stricto sensu”. Si partim de la definició clàssica de Rubió (1925): “aquella branca de la literatura d'imaginació que millor s'adapta a la capacitat de comprensió de la infància i al món que de veritat li interessa” (Rovira, 1988).

Segons aquesta definició seria la literatura que millor d'adapta als infants o joves, és a dir, que es fan seva. Constatem que la LIJ es defineix pel destinatari o receptor. Segons els trets del conjunt dels seus consumidors com grup d'edat. Esdevé com un dialecte literari, però determinat pels trets dels receptors. Així doncs, la LIJ es defineix de manera extrínseca, pel receptor, el lector model, com veurem més endavant. Cada lector té una competència lectora determinada i uns gustos diferents, per tant, la LIJ abasta un ampli ventall de combinacions possibles, amb canvis de gustos i d'interessos.

Altres definicions parlen d'acte de comunicació (estètic) entre receptor (infant) i emissor (adult) (Perriconi, 1983) o obra estètica adreçada als infants (Bortolussi, 1985).

Tanmateix, Colomer (1998) assenyala que la LIJ s'adequa al destinatari per "la conveniència educativa i la comprensibilitat del text" (Colomer: 1998, 131). Així mateix, si es compleixen ambdós requisits serà LIJ de qualitat, que Shavit (1986) anomena literatura canònica. Però no hem d'oblidar que la literatura canònica "se construye a partir del yo escritor, en el arraigo en un territorio concreto, influida por una época determinada, con un estilo que deriva de los usados con anterioridad y que conforma los del futuro." (Lluch, 2008: 10)

La LIJ canònica ha d'amostrar-se als criteris que els adults tenen sobre el lector infantil. Molts autors (Shavit, 1986; Wall, 1991) consideren que la LIJ de qualitat-canònica té com a tret principal un receptor ambivalent –d'una banda, l'infant o jove, i de l'altra, l'adult– i que aquest tret ajuda a la innovació de la LIJ¹⁰ pel repte d'atraure'ls a tots dos.

De tot el que hem explicat fins ara, pel que fa als aspectes que defineixen la LIJ, cal dir que és la literatura que "millor s'adapta" o està "dedicada a" i no "creada especialment per a", i que la LIJ és una branca de la literatura general i no un gènere.

Altres característiques singulars importants (Colomer 2002a, Lluch 2002) són:

- La condició paraliterària i les implicacions socioculturals.
- El lector model, que és clau en la producció/recepció d'aquesta literatura i que la defineix.
- La relació amb el món de la didàctica de la literatura

¹⁰ Colomer en aquest sentit planteja que la innovació de la LIJ ve donada per l'assaig de noves formes gràcies al doble destinatari i l'ús d'un model establert combinat amb un altre (no acceptat encara per la LIJ) sofisticat o de paròdia, amb nous elements... (Colomer, 1998: 131).

- La relació amb altres disciplines, com l'audiovisual, la il·lustració i la transgenerització (pel·lícula, còmics, avatars i altres estratègies de captació editorial).

Acabem aquest apartat, amb la definició de Teresa Colomer (2010), que se centra en aspectes funcionals, i que afirma que la LIJ és la literatura que permet l'entrada de les noves generacions al diàleg cultural establert socialment mitjançant la comunicació literària. A Occident aquest camí es pot fer o bé a través de llibres escrits per al públic infantil i juvenil, o bé amb obres que, malgrat no ésser pensades per a aquest públic, són adequades gràcies a la seva difusió social. Aquest procés de manlleu per part dels joves és anomenat "literatura guanyada".

Tot seguit, tractarem les funcions de la LIJ, ja que és important conèixer-les per tal d'entendre l'abast del projecte d'innovació educativa que integra la segona part de la tesi.

2.2.1. Funcions de la literatura infantil i juvenil

A grans trets podem afirmar que existeixen tres funcions principals: l'educativa, la lúdica i la social, i una doble dimensió: col·lectiva i individual. Presentem un quadre resum de les funcions i dimensions de la LIJ (Colomer, 2010), que desenvolupem tot seguit.

FUNCIONS	DIMENSIONS
EDUCATIVA	INDIVIDUAL
LÚDICA/SOCIAL	COL·LECTIVA

Segons Teresa Colomer (2010), les funcions de la LIJ són:¹¹

- 1) L'accés a l'imaginari col·lectiu (F. Educativa)
- 2) L'aprenentatge dels models narratius i poètics (F. Social/educativa)
- 3) La socialització cultural (F. Social)

La funció educativa té en compte aspectes psicològics que relacionen la LI i l'afectivitat, és a dir el triangle afectiu, que és la relació entre l'infant, el llibre i l'adult. A més, ajuda al desenvolupament cognitiu gràcies als aprenentatges diversos, i al desenvolupament maduratiu a través d'imatges i símbols. Cal tenir clar que la literatura educa perquè transmet valors, coneixements, ajuda a la socialització i al creixement personal (Colomer, 2010); aporta una mirada diferent sobre el món, gràcies als móns possibles, i permet la construcció del lector literari ("educació literària"). Jover (2007) tanmateix apunta que la LIJ transmet uns valors socials concrets, i recela del políticament correcte. La LIJ és una agència educativa, com ho són l'escola i la família, tot i que avui dia els nous alumnes gràcies a les noves tecnologies de la informació i la comunicació pertanyen a "unes promocions alfabetitzades abans en la imatge que en la lletra impresa" (Jover: 2007, 86). Així doncs, podríem afirmar que els "mass media" i les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) els transmeten referents i també "noves formes d'apropiació i construcció del coneixement." (Jover: 2007, 80)

Quant a l'accés a l'imaginari col·lectiu, es promou el coneixement d'imatges (arquetipus), símbols i mites (constant recreació/evolució de temes/motius). Tot això té com a funció entendre el món i la relació amb els altres. El paper dels centres educatius és clau, amb la lectura com a competència transversal; així doncs, cal relacionar la resta d'àrees de coneixement i lectura (llengua, literatura i lectura), com veurem a l'apartat II.4.2.

¹¹ Colomer (1998) planteja que el canvi a partir de la consideració dels infants i joves com un sector social diferent del dels adults i l'educació obligatòria va modificar la funció educativa i literària de la LIJ. El canvi social sobre la infantesa va provocar canvis en les obres per a infants (Ariès, 1962; de Mause, 1982; Lesnik-Oberstein, 1994), al llarg segle XX la infantesa esdevé un període rellevant i d'aprenentatge, i també va adquirir importància com a eina socialitzadora dels nens.

(dedicat a l'entorn escolar). Són claus als centres educatius els espais de lectura,¹² i també el paper dels mestres, l'aula i la vida escolar, el Pla de Lectura de Centre (PLC) i la biblioteca de centre i d'aula, i la mediateca.

Quant a la funció lúdica, que promou el plaer lector, val a dir que els inicis de la LI tenien molta relació amb el joc i la vida quotidiana (Colomer, 2010). Val a dir que dos gèneres, la poesia i el teatre, incorporen al joc, es tenen en compte aspectes com la dramatització i la psicomotricitat; també es creen textos poètics o teatrals, i en aquests dos àmbits literaris s'educa l'espectador en el respecte i el silenci, entre d'altres.

L'aprenentatge del llenguatge i les formes narratives es promouen gràcies a la tríada: llenguatge, joc i literatura. De fet, els infants creixen amb el joc i el llenguatge (manera de relació entre individu-món), en fan una constant exploració. Els nens es deixen dur pel poder evocador de la paraula i la literatura ajuda a descobrir els significats diversos dels mots .

Finalment la LIJ exerceix funció socialitzadora¹³ de les noves generacions. Hem vist que el naixement de la LIJ tenia un propòsit inicial d'educar socialment (moralment) i que amb el pas del temps assoleix més càrrega literària. El diàleg que s'estableix entre l'infant i la col·lectivitat (societat) té com a finalitat ensenyar com és o com es voldria que fos el món real. El paper socialitzador de la LIJ és important, però l'infant i el jove tenen altres fonts per forjar la seva imatge. Abans era rellevant el paper del mediador en la tria dels llibres (anàlisi ideològica), tot i que avui dia als centres educatius sembla que el sistema comunicatiu literari ha canviat i el mediador sembla que ha desaparegut del circuit a favor del mercat, com explicarem al punt II. 4.2.3.1, dedicat a la tasca del docent-mediador del segle XXI.

¹² Altres possibles espais de lectura poden ser la casa, el carrer, el món virtual, i la biblioteca pública, que promou activitats formatives, educatives i lúdiques.

¹³ Colomer (2010) presenta, com a exemple d'un discurs socialitzador més clar en la funció educativa de la LIJ, la transmissió dels models masculins i femenins i com la divisió inicial de LI per a nens i per a nenes es va anar dissolent gràcies als canvis socials fins arribar a la literatura moderna de qualitat. Tot i que hi ha dificultats (Colomer, 1999), com la necessitat de respectar models socials interioritzats per l'experiència, que la tradició de cada gènere literari no és neutra, i que els nens estableixen pautes diferenciades en el seu consum lector. Al segle XXI l'esforç per una LIJ no sexista es dilueix gràcies als avenços igualitaris. Per contra, la LIJ allunyada del món *pedagògic* s'aboca al mercat que ha imposat valors més tradicionals i consumistes (època conservadora).

2.2.2. La literatura infantil

Quant a la LI, Rovira (1988) amplia la definició de Rubió (1925) situant-la dins de la història de la literatura i coincideix amb d'altres autors en què és la literatura que té com a destinatari l'infant, el públic infantil i en formació (Rubió, 1925; Valriu, 1994 i 1998; Bortolussi, 1985; Aleixandre, 2000), que és d'una gran importància en l'inici de la formació literària dels infants, que les edats dels lectors en condicionen des del tema fins a la imatge, que és important el paratext (indestriable) i que reflecteix un moment polític i cultural concret.

Neix del binomi adult-autor/infant-lector, i els primers autors de LI l'adreçaven als seus parents o infants propers (Duran i Ros, 1995). A més, poden ser LI llibres escrits per a nens o per a cap públic concret, no estan inclosos els llibres de text, malgrat que hi ha antologies i llibres de lectura escolar que són LIJ i que s'estableix una relació molt estreta entre: text/objecte i llibre.

La LI ajuda al desenvolupament cognitiu dels aprenentatges diversos i al desenvolupament maduratiu, a través d'imatges i símbols (contes meravellosos).

Recordem que, d'una banda, la LI s'apropià de la tradició popular oral¹⁴ adreçada a tota la família (Colomer, 2002a) i a, diferència de la LJ, podríem afirmar que la LI, que es fa seva la rondallística tradicional¹⁵, té uns trets característics de contingut i d'estructura: brevetat, gust pel tema lúdic, tradicional i imaginatiu, dosificació del registre culte, personatges de la mitologia popular, temes propis de l'edat i les il·lustracions són rellevants en l'alfabetització visual, entre d'altres. I de l'altra, a la LI també és present la literatura d'autor, que, com hem vist, a mitjan del segle XIX faran néixer els llibre clàssics infantils.

¹⁴ Sobre el folklore i la poesia, vegeu Prats (2002: 47-54).

¹⁵ Sobre el temàtica oral i la literatura infantil, vegeu: Valriu (1998a,1998b: 69-81; 2002a: 59-67).

2.2.3. La literatura juvenil

Avui dia es posa en dubte el concepte de LJ perquè els llibres juvenils poden ser els llegits o els comprats pels joves, els que trien per voluntat pròpia o els que els obliguen a llegir, els creats per a ells o els que comparteixen amb els adults. (Lluch, 2008). Així doncs, l'etiqueta LJ abasta un ampli ventall bibliogràfic *oficial* i s'eixampla cap a productes allunyats del control dels adults que molts cops es relacionen amb la cultura juvenil, com veurem.

La LJ té moltes definicions, alguns afirmen que és una literatura de transició, un espai de frontera i tensions (Colomer, 1998) i, per tant, el concepte es belluga en un camp porós i vague (Díaz-Plaja, 2008). Colomer explica que la lectura dels joves es configura “com un espai de frontera entre múltiples corpus, funcions i maneres de procedir” (Colomer, 1998: 8). El terme frontera o territori de frontera és força recurrent (Salvador, 1998: 11; Colomer, 2008a: 5).

Hem pogut constatar fins ara que s'ha plantejat la imprecisió de la denominació d'aquest camp al llarg dels anys (Díaz-Plaja 2008; 2002). La LJ s'entén normalment com a homologada, canònica (Lluch, 2007a) (Díaz-Plaja, 2013), específica, al món anglòfon –*young adult literature* (Knickerbocker; Rycik, 2002), *literature for teenager* (Wilson, 1997), *books for adolescents...*– i al francòfon –*lectures lycéenes, romans de jeunesse* (Mercier-Faivre 1999)...–, també les denominacions són diverses.

Així doncs, els joves llegeixen obligats a l'escola alguns clàssics nacionals o universals, o LJ. Les lectures juvenils creades per a ells i posades al seu abast serien la LJ homologada (Díaz-Plaja, 2013), a cavall entre l'alta cultura i baixa cultura (Díaz-Plaja, 2008).

La literatura que el jove o l'adolescent coneix, a banda de l'homologada o canònica, tampoc té una etiqueta clara –literatura per a joves (Noguero, 2002), (Lluch, 1998); LJ (Pagès Jordà, 2006), (Teixidor, 1995, 2000, 2002), (Lluch, 2007a), (X. Vernetta, 2000) (Díaz-Plaja, 2002) (Colomer 1998, 1999, 2002a, 2005), (Mendoza, 2003) i literatura d'adolescents (Lluch, 1996). Són

aquestes lectures les que els atrauen, lluny del control dels adults, formen part de la cultura juvenil normalment no homologada (còmics, sagues, revistes...) que sovint es relacionen amb la música i les pantalles (Díaz-Plaja, 2008, 2013) i que pertanyen a la baixa cultura (Díaz-Plaja, 2008).

Mireia Manresa (2007) distingeix entre lectura escolar (obligatòria) i personal (per plaer) o lectura prescriptiva, lliure o triada per l'alumnat (Colomer i Manresa, 2008; Manresa, 2004, i 2013, Jover, 2007).

Arribats a aquest punt, caldria distingir, a grans trets, entre dues tipologies del concepte LJ:

- Prescriptiu: centrat en la literatura homologada o canònica¹⁶ (escrita expressament per a un públic jove) amb un grau d'excel·lència i de caire selectiu. És la línia seguida per Teixidor.
- Descriptiu: que presenta l'abast dels llibres que llegeixen els joves, té un caire inclusiu, i on la literatura homologada en seria una part. És la línia seguida per Díaz-Plaja, Colomer i Lluch.

En aquest estat de coses i davant l'allau de nomenclatures que hem vist als paràgrafs anteriors i la dicotomia d'opcions, ens decantaríem per l'estudi del concepte de la LJ des del vessant descriptiu.

¹⁶ Es creen diverses iniciatives orientades cap als gustos i interessos lectors dels adolescents, amb llibres que reflecteixen els nous temps. Colomer (1998) en aquest sentit afirma que la narrativa canònica actual innova en els temes, tipus d'imaginari, personatges, escenari i l'ús de recursos no verbals; adopta els valors morals d'una societat molt industrialitzada (es verbalitzen els problemes, es negocia, hi ha adaptació als canvis...); es trenca amb la integració del text per la irrupció de l'imperi de la imatge; s'augmenta la complexitat narrativa i també la complexitat interpretativa i, finalment, es configura la LIJ com a literatura escrita. (Colomer: 1998: 139-140)

El paper de l'escolaritat és molt important per entendre l'evolució de la LJ i el discurs que hi ha al darrere. En un interessant article de Rodríguez i Correa (2005), els autors fan un recorregut històric, que a continuació resumirem.

- Als seixanta la LJ intenta encaixar en noves propostes educatives, amb l'escolaritat ampliada i l'intent de satisfer els joves, a través del lleure i el consum.
- A la dècada següent el jovent és una nova categoria social i canvia la projecció del principi d'individualització. El jove preval per damunt de l'ordre i l'autoritat, creix força la distància entre la generació adulta i la jove (a l'avantguarda de l'art, la música i altres manifestacions culturals) A mitjan setanta als països avançats s'inicien noves cultures que replantejaran el paper de la joventut: neixen les contracultures de la contracultura. En definitiva, "van escindiendo el poder de lo joven hasta convertirlo en icono mercantil" (Rodríguez i Correa, 2005: 18). Es denuncia amb el no futur un món resclosit i homogeni socialment.
- A finals dels setanta, els nous adults volen comprendre els joves. Apareix una LJ que es distancia de la realitat postindustrial, que critica la relació de l'individu amb la societat en diferents fronts.
- Aquest esperit de contracultura sembla que a mitjan vuitanta es dilueix i dóna pas a una LJ amb temes i formes reflex de la literatura d'adults, que tracta aspectes problemàtics socialment i alhora esdevé una literatura pont –que forma lectors– gràcies a la mimesi amb la literatura estricta. Les editorials creen catàlegs temàtics –endreçats per franges d'edats, com un receptari– amb obres sovint de baixa qualitat i mancats d'ironia.

Com acabem de veure, sembla que socialment aquesta evolució determina "l'ús" de la LJ per part del mercat, a causa de la configuració social dels joves. Una literatura que sembla desprestigiada i que en alguns casos,

malauradament, acaba sent un catàleg que els professors empren per tractar a classe temes que “toquen”.

Aquest tipus de LJ utilitària té detractors, ja que es tracten sovint temes tabú¹⁷. Alguns estudiosos actuals (Rodríguez i Correa, 2005) plantegen que si bé aquesta inquietud pels temes tabú no justifica la censura a la LJ, sí sembla que aquesta literatura “ha perdido su carácter contestatario para convertirse en fórmula que ni cuestiona la realidad, ni hace justicia al arte literario.” (Rodríguez i Correa, 2005: 16)

Com hem vist, allò popular relacionat amb la LJ és dual, d'una banda, els joves llegeixen manga, les sagues i la ficció-mania, literatura gòtica, còmics..., i de l'altra, els adults proposen les col·leccions creades per als joves, però que sovint els lectors adolescents troben desfasades i efímeres, en un context acadèmic o no, o com a eina per resoldre un conflicte vital. (Rodríguez i Correa, 2005):

Para los jóvenes el placer se encuentra en lo privado, en lo que no pasa por lo establecido (...). En este sentido, una vez la cultura toma una de sus expresiones y la institucionaliza o la pone bajo las leyes del mercado, los jóvenes ya van dos pasos adelante buscando un nuevo código que escape a la legalización de su placer. (Rodríguez i Correa, 2005: 23)

La LJ està unida intrínscament al terme adolescència,¹⁸ període de la vida que segueix la infància i precedeix l'edat adulta, fet que encara afegix més complexitat al concepte. Ja hem vist que el destinatari de la LI té un terme propi; el de la LJ, no, ni tampoc té uns límits d'edat clars (entre 12 a 18 anys, o a partir dels 16 ja és lector adult). Aquest fet està relacionat amb els països,

¹⁷ Rodríguez i Correa (2005) expliquen que a França, el 1986 i el 1998, alguns autors censuraven alguns dels temes que tractava la LJ perquè ajudava al foment de l'odi de classes i la lluita, desmantellava l'estructura de la civilització i pervertia i desmoralitzava la joventut.

¹⁸ Coromines (1991) ens diu que “adolescent” deriva del participi “que està creixent” i *adult*, del passat “que ha crescut”.

« ADOLESCENT, pres del ll. *adulescens* (o *adolescens*), *-tis*, ‘home jove’, part. act. de *adolescere* ‘créixer’, mot de la mateixa família que *aliment*, *indole*, etc.(...) »

DERIV.: *Adolescència* ... *Adult*, pres del ll. *adultus*, participi passiu del verb *adolescere*... »

moments històrics concrets, i segons el moment polític o sociològic que viu la societat. (Díaz-Plaja, 2013)

El concepte adolescència com a tal és relativament recent, com veurem a l'apartat II. 3.3.1 dedicat a aquesta etapa i el seu abast; per tant, la LJ té una tradició breu. Teixidor afirma:

Con poca historia, poca tradición de género, y con frecuencia con pocos escrúpulos. Y sin reglas. Por eso nos encontramos con colecciones que mezclan clásicos como Jack London o Vida privada, de J.M. de Segarra, con obras recientes escritas con voluntad de dirigirse exclusivamente a un público joven. Así contribuyen a borrar los límites de la edad y del género. (Teixidor, 2000: 8)

En aquestes línies s'exposa el fet que s'han inclòs autors que escriuen per a adults en col·leccions juvenils, quan abans no existia l'escolarització obligatòria fins als 16 anys. Tampoc existia el lleure com el coneixem avui dia, ni el mercat literari juvenil i la seva demanda. Els llibres creats i adreçats pensant en els joves de forma massiva per les editorials a Espanya s'inicia el 1990, amb la LOGSE, que allarga l'edat d'escolarització obligatòria. (Lluch, 2008). És quan la LJ esdevé el fenomen editorial i sociològic que coneixem (Lluch, 2008). De fet, la frontera entre novel·la juvenil i llibre d'adults és difusa i apareixen fenòmens com els *crossover*.

Lluny de voler polemitzar sobre la "volguda arbitrietat" existent a les col·leccions juvenils, sí que és evident un cert desordre, com veurem en el cas de Manuel de Pedrolo, publicat també en col·leccions generalistes (Vernetta, 2000). Aquesta porositat en la ubicació de títols de diferents procedències en una mateixa col·lecció confirma diferències en la valoració dels crítics, moments històrics concrets o necessitats didàctiques determinades (Díaz-Plaja, 2008).

Teixidor planteja un conjunt d'elements que defineixen la LJ, presents a *El mundo de Sofía* (1991) de Gaarder (un llibre per a joves llegit per adults):

La búsqueda de la identidad por parte de la protagonista, la implicación del lector en el desarrollo de esa identidad, la utilización de fórmulas de literatura popular que en ese caso es la de misterio, el respeto total a la edad de los lectores ideales sin transgredir en ningún momento los secretos que preservan esa edad de los misterios de la vida... (Teixidor, 1995: 9-10)

El mateix escriptor cinc anys després (Teixidor, 2000) reclama una delimitació del gènere LJ per distingir una obra juvenil i per ajudar a la preservació i tipificació de l'etapa adolescent. Al llarg de diferents articles (Teixidor 1995, 2000, 2002) presenta unes regles per al gènere LJ (homologada) –com hem vist–, entre d'altres, que l'autor tingui geni o món personal, certa transgressió (allunyada de la propaganda, l'engany, la demagògia i la protecció adulta), que proporcioni eines per reconèixer els sentiments dels joves lectors perquè puguin reflexionar i construir-se la pròpia identitat dins el món adult, que compti amb la imaginació i els somnis com a vies de fugida, que estigui escrita amb llenguatge ric i una tècnica narrativa que sigui un repte.

- Els clàssics

Concloem aquest punt dedicat a la LJ amb una especial atenció al que és un clàssic. Els clàssics anirien units a l'etiqueta de LJ de Teixidor? Hi ha clàssics catalans? La LJ es relaciona amb els clàssics, uns llibres que coneixem però que són difícils de definir. Segons Portell (2004), existeixen moltes opinions al respecte, alguns afirmen que un clàssic és aquell llibre que sobreviu al pas del temps, el que formarà part del cànon de lectura bàsica segons una nació, o el llibre triat per alguns "savis" que decideixen que és etiquetar-lo com a clàssic.

Al món editorial les obres clàssiques han de complir un seguit de requisits: pertanyen a un període concret que abraça des del segle XVIII fins al

XIX; normalment és un llibre juvenil de narrativa d'aventures (12-16 anys), i que ha estat escrit per autors anglesos o nord-americans, amb alguna excepció, com Verne. A aquestes característiques hi podem afegir que als llibres clàssics l'anglès és la llengua dominant; que normalment pertanyen a col·leccions anglosaxones traduïdes aquí; que les altres literatures hi són poc representades i que són obres adreçades a un públic masculí. Com sempre passa, per motius ja coneguts, la literatura castellana avantatja a la catalana en el tema dels clàssics. (Portell, 2004)

Pagès-Jordà (2006) en la seva selecció d'un cànon de LJ empra criteris de qualitat mínima exigible per a un lector adult. Utilitza l'etiqueta de "clàssic juvenil" per anomenar "un llibre tan clàssic com qualsevol altre (és a dir, rellegible i memorable, i sovint la primera baula d'una llarga cadena de seqüeles, variants i recreacions), però alhora susceptible de ser llegit per un lector jove." (Pagès-Jordà, 2006: 27), i coincideix amb Portell (2004) en la caracterització del clàssic.¹⁹ L'autor conclou que no ha d'imitar els models de les narracions audiovisuals sinó tenir vocació literària.

Ens formulem dues preguntes: tots els clàssics que llegeixen els joves esdevenen *bestsellers*? O és al revés? Considerem que els *bestsellers* són els llibres amb més èxit de vendes, de manera puntual o més extesa en el temps, els més llegits, i actualment s'ha copsat que les sagues en són un exemple. Margallo (2008) caracteritza els *bestsellers* que llegeixen els joves en quatre punts: tenen un llenguatge fàcil (reduït a la funció comunicativa); la intriga és l'element central; es tracten el temes que les tendències del moment marquen, i la contextualització és un valor afegit.²⁰ Així doncs, probablement els *bestsellers* es vinculen a la literatura de consum (literatura no homologada i no canònica), amb excepcions, i no sempre són clàssics, obres més relacionades amb l'alta literatura (homologada o canònica).

¹⁹ Pagès-Jordà en la seva selecció de 28 obres tria llibres europeus, amb predomini dels anglesos. Identifica el clàssic juvenil amb la novel·la d'aventures (predomina la marinera); a la trama, normalment protagonitzada per un jove però que pot ser també adult i de qualsevol condició, hi ha un viatge (recerca d'allò desconegut) amb proves i decisions importants; hi ha predomini dels fets i la voluntat, i els espais són variats. (Pagès-Jordà, 2006: 37).

²⁰ Margallo (2008) desenvolupa els punts a les pàgines 230-235.

Portell es qüestiona, com nosaltres, si el *Mecanoscrit del segon origen* no hauria de ser considerada una obra clàssica de la literatura catalana. Esperem que al final de la nostra recerca puguem assolir una resposta satisfactòria o aproximativa (vegeu l'apartat III. 10.1), de moment sí sabem que va ser un *bestseller* i, de fet, encara s'edita actualment, tot i que s'allunya de les característiques dels *bestsellers* actuals.

2.2.3.1. Nous horitzons de la literatura juvenil

El context actual és fluctuant i convuls, es fa difícil conèixer les tendències. La LJ es planteja nous camps per explorar, on els límits es fan fonedissos en consonància amb els temps eclèctics que vivim.

Els nous temps aboquen la LIJ a adaptar-se, el sistema literari s'acobla a la relació de models i elements, i promou un canvi mitjançant recursos com barrejar models, tematitzar procediments formals o canviar la funció dels elements. (Martos, 2009). Tanmateix sembla que avui dia la tendència és que el web i les tecnologies ajudaran a canviar les pràctiques lectores literàries més que facilitaran la lectura literària en pantalla, com apunta Manresa (2013)²¹

Cal no oblidar, l'autoedició que gràcies a les noves eines ajuda a obrir nous formats i al naixement de nous escriptors, o els lectors que a la xarxa troben les lectures que els atrauen. Les llegeixen al marge de la crítica –els joves es recomanen lectures entre iguals a través de les xarxes socials, com les piulades i les etiquetes de Twitter, Facebook o Tumblr, i el Whatsapp– i se les descarreguen o compren, i fins i tot hi ha blocaires que esdevenen joves crítics, que sovint desperten l'interès de les editorials, que els tenen molt en compte. En tots els casos, les editorials i els editors es veuen empesos a replantejar-se el seu paper i neix un espai de convivència entre els lectors, productors i crítics.²²

²¹ Manresa (2013) dedica el capítol 6 a explorar els hàbits lectors i les pantalles com a pràctiques emergents de lectura, d'una banda, presenta dades on valora el fet que internet canvia els hàbits lectors entre els joves; i de l'altra, presenta la tendència dels joves lectors a la difusió i recomanació de determinats productes literaris mitjançant la xarxa, on esdevenen veritables promotors.

²² En aquest sentit el grup GRETEL de la UAB va organitzar, els dies 3 i 4 d'octubre de 2014, un congrés, coordinat per T. Colomer i M. Manresa, dedicat a la LIJ i el món digital "Literatura en pantalla: textos, lectors i pràctiques docents" que tenia com a objectius la caracterització i

És important conèixer les noves possibilitats de la narrativa actual, que esdevé un espai de reflux i convergència dels trets canònics, comercials o populars, dels mèdia (televisió, cinema) o del món virtual per tal d'aprofitar aquests avantatges. Cal veure les possibilitats de la complexitat actual, ja que el fet literari té punts en comú entra la narrativa popular i la literària. (Lluch, 2008). I, a més, cal ser conscients de la presència de la cultura digital enfront el llibre, que separa la lectura i la cultura, i també el llibre i la lectura. La lectura és instrumental, és a dir, el llibre té altres fonts d'accés a la informació, l'entreteniment i el lleure. (Ariño: 2006)

Avui dia és evident que els joves lectors són molt actius, esdevenen creadors fora dels centres educatius: poden escriure textos –ja siguin escrits o audiovisuals–, comenten i reflexionen a la xarxa, llegeixen llibres virtuals... Així doncs, reclamen nous “productes” i el mercat vol satisfer aquesta voracitat.

Els agents encarregats del llibre juvenil ja proposen canvis per als nous lectors, relats per ser transformats en pel·lícula, videojoc... Per tant, s'obren a una nova manera d'entendre el verb “llegir”, de fet, hi ha textos que tenen força trets en comú amb els audiovisuals, com veurem.

El grau elevat del consum de llibres al mercat provoca la necessitat de crear obres noves de forma ràpida i el sistema cultural actual reforça i promou la tendència al canvi, la renovació, l'acceleració i la mobilitat de models literaris. Colomer (1998) ja presenta com a exemples la dèbil frontera “entre la novel·la juvenil i la literatura no canònica d'adults”²³ i la relació de la LIJ amb “fenòmens

l'anàlisi de la producció actual de LIJ digital; presentar els avenços en la recerca sobre els usos lectors i la interpretació d'aquests textos per part dels lectors; intercanviar experiències diverses retalitzades amb el text digital i les tecnologies i finalment promoure la recerca sobre el corpus digital i veure com s'incorpora a les aules i incideix en la formació del lector literari. Algunes de les aportacions van anar a càrrec de T. Colomer, M. Manresa, L. Reyes, A. M. Margallo, L. Ramada i C. Turrión. Les actes del congrés es poden consultar en línia a: <http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/Actas%20del%20Simposio%20internacional%20La%20literatura%20en%20pantalla%20textos,%20lectores%20y%20prácticas%20docentes.pdf> [Data de consulta 8 d'octubre de 2015] Altres referències a les lectures en pantalla són Colomer (2008c: 195-216), Ambrós, A. i Breu, R. (2014: 59-70) i l'espai d'Ambrós dedicat a la didàctica de la llengua i la literatura en pantalla: <http://www.ub.edu/dllenpantalla/>

²³ Un fenomen que no és nou, ja que al segle XIX la literatura de consum no adreçada als adults es compartia entre els adults i la frontera entre joves i adults es feia fonedissa.

culturals com la televisió, els còmics, els videojocs, etc” (Colomer: 1998: 134). Aquesta necessitat de competència, segons Colomer, “estaria promoguda per la voluntat dels estaments educatius d’atraure els infants i adolescents cap a hàbits de lectura” (Colomer: 1998: 134) i els fenòmens culturals del mass media ajuden a la innovació dels llibres de LIJ.

En aquest punt farem referència tangencial al món de les pantalles, però ens hi estendrem a bastament a l’apartat II.3.3.2 dedicat als nous lectors reals que es bellugen en un món virtual i també explicarem les sagues sovint distòpiques, aspectes que veurem en detall als punts II.6.3.2-6.3.3.

a.Sagues, *ficció-mania*, cinema i sèries

Tot seguit presentem el fenomen de la saga o sèrie literària –sobretot es relaciona amb el gènere fantàstic i sovint en la versió més estereotipada s’acosta als videojocs o jocs de rol–, que té una relació evident amb la ficció-mania, un món en què els joves comparteixen a través de la xarxa virtual la passió per les sagues, l’experiència lectora i fins i tot la recreació o reescriptura dels textos. Així mateix el món audiovisual es fusiona amb la LJ a través dels films i les sèries, que esdevenen unes plataformes de difusió importants. A més a més, ja fa anys que les sagues es relacionen amb les sèries de ficció cinematogràfiques, com veurem més endavant.

Segons Manresa (2013) una tendència habitual del lector juvenil:

(...) és l’afany de col·leccionar textos amb plantejaments molt similars. Aquest fenomen comporta, des de la perspectiva individual dels hàbits, l’encasellament de bona part dels lectors al voltant de les sagues, que estan prenent una força rellevant des de fa uns anys, i dels gèneres en voga, que es relacionen amb campanyes mediàtiques i productes que neixen a l’ombra d’aquests èxits. (Manresa: 2013, 118).

Un dels trets de les sagues és que “aporten una càrrega de familiaritat que contribueix a oferir seguretat al lector”, si els llegeix regularment el lector

reconeix un seguit d'elements que ajuden "a l'addicció a un autor o a un gènere determinats. Són llibres fàcils per la repetició de patrons i propicien que algun lector llegeixi més del que ho faria." (Manresa: 2013, 118). Aquesta necessitat de seguir llegint els hi provoca tornar a sentir el plaer de quan va llegir la primera obra de la sèrie, se senten estimulats perquè perceben que creix la seva competència lectora i formen part d'una mateixa comunitat de lectors. (Lluch, 2007a). A més, sovint les sèries esdevenen *best-sellers* i s'estableix una mena de "contracte de lectura". (Boyer, 1992). Aquests llibres tenen una clara funció socialitzadora associada al gènere o a la sèrie.

Martos (2009) afirma que les sagues fantàstiques, des d'un marc literari i transficcional, han esdevingut un gran corpus d'obres amb un gran nombre de públic heterogeni, tot i que principalment són lectors juvenils.

Destaquen les sagues del gènere fantàstic, amb un gran èxit editorial, com *Harry Potter* i *El senyor dels anells*, èxit de vendes i de taquilla als cinemes, sumades a *Crepuscle* (Stephanie Meyer). A més, *Els jocs de la fam* de Suzanne Collins, també al cinema, i *Joc de trons* de R. R. Martin, sèrie de televisió, són distopies juntament amb la mitologia i la literatura fantàstica. Diversos autors es fan ressò de les sagues (Colomer, 2008; Ruíz, 2012; Lluch, 2007a; Manresa, 2004; 2009; 2013; Díaz-Plaja, 2008, entre altres) i tots destaquen que fidelitzen els lectors.

Díaz-Plaja presenta les sèries que travessen temàtiques, gèneres i cànons, i que el "fantasy contempla també trilogies o heptalogies en què cada llibre és una baula d'una cadena tancada." (Díaz-Plaja, 2008: 136). Aquestes obres, en la versió més estereotipada es relacionen amb els videojocs i els jocs de rol, serien considerades novel·les de consum i pertanyents a la baixa cultura. (Díaz-Plaja, 2008)

Aquest gran interès per les sagues o sèries literàries apareix a diversos estudis sobre hàbits lectors juvenils i es relaciona amb el creixement de les sèries de ficció al cinema (Hall i Coles, 1999; Reynolds, 2005; Hopper, 2005; Manresa, 2004; Manresa; 2009a). Tot i que és un fenomen recurrent a la literatura, des de fa setze anys ha crescut molt la lectura de les sagues –que té

diferents nivells de dificultat i qualitat– i la seva publicació. De fet, segons Hopper (2005), el desig de col·leccionar ajuda al fet que el lector trobi de forma “casual” lectures que l’ajuden a avançar perquè sap quina és l’estructura bàsica d’aquestes obres.

Manresa apunta com a punts negatius que els lectors s’estanquin en aquestes obres i la seva competència lectora també, la freqüència lectora pot esdevenir “efímera’ i poc sòlida que produeix una sensació de desemparament quan no es troben productes molt similars als llegits i una addicció a la lectura per la via fàcil” (Manresa: 2013, 119).²⁴

Aquesta és una tendència que mostra noves maneres de cultura online, relacionada amb la ficció-mania. També amb conceptes com narració serial o escriptura al·lògrafa, i amb el món dels media amb el còmic, la televisió, el cinema, l’animació, els jocs d’estratègia (Saint-Gellais) –com el rol o molts videojocs– o l’entreteniment transmèdia (Jenkins, 2006).

Les sagues com a gènere s’han estudiat al món francòfon (França Anne Benson, 2004; Canadà R. Saint-Gelais, 2008). Ara bé, el fenomen de la ficció-mania, només s’ha estudiat des del camps sociològic o dels media, i s’ha centrat al món anglosaxó (EUA, Rebecca W. Black, 2008). Ambdós conceptes, saga i ficció-mania, tenen molta relació, ja que els lectors de sagues són els que creen més *fanfics* i en un abast més ampli es vinculen a la literatura popular i cultura mediàtica.

Respecte al cànon, les sagues i la ficció-mania s’associen a la paraliteratura, la marginalitat artística o el poc valor artístic, ja que trenquen amb allò establert. El fet de compartir amb el grup la ficció que llegeixen i la passió per l’escriptura, en aquest cas l’electrònica, aboca aquest joves a un univers de reescriptura, de recreació o fins i tot d’apropiació creativa de les sagues de ficció dins unes claus noves. Neixen identitats virtuals que permeten als joves relacionar-se, compartir, convergir i participar. Es fomenta la

²⁴ Manresa presenta un seguit de dades que manifesten l’abast de l’addicció a les sagues a diversos nivells de l’ESO. (Manresa, 2013: 120-121.)

fragmentació o juxtaposició però es té present la percepció canònica de la saga com un conjunt més gran on els fanfics integren els seus fragments i aportacions.

Així doncs, la línia entre escriptor, recreador o versionador o lector es fa fonedissa en un fenomen molt interessant. Tanmateix, a vegades aquest sincretisme (nou/vell llenguatge) acaba convertint en llibres textos de *fanfics*, webs o blocs.

Els lectors actuals són més actius, amb gustos i interessos diferents. Els paratextos són rellevants i no només les portades, també un seguit d'elements recurrents (mapes, arbres geneològics) i llibres que complementen les sagues que descriuen el món complet i complex, perquè el fan l'entengui.

El naixement de les sagues actuals, algunes distòpiques, les acosta a la LJ i el conjunt del llenguatge sincrètic, els diversos codis i formats creiem que promouen l'educació estètica i literària i ajuden a l'alfabetització bàsica i també a la informacional i digital. Així mateix el fenomen de la ficció-mania alfabetitza emocionalment, ja que té un alt component de passió, entusiasme per compartir i força compromís.

La fusió més important que fan els llibres de LJ és amb les pel·lícules i ara les sèries de televisió, que esdeven cinema de qualitat, i que es veuen a l'ordinador, i es comenten al món virtual.

Les sèries poden ser les clàssiques –amb un primer capítol de presentació que s'anirà imitant i o bé una trama episòdica i conclusiva o bé una barreja de trama episòdica i la serial, amb temps lineal, i personatges plans (principals i secundaris)– o les més evolucionades –amb una estructura complexa i trames que es creuen–. Les trames serials es desenvolupen en una temporada i se n'inicien de noves que comencen la següent, hi ha enigmes, i el temps no és lineal (hi ha flasbacks) i, per tant, hi ha més dinamisme, i protagonisme compartit entre els personatges. D'aquestes darreres és

interessant el que comparteixen amb la LIJ: els personatges i els diàlegs (que tenen funcions metalingüístiques).

Un tret important de les sèries que els joves segueixen és la complexitat discursiva, ja que sovint aquesta estructura complexa no apareix en algunes lectures escolars. (Lluch, 2008)

Cabré (2015: 52) en les seves reflexions sobre l'escriptura afirma:

La narrativa actual no es pot deslligar del paper fonamental que ha suposat l'audiovisual; el cinema durant molt de temps i la televisió en les darreres dècades. S'emeten històries formidablement explicades i curosament ben ambientades (...) Veure sèries ben explicades m'ha ajudat a pensar i a aprendre a explicar (...) I a tots plegats aquesta allau de narrativa també ens ensenya a llegir.

En aquest sentit Lluch (2004) planteja com els relats televisius i cinematogràfics permeten treballar unes competències relacionades amb objectius afectius, cognitius, lingüístics i metalingüístics. De fet, el relat audiovisual comparteix moltes característiques amb la LJ, com ara "desaparició de la situació inicial o el seu desplaçament de la portada; l'inici del conflicte en la primera pàgina; relacions intertextuals quasi en exclusivitat amb el cine o la televisió; i presència d'icones mediàtiques en els portades i les il·lustracions" (Lluch, 1998, 2003).

Ara bé, el que diferencia un relat literari d'un altre de paraliterari són les tries lingüístiques o estilístiques. (Lluch, 2007a). Quant al relat cinematogràfic, té unes claus narratives semblants als relats de tradició oral, i tenen unes estructures comunes que els guionistes empen (Vogler, 2002).²⁵ El que és rellevant és que el cinema i la televisió pertanyen a la cultura global i que cal treure profit d'aquests coneixements a l'aula.

²⁵ Vogler (2002) fa una adaptació de les propostes de la *Morfología del cuento* de Vladimir Propp, al llibre *El viaje del escritor*, i presenta dotze punts que la indústria del cinema usa per fer les pel·lícules. Lluch (2007b) en fa un resum a les pàgines 148-149.

b.El fenomen crossover

Des de fa generacions hi ha hagut obres que han atrapat i encisat joves i adults: són els llibres que traspassen fronteres d'edat i que avui dia s'han batejat amb el nom de *crossover*.

Fa uns anys les editorials semblen que han *descobert* el fenomen i s'ha posat de moda, interessa més i han crescut els lectors. El gènere *crossover* respon a una tradició, tot i que hi ha veus que no el consideren un gènere, si no que creuen que els bons llibres aporten a cada edat el millor. (Hernández, 2010)

Alguns autors afirmen que l'èxit del llibre és imprevisible, sovint són llibres amb fenòmens paranormals, màgia, vampirs, i també l'interès per la natura i les catàstrofes naturals provocades pels humans. (Hernández, 2010)

Con frecuencia se trata de libros en los que aparecen niños o jóvenes en situaciones extremas que viven una aventura y que acaba en una lección que suele ayudar al lector de todas las edades a aprender que siempre se puede seguir adelante, por graves que parezcan las adversidades (Hernández, 2010: 6-7)

Seria un llibre de qualitat per a qualsevol públic, i segons alguns tots els grans clàssics ho són. No oblidem que una part de la LIJ té un doble destinatari, com hem vist a l'apartat II.2.2. Un *crossover* hauria de ser complex, profund i amb diferents nivells de lectura, i com que els joves estan oberts a noves idees i nous estils semblen més atrets per aquestes obres. (Constenla, 2011)

Podríem dir que són les obres que van trencar els límits entre LJ i literatura adulta. Alguns exemples podrien ser: *El curios incident del gos a mitjanit* de Mark Haddon, *La historia interminable* de Michael Ende, *Crepúsculo*, els contes de Poe o Oscar Wilde, *El guardián entre el centeno* de J.D. Salinger, *El mundo de Sofia* (1994) de J. Gaarder. També J. K Rowling és autora de

crossover amb Harry Potter, J. Boyne amb *El niño del pijama de rayas* i J. Giono amb *L'home que plantava arbres*.

c. Calaix de sastre: àlbums, metaliteratura, no-ficció...

En aquest punt, presentem diversos conceptes eclèctics que també són presents en els nous horitzons de la LJ.

Díaz-Plaja apunta altres ofertes, com els àlbums per a adolescents, que presenten un nivell de complexitat icònica i textual; la metaliteratura, on se cerca la complicitat del lector juvenil a través de la reescriptura, i la no-ficció, que abraça des de l'humor, l'actualitat o l'autoajuda, entre altres. (Díaz-Plaja: 2008, 136-137).

En l'ampli ventall del consum juvenil fa anys que existeixen les tribus, els grups i subgrups, amb les quals els joves s'identifiquen estèticament, èticament i socialment, de fet, aquest és un fenomen *d'apropiació, selecció i creativitat cultural* (Martínez Sanmartí: 2003, 8) i on llegeixen "libros, revistas, fanzines (publicaciones internas), prensa diaria, cómics y otros materiales." (Costa i altres: 2005, 3)

d. La narrativa transmèdia: blocs, dispositius electrònics, móns virtuals i realitat augmentada

Acabem el nostre recorregut amb la narrativa transmèdia, avui en auge i cada cop amb més demanda, com hem comentat a l'inici d'aquest punt, i que lliga amb la configuració del nou lector juvenil, com exposarem a l'apartat III. 3.3.2.

Una part del món editorial, i abans el musical, percebia els canvis com amenaces i no oportunitats. D'aquesta manera els fabricants dels dispositius i els *players* d'internet (Amazon, Google) van ser els primers a moure's. Els llibres es presenten en múltiples formats i dispositius complementaris al paper, i s'aprofita per rendibilitzar-los literàriament.

Aquesta narrativa transmèdia que empra multiplataformes i multisuports, com hem comentat a l'inici del present apartat, permet traslladar la ficció literària més enllà del llibre i produir projectes innovadors i trencadors. Alguns exemples són les localitzacions geogràfiques o temporals dels smartphones, els blocs com a part important del relat i que alhora es transforma en text literari real i virtual –fins i tot amb els comentaris reals dels seguidors que van canviant la novel·la–, les connexions a la xarxa amb les novel·les curtes de LIJ que al Japó es fan a través del mòbil (semblants als textos de canya i cordill), la comunicació a les xarxes socials i les novel·les per exemple a Tuenti, o els blocnovel·les amateurs.

En altres casos, hi ha novel·les juvenils que es desenvolupen, en part, en blocs o espais webs i tenen personatges a Twitter amb els quals el lector pot interactuar, els límits entre realitat i ficció es confonen. També apareixen novel·les per a iPad on el lector reconstrueix la vida dels personatges, investiga i explora, com els llibres tradicionals de cerca el final o les pistes. Fins i tot a través d'un web es promou la cerca de pistes per incorporar el lector en una trama detectivesca que conclou amb una obra paral·lela i que inclou cerques a Google. Altres dispositius com les tauletes i els mòbils permeten també l'accés a plataformes i llibreries digitals.

El mercat editorial a l'hora de fer promocions també empra internet i el poder que té per atraure lectors i recomanar (Manresa, 2013). Laura Gallego amb la trilogia *Memorias de Idhún* fou pionera, ja que es va fer un concurs per seleccionar lectors, o en el cas de la saga *Crepuscle* i la web de la sèrie (amb concursos, notícies, sortejos...) que va aconseguir fer créixer els fans de la sèrie i els lectors. (Aguar: 2012, 37-38).

Sembla que la narrativa del segle XXI serà multimèdia, imatges, àudios, vídeos, enllaços..., un seguit de relacions hipervinculades amb lectures fragmentades i estimulants. Aquesta narrativa hipermèdia és la que experimenta amb altres llenguatges i innova en l'estructura, ja que no són lineals i se aceren "a la hipertextualidad inherente a los espacios digitales, como internet y los videojuegos" (Turrión: 2012, 48).

La recepció de les obres també s'ha vist modificada amb la xarxa on els autors poden estar en contacte virtualment amb els lectors, alguns exemples. són fenòmens com els que destaca Aguiar (Aguiar, 2012: 38): “fanfics (ficció creada por los fans), fancòmics (còmics de los fans que recrean una obra o inventan alternativas), videoblogs (comentarios sobre libros grabados en vídeo), booktrailers (pequeños vídeos promocionales de un libro)...”

L'entorn digital comporta també la possibilitat d'innovar gràcies als móns virtuals –els videojocs han ajudat al seu desenvolupament i darrerament s'ha parlat dels trets narratius d'aquests jocs– i la realitat augmentada –serveix per enriquir els textos en paper, com per exemple amb codis de realitat augmentada que et duen a visualitzar personatges. En ambdós casos s'amplia l'experiència de lectura i les editorials se serveixen del potencial icònic i estètic del món virtual que és molt pròxim a la sensibilitat adolescent.

Manresa apunta que els videojocs tenen unes característiques pròpies de la literatura, “on es creen mons simbòlics paral·lels, molt pròxims a la fantasia èpica tan seguida pels joves.” (Manresa, 2013: 167). A més, és important saber que les habilitats cognitives que es treballen durant el desenvolupament de les partides amb aquests jocs ajuden a memoritzar regles, permeten el treball del pensament lògic, l'activació de la imaginació i ajuden a adquirir habilitats narratives. (Boyer i Lebrun, 2004). I també aquesta lectura en pantalles, apunta Manresa a través de Lankshear i Knobel (2003), té punts en comú en els processos lectors: és una lectura mental i es produeixen processos “d'avaluació, contrast, organització d'informació, anàlisi, síntesi i reflexió, per exemple.” (Manresa, 2013: 167)

3. El lector model i el lector juvenil: bases teòriques i conceptes previs

En aquest capítol presentarem la figura del lector model i del lector juvenil, i per fer-ho haurem de tractar prèviament les bases teòriques més rellevants i un seguit de conceptes, com ara el procés de lectura, els tipus de lectura, la diferència entre “ensenyar literatura” i competència literària; recordarem els enfocaments teòrics sobre la lectura i el lector juvenil, així com les perspectives per arribar als objectius didàctics. Finalment tractarem en detall la competència literària i les teories sobre el lector model; així com la figura del lector juvenil i la seva configuració.

Com és sabut, la lectura, el fet de comprendre un text escrit, –“on el més important és interpretar el que vehiculen les lletres impreses, construir un significat nou en la nostra ment a partir d’aquests signes” (Cassany, 1993:)– és uns dels aprenentatges més importants que proporciona l’escolarització. A grans trets, el fet de llegir activa de forma coordinada un seguit de mecanismes mentals d’una gran complexitat, però abans s’han d’haver adquirit un conjunt d’automatismes. (González Batlle, 2010)

Els darrers anys s’ha fet recerca sobre la formació receptora (Mendoza, 1998a-b, 2001, 2004; Ramos, 2006), les fases del procés lector (Ramos, 2008) i, a més a més, s’han elaborat propostes didàctiques per potenciar la recepció dels textos (Ambrós i Ramos, 2007). Així doncs, coneixem la lectura i el seu abast, així com l’existència de dos tipus de lectura: la intensiva, que té com a característica l’aprofundiment analític dels components conceptuals i formals del text, i l’extensiva, que es relaciona amb el desenvolupament de l’hàbit lector. Ambdues tipologies lectores ajuden al desenvolupament de la competència literària, gràcies a procediments diversos. Cassany (1991) cita White (1983) que proposa aquesta divisió entre tipus de lectures segons els objectius de comprensió i velocitat; es llegeix de forma intensiva una novel·la a classe de literatura (per obtenir informació d’un text) i de manera extensiva (per crear plaer o hàbit lector). Des d’un enfocament didàctic, d’una banda, la lectura intensiva seria la inclosa als llibres de text, amb textos breus, amb una

proposta didàctica al darrera i amb el treball de les microhabilitats, entre d'altres. I de l'altra, l'extensiva, que seria la relacionada amb la biblioteca d'aula, de centre o de barri, amb textos llargs, propera a la lectura no escolar, que vol l'hàbit i el gust lector, així com la comprensió global, entre d'altres (Cassany 1993: 197; 240-244). Per tant, en un cas ens centrem en el treball textual, literari, i en l'altre, en l'alumne i el seu hàbit lector.

Recordem que l'ensenyament de la literatura es focalitza en ella mateixa i en l'acció d'un docent que l'ensinya. En aquest sentit, Bordons i Díaz-Plaja (2004) proposen "ensenyar literatura" des d'una perspectiva "de formació de lectors crítics, motivats i cultes" (Bordons i Díaz-Plaja, 2004a: 14), és a dir, des del punt de vista del lector però recuperant "els aspectes més rics basats en l'autor i en l'obra per a una comprensió global" (Bordons i Díaz-Plaja, 2004a: 8)²⁶. En canvi, com veurem en aquest mateix capítol, la competència literària és la capacitat d'una persona a l'hora d'enfrontar-se a les lectures.

Com hem vist al capítol 1, per tractar l'univers de la lectura i el lector juvenil existeixen dos enfocaments teòrics bàsics (Díaz-Plaja, 2008), el deductiu (enfocament de l'estètica de la recepció, Eco, 1999) i de la teoria anglosaxona de la construcció del lector i l'inductiu, amb l'estudi del lector real des d'un enfocament sociològic (Petit, 1999, Jover, 2007). Així mateix, partim de l'existència de dues perspectives a l'hora d'assolir els objectius didàctics, d'una banda, la selectiva (corpus i selecció d'obres homologades) –hereva dels enfocaments que accepten la necessitat d'un itinerari de formació lectora d'acord amb la prescripció de lectures de qualitat (Colomer: 1998; Lluch: 1998); i, de l'altra, la inclusiva (ús de materials variats per assolir l'aprenentatge lector)– s'analitza "la base real de l'horitzó estètic d'un adolescent" i després es dedueix quines són les necessitats del seu aprenentatge lector (Díaz-Plaja, 2008: 118).²⁷

²⁶ Al següent capítol aprofundirem en l'educació: com s'ensinya des de l'educació lingüística i l'educació literària, vegeu apartat II.4.2.1.

²⁷ Una de les polèmiques dels darrers anys planteja, d'una banda, llibertat lectora (no imposada), el plaer per la lectura i fins i tot no llegir (Díaz-Plaja, 1999), i de l'altra, revisar el cànon amb la inclusió de lectures no canòniques, com la LIJ o altres tipologies (Bordons i Díaz-Plaja, 2004a, 8).

Els darrers anys va créixer l'interès per la formació de la competència literària, i es teoritzà al voltant de les habilitats de comprensió i interpretació dels textos literaris.²⁸

Enseñar a interpretar es formar para que el alumno-lector sepa participar en sus lecturas, de modo que éstas sean efectivamente personales interpretaciones y no sean sólo el resultado de un ejercicio más entre las cotidianas actividades escolares. La interpretación, necesariamente, implica una valoración no sólo porque la comprensión sea el primer resultado cognitivo del proceso de lectura, sino porque la interpretación es además el elemento desencadenante de la finalidad lúdica y de la identificación de datos culturales y metaliterarios. (Mendoza, 2004: 169).

La figura del lector en els enfocaments teòrics actuals és important per descriure les lectures dels joves. A partir dels anys noranta, l'ensenyament de la literatura es va centrar en la teoria literària que es focalitzava en la figura del lector, és a dir, la teoria de la recepció i de l'acte de llegir (Iser, 1979; Jauss, 1991), i també en la psicologia cognitiva o les teories de la intertextualitat. L'enfocament didàctic es basava en els tallers literaris i la lectura; i els objectius i la metodologia, en la creació i la construcció de lectors competents en

²⁸ Teresa Colomer a *La formació del lector literari* (1998) descriu l'estat de la qüestió sobre els estudis de la literatura infantil i juvenil, que podem afirmar que presenten un cert grau d'indefinició perquè són treballs que es mouen entre la reflexió teòrica i la volguda prescripció dels llibres que cal fer llegir als nens i joves. Planteja, a més, una selecció de narrativa de qualitat. Colomer sintetitza en cinc punts les aportacions dels estudis segons les línies evolutives (Colomer, 1998: 122-124):

- S'ha passat de legitimar la LIJ com a objecte literari a definir-lo dins d'un sistema social de comunicació literària.
- S'ha passat de la reivindicació genèrica del potencial educatiu de la fantasia i el joc verbal a poder precisar les relacions entre LIJ i literatura de tradició oral.
- S'ha passat de la consideració pels condicionants de l'audiència basada en un fort empirisme o un esquema massa simple i rígid sobre el procés d'evolució dels llibres per diferents edats al principi d'una descripció teòrica sobre l'adequació dels textos per a infants i joves.
- S'ha passat de confiar en l'educació i la lectura per poder millorar socialment a una reflexió més complexa sobre el grau i les formes d'alfabetització a l'interior de les societats postindustrials.
- S'ha passat de reivindicar la presència de la LIJ a l'escola i del desenvolupament de diferents formes d'animació lectora, a la necessitat de definir nous objectius de l'educació literària i de precisar els millors instruments per aconseguir-les.

comprensió lectora (Mendoza, 2004), que valoressin el plaer lector amb llibertat i creativitat (hipertext).

Tot seguit exposem breument més conceptes claus per comprendre la configuració complexa del lector juvenil, per una banda, què és la competència literària i les teories que tracten la figura del lector model (on apareixeran conceptes com intertext lector o horitzó d'expectatives) i, per l'altra, ens endinsarem en la figura del lector juvenil i la seva configuració.

3.1. Competència literària

Conèixer què és el que integra la competència literària és molt complex, gairebé impossible. D'una banda, són molts els coneixements, les capacitats i les actituds que es posen en marxa durant el procés de la lectura, i de l'altra, aquests coneixements no són universals, sinó que depenen de l'individu en qüestió (De Amo, 2009: 30). Lluch (1998) parla d'una competència literària que fa referència a "una tradició literària delimitada i restringida", ja que en el nostre cas els joves lectors, els lectors empírics, no tenen els mateixos coneixements que els adults.

Josep Ballester (1999: 99) per conèixer què és la competència literària tria la definició d'Aguiar Silva:

és un saber posseït pel lector i subjacent en la seva lectura de textos literaris (un saber adquirit per via cultural, un saber complex, que abasta sistemes descriptius, temes, codis mitològics que actuen en una comunitat social i, principalment, fets d'intertextualitat.²⁹

Segons les experiències lectores individuals, l'entorn concret i les particularitats del polisistema literari al qual pertany, cadascú construeix, reconstrueix o interioritza els seus models o esquemes (Bordieu, 2002). Així doncs, cadascú de nosaltres es podria situar en un grau concret de

²⁹ Culler (2004: 78) planteja una altra definició de competència literària que explica: (...) qué códigos o sistemas convencionales permiten que un lector identifique géneros literarios, reconozca una trama novelesca, cree *personajes* a partir de detalles esparcidos por el texto, identifique temáticas en las obras literarias y persiga el tipo de interpretación simbólica que nos permite calibrar la importancia de poemas y narraciones.

competència literària que, a més, té una complexitat d'estructura i semiòtica diversa. Aquesta capacitat d'una persona per enfrontar-se a les lectures, estaria integrada per coneixements enciclopèdics i diversos recursos lectors. Seria com un vestit que només podríem dur nosaltres, una peça feta a mida, segons tot els nostres bagatges, ja siguin lectors, culturals, socials i literaris.

Sembla, aleshores, quelcom inassolible de forma completa, ja que constantment al nostre horitzó poden aparèixer nous referents, lectures o inputs diversos. A més, no oblidem que cada individu activa l'intertext i la competència literària de forma diferent: així doncs el lector hauria de posseir infinitat de sabers. (Mendoza, 2001).

Per conèixer quins requisits necessita el lector per enfrontar-se a una lectura, la teoria literària de l'estètica de la recepció, que veurem a continuació, exposa que el lector ha de participar de forma activa per tal d'actualitzar el significat del que llegeix a partir de la seva experiència lectora. Per tant, s'estableix una doble condició, segons Culler (2004), quant al sentit d'una obra: com a experiència del subjecte i com a propietat del text. En aquest sentit, De Amo (2009: 30) afirma el següent:

Un lector no podrá leer una obra como literatura si no ha interiorizado previamente unas convenciones o códigos elaborados por la institución literaria, de los que se sirve el autor a la hora de optar por una propuesta creativa. Lo primordial no debe ser la respuesta lectora, sino la manera de vincularla o relacionarla con los detalles del texto para obtener así una lectura pertinente o adecuada.

La història de la literatura no és objectiva, sinó que es construeix des del present, és canviant i està connectada amb un procés de recepció que selecciona i reordena el passat. Segons Jauss (2000), l'obra literària no és un objecte existent que ofereix a cadascú el mateix aspecte en qualsevol moment, sinó que és com "una partitura" que s'adapta "a la resonància" sempre renovada de cada lectura. Així doncs, el lector és clau a l'hora de la recepció d'un llibre.

3.2. Un recorregut pel concepte de lector

A continuació seguim, en gran part, l'anàlisi descriptiva que fa Gemma Lluch a *El lector model per a infants i joves* (1998), dels treballs d'Eco, Iser i Jauss per poder endinsar-nos en la teoria del lector. Hem decidit, primer, introduir la teoria de la recepció i els dos corrents: l'estètica de la recepció de Jauss i la teoria de l'acte de llegir d'Iser, i, després, Eco de forma més detallada, com a autor que seguirem en les nostres anàlisis de la part pràctica.

3.2.1. Teoria de la recepció o *Rezeptionsästhetik*

El primer autor que parla d'*implied autor* (*carrying the reader with him*) va ser Wayne Booth al llibre *The Rethoric of Fiction* (1961). Més endavant, Eco plantejava dues línies d'investigació independents i sense lligams. La primera, la semiòtica-estructural –relacionada amb els assajos de *Communications*, 8 (1966), on Barthes diferencia l'autor material del narrador, Todorov parla d'*imatge del narrador-imatge de l'autor*, i Genette planteja el que més tard serà el treball sobre les veus i les focalitzacions. I la segona, l'hermenèutica, que neix de la proposta d'Iser a l'assaig *Der implizite Leser*³⁰.

La teoria de la recepció literària, *Rezeptionsästhetik*, es va desenvolupar als països germànics, i focalitza l'interès en l'estudi del "text com un suport per a les interpretacions que varien en funció dels contextos de recepció" (Lluch, 1987: 26), és a dir, s'interessa per la relació text-lector.

Les teories de la recepció apareixen als seixanta com a contrapunt a algunes metodologies estructuralistes, semàntiques formals o empirismes sociològics. Volen traspasar la dualitat del que vol dir el text (al text cal cercar què vol dir l'autor al marge de la intenció de l'autor) i centrar-se en un nou objectiu (Lluch, 1998: 27):

³⁰ Iser pren la terminologia de Booth i es basa en les teories d'Ingarden, Gadamer, Mukarovsky, Jauss i Stanze. El 1979, amb l'assaig *El acto de leer*, uneix les dues tendències tot fent referència a Jakobson, Lotman, Hirsch, Riffaterre i Eco. (Lluch, 1989: 26)

si cal buscar en el text el que diu per referència a la pròpia coherència textual i a la situació dels sistemes de significació als quals remet; o bé, si cal buscar-hi el que el destinatari troba per referència als propis sistemes de significació i/o referència als desigs.

La teoria de la recepció se centra en la construcció de l'intertext lector a partir del que sap textualment, literàriament i extraliteràriament (Mendoza, 2001). A les teories de la recepció i la construcció de l'intertext, les facetes i els components intertextuals són elements que tenen un paper important en la integració dels sabers que es relacionen entre ells (Mendoza, 2001 i 2002). A més, fa referència al component de la competència literària, que es relaciona amb la recepció i la intertextualitat (Mendoza, 2002 i 2003), (Bordons; Díaz-Plaja, 1998).

L'intertext genera processos per identificar, reconèixer, associar i interrelacionar els seus sabers ímplicits durant la lectura. Segons Riffaterre (1991), l'intertext és la percepció que té el lector de les relacions existents entre una obra i d'altres que l'han precedit o seguit, i aquest augmenta a mesura que ho fa l'experiència lectora.

La trobada dialògica entre el lector model i la competència literària es produeix gràcies a l'intertext lector, que crea processos de "identificación, reconocimiento, asociación e interrelación de sus conocimientos implícitos ante los estímulos textuales". (De Amo, 2009: 31)

Recordem que els dos corrents destacats que promouen aquest canvi de paradigma de la teoria de la recepció literària, que la renoven teòricament i metodològicament, com vam veure breument al capítol 1, són l'estètica de la recepció de Hans Robert Jauss i la teoria de l'acte de llegir de Wolfgang Iser.³¹ Ambdós tenen en compte la participació del lector en la recepció i conformació de l'obra, així doncs, la comprensió del llibre podrà diferir. Per tant, les qualitats del text literari van mutant en un camí continu en el qual el lector col·labora i n'és coautor, com veurem més endavant.

³¹ Per conèixer les aportacions teòriques posteriors –el model pragmàtic textual i els models semiòtics de la recepció–, vegeu, Lluch (1998: 32-33).

3.2.2. L'estètica de la recepció de Jauss

Segons Acosta (1989:203) suposa un gran canvi en l'aspecte teòric i epistemològic (aspecte pràctic i procedimental) i vol complementar tot el que hi ha fins ara. Rothe (1978) tracta el paper previ que té el públic al qual l'autor adreça l'obra, el de la imatge de l'autor durant la lectura i el que succeix amb el lector mentre llegeix (Rothe, 1978: 16): "La qüestió ja no rau a saber amb quines regles –històriques o ahistòriques– ha estat produït un text, sinó saber de quina manera i sota quines condicions s'efectua la recepció d'un text, especialment com a obra d'art."

Lluch (1998: 28) cita Acosta (1989: 29-101) i planteja les influències d'aquesta nova teoria: la sociologia de la literatura, la teoria de la interpretació dels textos (hermenèutica), la teoria del text (teoria de la comunicació, fenomenologia d'Ingarden o l'estructuralisme de Praga) i la història de la literatura.

Aquesta teoria planteja un gran canvi en la figura del lector. Segons Jauss, la història de la literatura és la història dels lectors que han anat llegint l'obra al llarg del temps. El lector en Jauss no és l'interpret, sinó el que llegeix. I proposa que s'ha de tenir en consideració la primera lectura del text, d'aquesta manera:

en reconstruir l'horitzó d'expectatives del primer públic es podrà reconstruir l'impacte de l'obra en el moment d'aparició. Pretén mostrar tant l'aspecte de la història de la literatura com l'aspecte de la transmissió de textos, sempre canviant, i intenta reprendre la connexió entre el text del passat i l'experiència actual mitjançant el lector present. (Lluch, 1998: 28).

És rellevant la importància del text, sobretot l'aspecte comunicatiu i extraliterari del desenvolupament de la vivència estètica concreta. També és cabdal és l'horitzó d'expectatives –ja és present a Gadamer i Jauss el formula com el conjunt de normes que regula el pas d'una recepció passiva del lector o crític cap a una recepció activa i una nova obra d'autor– que té un doble

vessant: com a horitzó literari i “com a horitzó de la praxi vital de la vida històrica.” (Lluch, 1987: 28).

La doble naturalesa del concepte combina “les expectatives codificades en cada obra del passat i les expectatives de l’experiència vital del possible lector que en l’acte de recepció s’incorporen al text literari.” (Lluch, 1998: 29).

D’una banda, l’horitzó literari correspon al món literari concret d’un moment històric i abasta els sabers, l’ensenyament, el gust i les tradicions estètiques, o sigui és fix. I de l’altra, l’horitzó de la praxi vital és dinàmic i canviant perquè depèn de la interpretació emprada en un període històric determinat. La confluència dels dos horitzons dóna pas a l’experiència lectora. Així doncs, a l’hora d’interpretar el text l’horitzó d’expectatives serà únic per a cada obra, segons diferents principis que formen part de la tradició.

Per acabar, Jauss, més endavant, relaciona la teoria de la recepció amb altres disciplines (sociologia, hermenèutica, psicologia) i Guzmán (1992: 57) admet un problema en la definició del concepte d’horitzó d’expectatives: la no distinció en l’horitzó d’expectatives intraliterari i l’horitzó d’expectatives extraliterari. Si es distingeixen els horitzons hi ha dos tipus de lectors, l’implícit i l’explícit.

3.2.3. Teoria de l’acte de llegir d’Iser

Iser concep el text des de la fenomenologia i la teoria de la recepció, des dels principis de la pragmàtica i de la teoria dels sistemes. (Lluch, 1998: 29-30) La noció del lector model d’Eco a *Lector in fabula* té molts punts en comú amb el concepte d’Iser. Al 1970 planteja les bases de la teoria i les desenvolupa els anys següents a diferents obres citades per Lluch (1998: 29).

A *El acto de leer* (1976), l’autor afirma que, segons Lluch (Lluch: 1998: 30):

la lectura se situa en el centre de les reflexions sobre el procés del text (...) En un principi defineix el text com un potencial d’efectes que només és possible actualitzar en el procés de lectura. Aquest

procés de lectura es contempla com una dialèctica entre allò que ha d'esdevenir i allò que ja ha esdevingut: el lector fa hipòtesis sobre aquests fets i la lectura les validarà o invalidarà. I va més enllà en afirmar que el lloc de l'obra literària és on convergeixen el text i el lector.

Lluch repassa diferents propostes sobre el lector, com *L'arxilector* (1971) de Riffaterre, *El lector informat* (1970) de Fish, *El lector pretès* de Wolf, els conceptes de *lector model* d'Eco, *lector explícit* de Jauss o el *lector històric* de Gumbrecht i presenta el que Iser (1976: 64) explica que tenen en comú: traspassar, gràcies al lector, les limitacions de l'estilística estructural, la gramàtica generativa i la sociologia de la literatura.

També exposa les convergències, com el concepte de "lector implícit" que Eco posteriorment presentarà a *Lector in fabula*, que és el lector concret per a cada text (inexistent a la realitat, es basa en l'estructura del text), "ja que encarna la totalitat de la preorientació que un text de ficció ofereix als possibles lectors." (Lluch: 1998: 31).

Quant al text, Iser parla que cal reconèixer una acció dual en la fixació del sentit d'una obra mitjançant el procés de lectura. I tracta dos conceptes: d'una banda, la indeterminació –"que consisteix a no cobrir amb els mitjans lingüístics utilitzats tota l'experiència que el lector té a través d'aquests" (Lluch: 1998: 31) i, de l'altra, els espais buits, que són: "espais d'indeterminació que sorgeixen en el moment en què es fixa el sentit dels denominats aspectes esquematitzats que elaborarà Ingarden en la teoria fenomenològica i que permeten al lector introduir l'experiència aliena dels textos en la pròpia experiència viscuda." (Lluch: 1998: 31), com ara els comentaris de l'autor per crear expectatives. La tasca del lector és omplir els espais buits i, a més, el lector es veu empès a intervenir perquè el text té una gran indeterminació, principal tret del text. Així doncs, el lector durant la lectura esdevé coautor del text.

3.2.4. El lector model d'Eco

Així doncs, com hem apuntat, la figura del lector en els enfocaments teòrics actuals és important per descriure les lectures dels joves. Val a dir que ja hem vist, a l'hora de saber què era la LIJ, que aquest lector com a receptor és el que permet definir-la i que també és clau en la producció i recepció d'aquesta literatura. Seguint l'enfocament deductiu, exposat més amunt, i la línia de l'estètica de la recepció, Eco (1985) planteja la lectura de forma més integradora des de paràmetres semiòtics mitjançant el lector model. Segons l'autor (Eco, 1979: 73): "Un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar."

Eco parla de la "pereza" dels textos i de la necessitat que el lector els actualitzi, aquest destinatari sovint té una competència diferent de l'emissor (Eco, 1979: 77). Planteja que "un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo" (Eco, 1979: 79), és a dir, l'autor a l'hora de crear el text ja hauria de preveure les possibles interpretacions de lectura, en una estratègia de previsió de "los movimientos del otro" des del principi, anticipar-s'hi. Així doncs, l'autor (Eco, 1979: 80): "(...) deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente." De manera ideal l'obra literària exigeix del receptor que tingui una mateixa o semblant competència literària que la utilitzada per l'autor durant l'escriptura, i així hi podrà haver cooperació textual entre les dues estratègies discursives.

Ara bé, que es prevegui aquest lector implica al seu torn que el text també ajudi a crear-lo. Aquest lector model és un mecanisme textual i no un destinatari empíric, creat per dur a terme la cooperació interpretativa. Cal un diàleg entre "l'estratègia de l'autor (lector model) i la resposta del lector real". (De Amo, 2009: 31). Aquesta dialèctica necessària entre el lector model (estratègia textual) i la competència literària del receptor neix quan l'intertext lector s'activa.

El lector aplica a la manifestació lineal del text un sistema de codis i subcodis concret i d'aquesta manera el transforma en un primer nivell anomenat de les estructures discursives. Per materialitzar/actualitzar aquestes estructures, el lector oposa la manifestació lineal amb el sistema de llengua en què el text és escrit (amb codis i subcodis) i també amb la competència enciclopèdica a la qual la llengua remet per pràctica cultural.

El sistema de codis i subcodis està integrat pel diccionari bàsic; les regles de coreferència; les seleccions contextuais i circumstancials; la hipercodificació retòrica i estilística; els *frames* que és l'estructura de dades que reproduïx una estructura estereotipada; i una hipercodificació ideològica. (Lluch, 1998: 22)

El lector abans d'iniciar la lectura coneix el context enunciatiu i la resta de nivells textuais, adaptarà les primeres informacions donades per les circumstàncies de l'enunciació.

L'extensió parentetitzada pertany al primer moviment i "consisteix a suposar de manera transitòria una identitat entre el món al qual l'enunciat fa referència i el món de la pròpia experiència tal com es reflecteix en el diccionari bàsic." (Lluch, 1998: 22). Quan s'arriba al nivell del discurs, les informacions facilitades pels tòpics són rellevants, el tòpic és (Eco, 1979: 126-127): "un instrumento metatextual, un esquema abductivo que propone el lector (...) que no sólo sirve para disciplinar la semiosis y reducirla: también sirve para orientar la dirección de las actualizaciones."

Segons Lluch, per a Eco és important saber com s'orienta el lector model cap a la reconstrucció del tòpic i els senyals com el títol i la reiteració d'alguns mots clau ho faciliten. Així doncs, el tòpic és pragmàtic, "un moviment cooperatiu que guia el lector cap al reconeixement de les isotopies semàntiques d'un text." (Lluch, 1998: 23).

Al nivell de les estructures narratives el lector ja ha materialitzat/actualitzat el nivell discursiu i pot sintetitzar parts dels discurs mitjançant macroposicions. Aquestes macroproposicions formen un resum de la trama. "(...) una vez actualizadas las estructuras discursivas, se llegan a

formular, a través de una serie de movimientos sintéticos, las macroposiciones narrativas.” (Eco, 1987: 156). El lector inicia aleshores operacions de reducció per arribar al nivell de les estructures actancials.

La *fàbula*³² narrada per l'autor i acabada, en canvi, per al lector model és una realització, que va actualitzant per parts i és guiada pel tòpic i els senyals del text (capítols, parts...). Quant a la trama³³, presenta les expectatives del lector model en el nivell de la *fàbula* i el lector coopera gràcies a les anticipacions. Aquesta previsió, que es duu a terme al procés d'interpretació, planteja hipòtesis sobre móns possibles. (Lluch, 1998: 23). Aquestes hipòtesis les crea a partir del text, mitjançant relacions intertextuals. Quan el lector actualitza les estructures narratives i preveu els estats de la fàbula, és capaç de plantejar (Lluch, 1998: 24):

macroproposicions més abstractes que les narratives: pot proposar papers actorials o funcions narratives. I serà la competència ideològica del lector model que dirigirà la selecció d'aquests papers. L'estructura ideològica es presenta com un codi pròpiament dit, és a dir, com un sistema de correlacions.

Qualsevol interpretació ulterior d'un text literari cal que respecti el rerefons cultural i lingüístic. Segons Eco (1990), cal posar límits a allò que interpretem, marcar la diferència entre interpretar i emprar un text.

Gemma Lluch (1998) planteja l'estudi del lector model seguint una metodologia que té com a base Eco (1987) i alhora els estudis narratològics i sobre les relacions textuais de Genette, i els treballs sobre textos paraliteraris de Couégnas o Boyer. El nostre enfocament en aquest apartat concret s'inspira en el referent de Lluch.

³² Per a Eco és “el esquema fundamental de la narración, la lógica de las actuaciones y la sintaxis de los personajes, el curso de los acontecimientos ordenado temporalmente.” (Eco, 1987: 145-146)

³³ Per a Eco “és la historia tal com de hecho se narra, tal como aparece en la superficie (...) la trama se identifica con las estructuras discursivas.” (Eco, 1987: 146)

El caràcter didàctic de la literatura per a joves és evident i Gemma Lluch (1998) afirma que per parlar de competència literària del lector model, cal diferenciar (Lluch, 1998: 104).

una competència que li permeta distingir un enunciat ficcional d'un de no ficcional –segons la proposta terminològica realitzada per Genette (1991: 65-95)– d'una competència que li permeta reconèixer un determinat tipus de discurs –en el nostre cas, amb estructura narrativa– i les característiques genèriques o regles de codificació que comporta.

En el nostre cas les dues obres del corpus que analitzarem a la segona part de la tesi, segons el lector model, avancem que són fictionals; i quant al discurs del *Mecanoscrit del segon origen* pragmàticament advertim que al text, l'autor, acaba aportant una pauta educativa i de conducta allunyades de les establertes socialment i el lector esdevé deixeble. Així mateix, a *Trajecte final* totes les històries tenen una finalitat reflexiva. Ambdós llibres genèricament s'inclouen en la CF, i per tant, els lectors disposen d'una competència genèrica que els ajuda a distingir uns trets textuais concrets, com veurem al punt III. 9.2.

El fet, a més, que les dues obres s'inclouin en col·leccions educatives juvenils fictionals i que tinguin marques paratextuals clares, ens evidencien que són textos literaris i ajudaran a què el lector real no s'allunyi de la proposta que faci l'autor del lector model.

Fins aquí hem vist la figura del lector model, creiem que si seguim la teoria de la recepció per construir l'intertext lector, cal tenir en compte el lector juvenil real, l'abast de la cultura juvenil, i els perfils lectors.

3.3. La figura del lector juvenil

El concepte lectura juvenil es relaciona amb els joves i, per tant, cal tractar un altre concepte clau: el d'un lector jove “no por edad o crecimiento, sino con respecto a su propio recorrido de lectura.” (Colasanti, 2004)

Al final dels noranta i l'inici de la primera dècada del 2000, alguns estudiosos de casa nostra, com ara Colomer, Lluch o Mendoza, s'instal·len en els paràmetres de les teories de la recepció o de la creació de l'intertext lector i tornen a enfocar la qüestió de les edats lectores, però capgirant el procediment metodològic.

Les competències lectores i els gustos dels lectors³⁴ es modifiquen i creixen o no a mesura que l'infant o el jove llegeix o deixa de fer-ho i creix o s'estanca el seu bagatge literari. A més, veurem que el lector model no el deduirem a partir de les característiques evolutives del jove, sinó mitjançant l'anàlisi d'un corpus de textos i que es prendrà:

consciència del producte lector de cada moment. En conseqüència, és importantíssima la premissa temporal o històrica. No existeixen factors immutables de l'evolució lectora, sinó que cada moment històric determinarà el tipus de lector implícit... (Díaz-Plaja, 2011b: 8-9)

Quant a tots els *inputs* que reben els joves mitjançant les pantalles, és evident que cal transformar la informació en coneixement. Tot i que hi ha recels sobre les noves tecnologies (Sartori, 1997: 47), com els que afirmen que la televisió anul·la els conceptes, la capacitat d'abstracció i d'enteniment, atrofia la capacitat d'entendre. (Jover, 2003)

³⁴ Sobre aquest aspecte és interessant conèixer com els gustos lectors difereixen entre els nois i les noies. A l'estudi de Manresa (2013: 91), les noies aposten més per la literatura realista i els nois, per la fantàstica, concretament per la fantasia èpica. Segons Manresa (2013: 89), a les enquestes estatals dels vuitanta la lectura passa a ser femenina i a principis del segle XXI hi ha més dones lectores i que llegeixen més que els homes. Tanmateix a mesura que les nenes creixen decreix la seva freqüència lectora però d'una forma més lleu que en el grup masculí.

És sabut que existeix una, diguem-ne, literatura femenina per a adolescents (també a dones adultes) on hi ha un seguit d'estereotips (Olid, 2008). Sobre el concepte de lectura femenina, Díaz-Plaja (2007a, 2007b, 2008, 2010, 2011b, 2014) planteja la problemàtica de l'adjectiu *femenina* aplicat a la literatura (sobretot per la connotació negativa), i com la divisió entre lectors i lectores és molt complexa. Probablement respon no només a les diferències culturals, sinó que hi ha quelcom més profund.

Així doncs, la lectura en pantalles:

suposa un canvi profund en els formats de lectura social i aquest tema també ha constituït una de les línies emergents de la recerca en aspectes ben diversos: les noves pràctiques dels adolescents, l'anàlisi dels canvis en la lectura a partir dels enllaços i altres trets de la lectura digital o la descripció i categorització de les obres en aquest format (Colomer: 2014, 27)

Tanmateix Manresa (Manresa, 2013: 161) apunta que cal diferenciar entre:

les potencialitats de les tecnologies i els seus usos reals. L'estat de la qüestió actual per als joves del nostre context sembla mostrar que la lectura literària encara no s'ha traslladat massivament del paper a la pantalla, que la producció editorial digital és molt tímida pel que fa als canvis introduïts en els textos i al volum d'edició digital i que les transformacions més profundes s'estan produint en les pràctiques de consum i de socialització lectora a través de la xarxa.

La figura del lector ha canviat, ara no és el noi estrany i solitari, sinó qui vol viure experiències noves i emocions, que les troba a les pantalles (cinema, televisió, ordinador, smartphone...) o en un llibre. "Un adolescent que construeix la seva personalitat des de les diferents lectures, que es relaciona amb els seus iguals a través d'internet i que reivindica la seva condició de lector des de la modernidad" (Lluch, 2008: 12).

Hi ha un nou lector per a aquest nou producte: un adolescent que crea la seva identitat cultural a través dels gustos musicals, canal televisiu o tribu, i no com abans, quan es definia per la nacionalitat o cultura. El nou lector es defineix per les narratives que consumeix a través de diferents pantalles. (Lluch, 2008).

Són també fonts de lectura, com hem vist, l'ordinador, l'iPad, la tablet, l'smartphone, on comenta, escolta música, llegeix, escriu a les xarxes socials...

(Díaz-Plaja, 2013). I Com hem vist al capítol 1, no hem d'oblidar el poder d'atracció que exerceixen entre els joves les sèries de televisió, les pel·lícules, els jocs audiovisuals o fins i tot els relats escrits publicats en formats electrònics d'accés a través d'internet.

Els joves passen del llibre a les pantalles, com de lectors a escriptors (comenten lectures) o realitzadors (curts que expliquen lectures). Sovint aquests formats acaben tenint estructures més complexes que algunes lectures escolars. (Lluch, 2008)

L'univers lector juvenil està integrat, doncs, pels textos triats per ells i els que introdueix el centre educatiu.

La figura del lector juvenil té relació amb l'adolescència, com hem apuntat quan definíem la LJ. Ara bé, quina és l'etapa adolescent?

3.3.1 L'adolescència: una etapa (de)limitada?³⁵

El concepte "adolescent" és relativament recent i té un gran interès en diferents camps (sociologia, psicologia, pedagogia, màrqueting...) (Díaz-Plaja, 2013).

Colomer afirma que l'adolescència és una representació moderna d'una etapa de vida formada a partir de l'allargament dels estudis de secundària a tota la població i l'endarreriment de la independència familiar i social" (Colomer, 2008a: 5)

L'adolescent és dual, adult i nen alhora. Lluita per la individualitat i també per la integració a allò col·lectiu. Així doncs, el seu coneixement no es mesura per l'edat. Aquest salt de primària a secundària és important i es té molt en compte, en canvi la frontera amb l'edat adulta en el camp de les lectures lliures no s'observa tant. Com avisa Margallo (2008):

³⁵ Hem jugat amb el títol, ja que, com veurem, és difícil definir i delimitar la franja de l'adolescència.

S'oblida així que, precisament un dels trets distintius dels adolescents és la seva projecció cap a la majoria d'edat, el desig de passar a l'etapa següent, desig que es manifesta amb incursions en lectures adultes. (Margallo: 2008, 220).

En canvi, en altres espais lectors sí que es té en compte l'evolució constant del lector adolescent i es creen obres que fan de pont entre el jove i l'adult. S'assenyala que cal diferenciar els adolescents que acaben de ser nens dels adolescents més grans, propers als adults (Ruiz Huici, 2006)

Parlar d'una franja juvenil segons alguns no és possible (Rodríguez, Correa, 2005): bandeja els joves capaços de llegir qualsevol tipus d'obra adulta,³⁶ algunes obres juvenils traspassen el tema de la joventut i bandeja obres d'adults de qualitat perquè no es van concebre per a un públic jove.

L'adolescència, a la nostra societat, és l'etapa de transició entre la infància i la vida adulta. És un període marcat per importants transformacions biològiques que fan possible que les persones arribin a la maduresa sexual i puguin reproduir-se. (...) i té clares conseqüències en la formació de la seva personalitat i identitat. El jove ha d'afrontar i donar resposta a les expectatives que la societat i el seu entorn més immediat atribueixen, de manera diferent, al gènere masculí i al femení i ha d'anar elaborant la seva identitat de persona adulta d'acord amb el seu sexe. (...) D'una generació a una altra es transmeten també valors, coneixements, formes de vida, en definitiva, una sèrie d'elements que formen la trama social i cultural de qualsevol comunitat. (...) que poden guiar la seva conducta i que li facilitin la inserció en el món laboral, aprendre a comportar-se de manera responsable, etc. Són aquests desafiaments els que marquen en profunditat la vida dels adolescents. (Martín i Onrubia, 1997: 9).

³⁶ En aquest sentit Sarland (1991,2003), planteja com en un grup heterogeni d'adolescents, la majoria tria com a lectura les obres d'adults i bandegen els que són obligatoris segons el currículum. Fins i tot els alumnes de més baix nivell sociocultural eren capaços de destriar entre els llibres de millor o pitjor qualitat, i tots els alumnes, en conjunt, feien extrapolacions entre els llibres i les seves vides.

El 1950 Erikson (1983), deixeble de Freud, accepta el terme adolescència, creat el 1904 pel psicòleg Hall (1919). Erikson parla del període dels 12 als 18 anys, de les crisis o conflictes d'identitat i de les dificultats que comporta ser un adolescent, a partir de la seva Teoria del desenvolupament de la personalitat, que anomenà *Teoria psicosocial*. L'Organització Mundial de la Salut (OMS) etiqueta el 1980 com a adolescència el període comprès entre els 10 i els 19 anys, tot i que després que les Nacions Unides parlessin de joventut com l'etapa dels 15 i els 24 anys va optar per unificar criteris amb la franja dels 10 als 24 anys amb subdivisions (10-14; 15-19 i 20-24)³⁷.

Aquesta nova etapa, l'adolescència, a banda de l'allargament dels estudis obligatoris, com ja hem vist a l'apartat 1, també implica posposar la independència familiar i social, que es pot allargar o escurçar, segons la cultura i altres factors, afecta tota la població i les relacions família-escola. El sociòleg Galland (1999), citat a Hersent (2004), parla del pas d'un model d'identificació a un model d'experimentació, que vindria donat per la pròrroga d'aquesta incorporació a la vida adulta.

Hi ha una evident diversitat de definicions i ball de franges d'edats en aquestes propostes al voltant dels conceptes *adolescent* i *adolescència*, depenent del camp d'estudi, de les disciplines implicades i de l'època històrica. Nosaltres parlarem de lector juvenil i del període de la joventut, una terminologia també difícil de perfilar i basada en la categoria temporal (Díaz-Plaja, 2002) i, a grans trets, que abraça dels 12 als 16 anys.

³⁷ Secretaría de Salud. Dirección General de Información en Salud. Adolescents mortality. *Bol. Méd. Hosp. Infant. Méx.* [http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462005000300010&lng=en&nrm=iso]. 2005, 62(3), [Últim accés 18 de juliol de 2011], pp. 225-238. Vegeu també: http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_854_%28chp6%29_spa.pdf

3.3.2. Nous temps, nous joves: els lectors reals en un món virtual

Lo que hay de nuevo hoy en la juventud, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aún oscura y desconcertada de una reorganización profunda de los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura.



Martín-Barbero (2002)

Un dels problemes amb què es troben els professors de literatura és que els llibres són poc atractius per als nois actuals, que demanen un esforç al qual no hi estan acostumats. No tenen consciència de la importància de l'ortografia, el vocabulari i del fet que escriure bé és important. I, segons els més catastrofistes, sembla una situació irreversible. (Rovira, 2007). És evident que els joves del segle XXI tenen poc a veure amb els del segle anterior.

Per entendre els canvis que s'han produït en els joves lectors actuals, considerem rellevants les aportacions de Gil Calvo, que exposa la idea de la temporalitat juvenil basada en trajectòries (itineraris complets-estratègica), i transicions (episodis de les trajectòries-tàctiques) (Gil Calvo, 2010). L'autor, citant Jay Could (1992), diferencia al seu torn dos tipus de magnituds:

- el vector: té sentit final i irreversible (temps lineal)
- el cicle: és recurrent i reversible (temps circular).

Aquesta dicotomia temporal es pot aplicar a la trajectòria i la transició juvenil, com es pot veure al quadre explicatiu que hem creat a partir dels conceptes de Gil Calvo (2010: 15).



	TEMPS PASSAT	TEMPS ACTUAL
ESTRATÈGIES TRAJECTÒRIES	LINEALS FINALISTES PROGRESSIVES VECTORS 	CIRCULARS AUTOREFERENTS ESTACIONÀRIES CICLES 
PAS AL MÓN ADULT	NORMALITZAT	JOVENTUT S'ALLARGA

Els autors Rodríguez i Correa (2005) expliquen que en els 20 anys (de les dècades dels seixanta al setanta) el jove preval per damunt de l'ordre i l'autoritat, i que la distància entre la generació adulta i la jove és gran.

Un punt d'inflexió important per copsar l'abast dels canvis viscuts en els lectors des dels setanta fins avui dia, serà la crisi econòmica internacional del canvi de segle, en concret el moment posterior, ja que la globalització va comportar la coneguda "modernitat líquida" (Bauman, 2002). Els mitjans d'independència familiar que abans eren el treball, l'estudi o el matrimoni, ara són la connectivitat i el consum cultural, (Morduchowicz, 2010).

A mitjan setanta (contracultura) i fins a mitjan vuitanta als països avançats es "va escindint el poder d'allò jove fins convertir-lo en icona mercantil" (Rodríguez i Correa, 2005).

A continuació, presentem els canvis que s'han produït en el lector juvenil, a través d'un quadre que hem adaptat de Martín Barbero, Morduchowicz i Arellano (2010):

	TEMPS PASSAT	TEMPS ACTUAL
LECTURA/LLIBRE	REFLEX TEMPORALITAT LINEAL MITJANS LINEALS 	NO REFLEX "NOVA TEMPORALITAT JUVENIL" COL·LECTIVA Velocitat+sonoritat 
TRANSICIÓ JUVENIL	COINCIDÈNCIA ESTRUCTURA NARRATIVA (plantejament, nus i desenllaç)	ALLUNYADA ESTRUCTURA NARRATIVA (cíclica, fragmentària)

La identitat dels joves actuals respon, doncs, a la suma del text escrit, la imatge electrònica i la cultura popular, que els defineix socialment (García Canclini, 2005; Morduchowicz, 2010). La transmissió de molts aspectes de la cultura escolar tradicional es fa més difícil per la transformació dels gustos i les formes d'adquisició de coneixements i els models d'excel·lència sociocultural (Hersent, 2004), per aquest motiu cal treballar amb textos i gèneres heterogenis (Lluch, 2010), ja que la "nova temporalitat juvenil té un clar reflex cultural, sobretot a la lectura, a la narrativa i a la música" (Lluch, 2010: 8).

Abans tot evolucionava a través del llibre i l'escriptura, i ara el coneixement evolucionat s'adquireix a través d'escoltar, el que Simone (2000) anomena "intel·ligència simultània". Ferrés apunta, doncs, que:

Mentre que la lectura tendeix a desenvolupar el pensament continu i lineal, la iconosfera mena a desenvolupar el pensament discontinu i simultani. La imatge es regeix prioritàriament pel pensament global, sintètic, mentre que la lletra impresa es regeix pel pensament analític, seqüencial. La imatge desenvolupa primordialment el pensament intuïtiu. La lletra impresa, el pensament reflexiu. (Ferrés, 2000: 53)

Avui dia la dissolució de gèneres i l'exaltació d'allò fugaç (Barlozzetti, 1986; Martín Barbero, 2010), les connexions, els fluxos i les xarxes donen pas a un nou espai de comunicació. En aquest nou espai, els mitjans i les tecnologies generen noves formes de sociabilitat juvenil. Els nois esdevenen "depredadors audiovisuals" (Gil Calvo, 1986) que passen hores davant diverses pantalles.

És sabut que els fills de la revolució digital reben una gran estimulació sensorial i un bombardeig informacional que els allunya dels llibres, un objecte lent i tediós. Tenen problemes de concentració i d'interpretació d'allò abstracte que apareix a la lectura. El paradigma de model educatiu és caduc, ja que tenia el llibre com a centre de l'aprenentatge i s'enfronta a un nou futur que replanteja tot l'anterior. Tot sembla accelerat, ràpid, amb canvis constants i sovint les institucions no poden adaptar-s'hi. El nou paradigma es basa en la digitalització, iniciada a finals del segle XX,³⁸ amb una comunicació immeditata a nivell planetari i l'emmagatzematge, la distribució d'informació de forma quasi il·limitada. (Rovira, 2007).

Tanmateix, els mitjans juvenils no es desplacen entre si, si no que se sumen i es complementen, de manera simultània (Morduchowicz, 2010); per tant, el "teclejar" no ha de fer perdre la lectura.

Els joves actuals són nadius de l'era digital, han trencat la lectura lineal i els criteris d'unitat, s'adapten a la simultaneïtat i fractalitat, els costa la literatura

³⁸ Als seixanta la revolució tecnològica produïa les bases per al que als vuitanta seria internet. La xarxa va encendre debats, i ara els nens (nadius digitals) són més experts en aquestes eines que els pares i docents (immigrants digitals). És una bretxa digital gran que no para de créixer. Diferents estudiosos, Tapscott, Sartori i Bloom, feien una crida d'alerta a la desaparició de la cultura literària a causa de les noves tecnologies, els nous homes responen a estímuls audiovisuals i, en canvi, no responen a la lectura i a allò que es transmet. (Rovira, 2007)

lenta.³⁹ Així doncs, el món és globalitzat, multicultural amb accés immediat a la cultura mundial, i s'esborren fronteres. (Díaz-Plaja, 2013)

A més, el paper de la televisió també és important, segons Martín-Barbero i Rey (1999), perquè canvia la idea i els límits del camp de la cultura en les següents coordenades: espai, nació i temps. Quant a l'espai, provoca desarrelament al lloc específic, sovint és proper allò llunyà. Pel que fa a la nació, es reestructura aquest concepte, ja que la cultura es deslliga del territori i la llengua. Finalment, el temps és simultani, instantani i el flux fa fonèdis els diversos temps. El present és continu, no té passat i es redueix a “una pura cita.”

L'evident dicotomia entre l'ensenyament, que provoca immobilitat social a causa de la inadaptació als canvis productius/ocupacionals, i la comunicació audiovisual, propera a aquests canvis i que facilita la mobilitat social (Gil Calvo, 1985), prové de l'accés a la informació fora de l'àmbit acadèmic, mitjançant les pantalles (fòrums, mòbil...), que ha desautoritzat en certa manera l'escola (Martín Barbero, 2010; Morduchowicz, 2010; Arellano, 2010; Carlos, 2010).

Aquesta baixa cultura arriba bàsicament a l'adolescència, als joves els interessa descobrir, experimentar i aquestes troballes els aporten autonomia i autoestima, fet que provoca bandejar el que ofereix l'àmbit acadèmic (Díaz-Plaja, 2004).

Jover (2007) apunta que les noves tecnologies de la informació permeten l'accés a la informació de forma immediata però que l'excés d'estímul i notícies demana que es desenvolupin noves habilitats de lectura que ajudin a transformar la informació en coneixements i destreses expressives, tot plegat “constitueix una de les noves dimensions que requereix l'alfabetització del món en què vivim.” De la mateixa manera, les noves tecnologies de naturalesa digital han canviat els hàbits i neixen “nous escenaris

³⁹ Sobre els efectes de la tecnologia en el llenguatge i la literatura, sobretot si volem ampliar informació sobre la literatura electrònica, l'hipertext i l'hipermèdia, vegeu el capítol següent, apartat II.4.2.3.1., on són de referència obligada Landow, Borràs i Mendoza, entre d'altres.

educatius que s'escapen dels ja tradicionals de l'escola i la família" (Jover: 2007: 84).

Ambdues tecnologies, de la informació i la comunicació, que són dinàmiques i interactives, necessiten una metodologia diferent però no cal oblidar que "el maneig de les noves tecnologies no és un fi en si mateix, sinó un instrument per eixamplar les nostres possibilitats de coneixement i socialització". (Jover: 2007, 85). Per tot el que hem exposat, es produeix el fenomen de la lectura "deslocalitzada" de l'escola, que s'allibera del mitjancer (Lluch, 2010:108).

En aquest sentit, Lluch (2010) diferencia la lectura escolar, que seria recomanada i amb mitjancer, i la nova lectura per impuls, sense mitjancer i que respon a la captació del lector juvenil per part del mercat.

L'ecosistema comunicatiu actual descentralitza els coneixements. Els sabers-mosaics –anomenats per Moles citat per J. Martín Barbero (2010: 43)– són dispersos i fragmentats. Com diu Morduchowicz (2010: 60): "Los niños y los jóvenes de hoy se mueven en un universo de dinamismo, de fragmentación, de inmediatez, un mundo mosaico, de continua estimulación y simultáneo." L'autora coincideix amb Arellano (2010) i Ferrés (2000) que parlen de provisionalitat, recerca constant d'immediatesa i una intensa sensació d'impaciència per part dels joves.

A la "cultura de l'espectacle" (Ferrés, 2000), de l'audiovisual, preval allò sensorial, emotiu, dinàmic, narratiu i sensacional. Allò sensorial, perquè les imatges (significants) són gratificants; allò narratiu perquè tots els productes mèdia (pel·lícules, espots, comèdies,...) amaguen sota el fet narratiu el missatge real; allò dinàmic per la pressa, els estímuls constants; allò emotiu perquè la imatge provoca respostes emotives: reaccions impulsives, viscerals *m'agrada*, i allò sensacional perquè cal satisfer l'espectador, sorprendre'l.

Així doncs, es persegueix compulsivament la gratificació sensorial i l'estímul constant; no es vol l'avorriment, el tedi, l'estaticisme, la lentitud o el

silenci. El lema podria ser: “més veure (sentir) i menys pensar”. Ferrés, 2000 parla d’una manera diferent de veure el món, d’unes habilitats de percepció diferents a les adquirides mitjançant la cultura literària i dels llibres: de forma simultània, sintètica i intuïtiva, “cultura mosaico, caracterizada por la dispersión y el caos aleatorio”, (Ferrés, 2000:56)

Aquests missatges d’alerta apocalíptics parlen de la “generació de la xarxa” i que l’origen és el fet que la primera generació ja té majoria d’edat en l’era digital. És un canvi antropològic i sociològic, ja que estar envoltats des del naixement de les tecnologies els ha fet canviar la seva configuració de la vida. Les ments són més hiperactives, però el raonament és més dispers, preval allò efímer, ràpid i no lineal.

La manca de concentració dels *screeners* (Rushkoff, 1997) és un tret. Poder fixar l’atenció és un repte a l’època del zapping i la rapidesa, les respostes gairebé immediates als seus estímuls. Les classes tenen un ritme pausat i lent, i s’avorreixen.

Serrano parla de dèficit d’atenció (TDH) i sovint hiperactivitat. Des d’una perspectiva neurocientífica sembla que els joves estan hiperestimulats, amb novetats constants. Aquest fet provoca que els joves vegin el llibre com quelcom pobre i poc atractiu, que no aporta novetats, i que a més transmet la informació de forma abstracta, o sigui de manera poc estimulants. Aquesta abstracció i reflexió comporta que la paraula topi amb allò sensorial, sovint superficial. (Rovira, 2007)

Aquest fet provoca que l’editor/autor ja sigui amb tècniques de mercat o el tipus de relat intenti buscar el lector que sigui adequat als seus gustos. Cal encuriosir el lector, generar-li plaer i proposar nous llibres que donin continuïtat al mateix plaer, com els capítols de les sèries o els spin-off, com és sabut són les sèries on el protagonista prové d’una sèrie anterior. Quant al mercat, cal fer campanyes perquè el llibre arribi al lector (blogs/web).

Aquests llibres fusionen diferents models narratius:

a un mismo patrón narrativo suman, reutilizan, copian y adaptan lo que consideran apto: de la literatura de adultos más canónica a la más comercial, de las series televisivas a la cinematográficas o cibernéticas. Como consecuencia, conceptos que configuran la literatura, como el de originalidad, se reformulan en estas literaturas. (Lluch, 2008: 12)

Les noves lectures són digitals, multipantalles, no lineals, hipertextuals i responen a un nou codi semiòtic.

Así pues, la interacción entre profesores y alumnos, los nuevos géneros textuales (hipertexto, chats, literatura digital...), la facilidad de plagiar documentación colgada en la red, el acceso a laberínticas bibliotecas virtuales y, sobre todo, la falta de atención que castiga a los hijos de la revolución digital son algunos de los muchos cambios producidos en las nuevas generaciones que abren tantos interrogantes como retos en la comunidad educativa. (Rovira, 2007: 4)

Sembla, doncs, que ha nascut una nova modalitat de lectura, *lectura ergòdica* on l'activitat del lector és més participativa i compromesa ja que traça el camí que vol seguir davant les múltiples possibilitats que aporta l'hipertext digital. (Díez, A; F. Llorens, R.; Rovira, J., 2015: 172)

Com a conclusió a tot el que s'ha presentat, "en aquesta etapa adolescent de nova creació la presència multimèdia, l'imperi de la imatge i l'economia del consum" han creat uns adolescents amb unes maneres de socialització, d'oci i de relació amb l'escrit, molt diferents a les de fa anys (Colomer, 2008: 6), que cal que tinguem en compte a l'hora de descriure el lector model.

3.3.3. Perfils lectors

A l'hora d'estudiar les pràctiques lectores ens interessa tractar el perfil lector. Establir perfils lectors que comparteixen característiques comunes consisteix a aplicar trets diversos en la descripció de les pràctiques lectores. (Manresa, 2013). Per tant, és agrupar els lectors segons una quantitat de tipologies que siguin el més homogènies possibles segons diverses variables (De Singly, 1989) i d'aquesta manera apareixen grups amb trets suficientment clars que representen un conjunt ampli de lectors (Manresa, 2013).⁴⁰ L'establiment de perfils lectors ajuda a la feina medidora i facilita el desenvolupament d'estratègies per treballar el foment de l'hàbit lector segons els patrons de perfils establert.

Quan s'elaboren els perfils lectors, es poden tenir en compte diferents aspectes, Manresa (2006, 2010 i 2013) estableix tres categories principals: lectors forts, lectors moderats o mitjans i lectors febles, que relaciona amb la quantitat de llibres llegits, les preferències manifestades pels lectors, les diferents maneres de llegir, l'evolució dels hàbits, i també els efectes de la intervenció educativa.

Lectors forts: llegeixen més de 10 llibres l'any i representen aproximadament el 5% dels joves de 12 anys. Com diu Manresa (2013) són una *falsa elit*⁴¹ perquè llegir regularment no assegura que ho facin en el futur, sobretot *perquè el tipus de textos que llegeixen fa que el seu hàbit sigui efímer i presenti fluctuacions* (Manresa, 2013: 151). Al seu torn el lector fort té diferents perfils:

- Sòlid: són una minoria, que llegeixen en la seva lectura personal molt i divers, amb el pas per l'ESO per aquesta categoria i té facilitat per seleccionar textos i valorar-los.
- Vulnerable: té voracitat lectora quant a la literatura de consum

⁴⁰ Manresa (2013) estudia diferents propostes (De Singly, 1989; Baribeua, 2004; Kirsch i altres, 2002; Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003) segons diferents criteris: com les actituds, els hàbits i els gustos lectors o els hàbits d'adquisició dels textos, el ritme de lectura, les actituds cap a lectura i les preferències lectores o com la quantitat i diversitat dels textos llegits relacionat amb el rendiment lector.

⁴¹ Manresa, M. (2010).

popular i sagues, té un hàbit fràgil i són vulnerables fet que provoca la baixada de la lectura i poden ser lectors febles o no lectors.

- Equilibrat: no estan a la franja alta de quantitat de lectura, baixen el ritme de lectura, però menys que els anteriors, i no només llegeixen obres de consum.

Aquests lectors, hem vist que poden tenir fluctuacions i són inestables, es poden encasellar en una mateixa tipologia textual que els facilita la lectura (poden arribar al 65%) o es poden sentir aïllats perquè no poden compartir lectures amb els companys i sentir-se insegurs per la consideració que els tenen la resta de companys, tot i que sembla que aquesta dinàmica està canviant (CCLIJ, 2010).

Lectors moderats: llegeixen entre 5 i 9 llibres l'any fora de les lectures prescriptives escolars (vora el 8% de 1r ESO segons l'estudi de Manresa). Algunes de les lectures que fan esdeven motiu de culte. Són una categoria estable: una part segueixen sent lectors moderats i fins i tot poden ser forts, tot i que alguns baixen de ritme i categoria. Hi ha tres perfils diferents:

- Enfortit: creix el ritme de lectura amb el pas del temps, només són el 4%. Poden passar a ser forts gràcies a les lectures escolars.
- Estable: poden disminuir una mica la lectura personal, però segueixen en el mateix perfil. Les lectures externes ajuden al fet de continuar llegint.
- Fràgil: disminueix el ritme de lectura amb el pas del temps i poden ser lectors febles que només llegeixen la lectura trimestral escolar. És important estimular-los i sobretot que segueixin programes de lectura lliure personalitzats.

Els lectors moderats viuen en una situació fronterera, entre el creixement lector (en són més propensos) o la disminució lectora, i depenen força de la intervenció educativa i l'ambient social on visquin, és a dir del seu entorn.

Lectors febles: llegeixen entre 1 a 5 llibres l'any, i representen el grup més nombrós: un 78% dels alumnes de 1r d'ESO. S'han fet molts estudis (WorthyMcKool, 1996; Guthie i altre, 1997; Moss, 1999, citats per Baribeau, 2004; Manresa, 2011) sobre aquest perfil i es treballa la intervenció prioritària des de diversos àmbits. En els estudis es demostra l'existència dels lectors reticents a la lectura, que no tenen cap tipus d'interès a llegir (trien els llibres segons el nombre de pàgines i les imatges) i es cansen força. Avui dia es decanten per la lectura a la pantalla i pot ser que amb el pas del temps substitueixin les lectures en paper. Poden llegir textos no ficticials i sentir-se atrets per un tema o pot ser que per problemes de comprensió lectora no vulguin llegir. Es configuren dos perfils:

- **Adaptable:** llegeix amb poca regularitat, però és estable o pot créixer una mica la lectura (perquè hi ha elements motivadors), tot i que dins la franja dels lectors febles.
- **Reticent:** deixen de llegir literatura amb el pas dels anys i no els interessa la ficció, però en canvi poden llegir textos d'altra tipologia.

No tenen referents literaris i això els provoca mancances com l'allunyament de les experiències lectores i les pràctiques socials de lectura; fragilitat i el pas a ser no lectors; limitacions a l'hora de triar els textos, trien el mateix que la resta per no restar exclosos; incapacitat progressiva per llegir de manera continuada i precarietat de les destreses per ubicar el que llegeixen i fer-ne valoracions. Tot plegat els bloqueja i amb el pas del temps poden sentir un rebuig creixent. Malgrat tot, poden retrobar-se amb la lectura (Dot, 2004; Peroni, 1998).

Al següent capítol entrem de ple a presentar quins són els factors decisius que eduquen el jove per a la lectura, és a dir, el paper de la família i l'escola en la configuració del lector. Seguirem, en part, Manresa (2013) i altres estudiosos (Jover, 2007; Ragano i Pasa, 2006; Bordons i Díaz-Plaja, 2004, entre d'altres) i sobretot focalitzarem en la institució escolar, la biblioteca escolar, el PLEC i el programa biblioteca escola "puntedu", ja que la part pràctica de la tesi s'emmarca en aquest context.

4. Entorns de socialització de la pràctica lectora: família i centres educatius

Hi ha un seguit d'agents implicats en la transició de nen a jove que eduquen per a la vida i la lectura. Jover parla "de la intervenció conscient de les diferents instàncies educatives" (Jover, 2007: 66), cita la família, l'escola, els ajuntaments i els legisladors, i analitza detallament tots els canvis que pateix l'adolescent a nivell social, d'experiència (corporal i sentimental), de relacions, i de límits. Manresa (2013), al seu torn, afirma que "Els entorns de socialització de la pràctica lectora són el puntal de construcció dels hàbits lectors dels infants i els adolescents" (Manresa, 2013: 45). En el seu cas, parla del paper de la família i les interaccions diverses, i de la intervenció planificada de l'escola en els hàbits de socialització lectora.

En aquest sentit, a continuació, tractarem, en primer lloc, l'entorn familiar i les diverses situacions que ajuden a promoure l'hàbit lector dels joves: les relacions jove-adult en situacions lectores; les possibilitats de llegir a casa, i la influència del lector adult. I en segon, abastarem, des de l'àmbit escolar, com s'ensenya literatura, el currículum i farem una visió panoràmica de l'ensenyament de la literatura a Secundària.

4.1. Entorn familiar: pares, un exemple a seguir?

Quant a la família, Manresa (2013) parteix de tres situacions de promoció dels hàbits lectors que es basen en Ragano i Pasa (2006).

4.1.1. Les interaccions adult-adolescent en situacions de lectura

Les dues situacions més comunes són l'explicació de contes als infants i la conversa sobre els llibres durant la infantesa i l'adolescència. Pel que fa a la primera, cal tenir en compte que és important interaccionar quan els nens són petits i que és positiu fer-ho, com assenyalen diversos estudiosos (Wells, 1986; Sénéchal, 2006). La lectura que s'ha fet de petits després repercuteix en la

freqüència lectora dels adolescents (Grupo Lazarillo, 2004) i que és una pràctica molt estesa (Gremi d'Editors de Catalunya, 2010), però encara hi ha moltes famílies on la lectura com a oci és poc present (Manresa, 2013: 47-48).

Les situacions de conversa entre joves i adults també són importants en els hàbits lectors freqüents dels joves (Grupo Lazarillo, 2004) i beneficiosos, però no és un costum gaire freqüent.

4.1.2. Les possibilitats de llegir a casa de l'adolescent

El fet de poder llegir de forma autònoma, a banda de a l'escola, en d'altres àmbits, com ara el familiar, és rellevant i positiu. Per assolir aquesta fita cal tenir un accés fàcil als llibres. Factors com els trets socioculturals i econòmics de les famílies marquen les xifres. La quantitat de llibres presents a a les llars ajuda a l'augment de l'hàbit lector i evidentment té relació amb el nivell d'estudis dels pares. Segons Manresa (2013), dos terços de la població infantil i juvenil no té garantit el fàcil accés als llibres, si tenim en compte la quantitat de llibres que hi ha a la casa.

4.1.3. L'observació de les conductes del lector adult

Els resultats sobre les pràctiques lectores dels adults com a models a seguir pels joves no són gaire positius, segons dades del Gremi d'Editors de Catalunya (2010) i CCLIJ (2005) (Manresa, 2013: 50-51); de fet, les dades dels joves s'acosten a les dels pares (on la lectura no és una hàbit natural d'oci). Hi ha excepcions, i hi poden haver lectors que viuen a llars amb pares no lectors i a la inversa. Tanmateix, el més freqüent és que a les cases amb lectors forts i lectura compartida en família hi hagi més joves lectors, i que s'observi un descens en la tutorització familiar de la lectura a mesura que el nen creix. Com en el cas anterior, les característiques socioculturals i econòmiques de les famílies marquen diferències en els resultats.

4.2. Entorn escolar: educació, currículum, docents i biblioteca

Dividim aquest apartat en tres punts que al nostre entendre ens ajudaran a explicitar el marc de la nostra recerca experimental: (1) Com ensenyem: educació lingüística i educació literària; (2) El marc curricular en la didàctica de la literatura: una cotilla? i (3) Ensenyar literatura als centres de secundària del segle XXI: una visió de passat, present i futur.

4.2.1. Com ensenyem: educació lingüística i educació literària

Hem considerat que cal tenir present, per conèixer la figura del lector a Secundària, el canvi que es va produir a l'escola en la manera d'estudiar la literatura. Primer, pels avenços en la comprensió del fet lingüístic durant el segle XX (Calsamiglia i Tusón, 1999) i segon, per l'evolució històrica de l'ensenyament de la literatura (Colomer, 1996; Bordons i Díaz-Plaja, 2005). És a dir, les modificacions en l'educació lingüística i l'educació literària al llarg del temps.

Sobre les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament, Bordons i Díaz-Plaja fan un sintètic recorregut i conclouen que la base de la didàctica de la literatura se centra en l'eix autor, obra i lector, i és d'on neix la teoria i metodologia (Bordons i Díaz-Plaja, 2004a). Són molts els estudiosos que han parlat del canvi que es produí en l'enfocament docent (Ballester, 1999; Díaz-Plaja, 2002; Bordons i Díaz-Plaja, 2004a; Jover 2003, 2007 i 2008, Manresa, 2013, entre d'altres): en un primer moment el punt focalitzat va ser l'autor –el seu coneixement i la seva sistematització–, més endavant, el més important va ser l'obra, amb els comentaris de text, i actualment ens fixem en tot el que es relaciona amb els lectors, malgrat que es recupera el coneixement global, que inclou aspectes de l'autor i de l'obra, com vam comentar al principi del punt II.3.

Per a una anàlisi entenedora i completa, al llibre de Guadalupe Jover *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura* (2007), l'autora fa una mirada

retrospectiva conjunta de l'educació lingüística i l'educació literària,⁴² breu però aclaridora, on fa un repàs històric que ajuda a comprendre les relacions fluctuants entre els sistemes educatius i els aprenentatges lingüístics i literaris. En fem una síntesi en quatre punts:

- Quant als estudis de Retòrica i Poètica, Guglielmo Cavallo i Roger Chartier (1995) plantegen el trencament entre la lectura de l'*otium* literari de l'època clàssica –jardins i porxos, places– a la concentració en monestirs i esglésies de l'alta edat mitjana. Es passa de l'espai públic, amb accés lliure, a un àmbit privat i exclusiu, només per als mascles, que saben llegir en llatí i que llegeixen textos sagrats i espirituals. A la baixa edat mitjana hi ha ciutats i escoles, l'accés a la literatura té un ampli espectre (lectura en veu alta, recitacions, dramatitzacions...), però l'aprenentatge lingüístic i literari se circumscriu als mascles, que aprenen a copiar i a escriure gràcies al dictat i a fer discursos a través de la retòrica i els clàssics. Tant uns com altres, comparteixen uns mateixos referents.

A l'època moderna, la resta de la població també accedeix, de manera lenta, als textos. Gràcies a la Reforma, l'àmbit eclesiàstic vol donar a conèixer els llibres sagrats (s. XVI i XVII) i també promou la *lectura plaent* (lectura de llibres de cavalleries i novel·les sentimentals). A l'escola les elits es formen amb l'aprenentatge de la poètica i la retòrica.

- A finals del XVIII, les nacions es plantegen, d'una banda, que hi ha un enemic exterior i que la llengua, les creences i el *Volksgeist* les singularitzen, i de l'altra, s'afirmen amb el rei, amb la sobirania popular i la participació de la burgesia i classe obrera (masculina) en la vida pública. L'escola vol alfabetitzar ciutadans, s'ensenya història i literatura nacional i, de nou, hi ha uns referents comuns on les fronteres esdevenen cabdals per a la col·lectivitat.

⁴² Veurem que les conclusions sobre la teoria literària de Bordons i Díaz-Plaja (2004a) són certes.

Al segle XIX els estudiants de literatura són persones amb bon gust i que frueixen de diverses tipologies textuais. A més, es vincula ja literatura i història. Els romàntics exalten el passat literari, es construeix un estat nacional i l'escolarització creix; tot plegat menarà a “una consciència nacional en els ciutadans”. La literatura nacional serà clau. A primària es llegeixen relats morals i literatura nacional per aprendre lecto-escriptura i es transmeten valors i conductes concretes.

Es perfilarà el cànon de la literatura nacional, amb les obres de Menéndez Pelayo i Menéndez Pidal, que aporten als treballs filològics el punt científic positivista que al seu torn donarà lloc al concepte d'història de la literatura.

- Al segle XX neixen moviments pedagògics renovadors (vegeu l'apartat II. 2.1.2. dedicat al panorama històric català de la LIJ) dedicats a plantejar una biblioteca ideal. Als anys seixanta la lectura no era considerada un objectiu social i la promoció de textos literaris es percebia com un luxe innecessari, ja que s'empraven textos útils i funcionals (Colomer, 2004). Al 1970 la Llei general d'educació allarga en quatre anys l'educació obligatòria, el batxillerat s'escurça a la meitat, i s'afegeix el COU, i obliga a què als centres educatius hi hagi biblioteques. Es coincideix amb l'època de l'estructuralisme i el formalisme: la literatura adopta una *funció poètica* amb Jakobson, i s'estudia la descripció del sistema formal de la llengua o la història de la literatura, però amb el mètode del comentari de text. L'eix historicista amb què es basava l'ensenyament de la literatura dóna pas a l'anàlisi textual⁴³, “per primer cop el text passa a ser el centre de les pràctiques lectores escolars a través de la instauració del comentari de text com a pràctica educativa habitual.” (Manresa, 2013: 55).

Aquest model fracassà entre els alumnes, atemorits pels llistats i les tècniques d'anàlisi complexes. A més, els llibres deixaran de ser

⁴³ Colomer (1996: 127-171) presenta l'evolució de la formació literària als centres educatius.

els únics referents per als joves –gràcies a la televisió i al cinema– i la societat es començarà allunyar de la literatura i l'educació, tot tendint cap a l'àmbit científic i tecnològic. (Jover, 2007)

A Primària es vol transmetre el plaer per la lectura i s'exploren noves vies, s'introdueix la literatura de tradició oral i es promou l'escriptura creativa. Gràcies a la presència de les biblioteques escolars es promou la lectura.

A partir dels anys noranta s'avança en els estudis literaris i lingüístics, neixen noves demandes socials, com l'allargament de l'educació, i el constructivisme i el socioconstructivisme –els alumnes són subjectes actius amb uns coneixements previs i s'ensenya en situacions d'intercanvi social (Vigotski, 1934; Coll, Palacios i Marchesi, 2004)– aporten llum a la manera d'aprendre.

La Llei general d'ordenació del sistema educatiu (LOGSE, 1990), allarga els estudis obligatoris fins als setze anys i provoca un seguit de conseqüències: el segon cicle de l'ESO (3r-4t) és molt heterogeni (sovint amb conflictivitat a l'aula i una obertura a alumnat d'altres cultures) i el docent adopta un nou paper més actiu (el currículum té continguts oberts i flexibles que cal endreçar i no es precisa que a l'ESO calgui seguir un cànon literari nacional).

Amb el canvi es vol una educació global i igualitària per a tothom, però no es va formar el professorat perquè organitzés continguts, tasques, grups o metodologia, i de nou es va fracassar. Un seguit de reials decrets van anar succeint-se; el 2000 els continguts són llistes d'autors, conceptes i moviments literaris, no s'aconsegueixen augmentar els hàbits lectors de forma efectiva, i el 2006 amb la LOE hi ha canvis significatius en l'ensenyament de la literatura, com veurem a continuació.

4.2.2. El marc curricular en la didàctica de la literatura: una cotilla?

Hem comparat la LOGSE, segons Jover (2003 i 2007) i Manresa (2013), amb la LOE⁴⁴ per conèixer com afecten les lleis en la tria i la funció de les obres literàries a secundària. A través de tres punts veurem el seguit de canvis relatius a què s'ensenya i com s'ensenya relacionat amb la lectura i el fet literari, i conclourem que aquests aspectes haurien de presidir les decisions que es prenguin en l'àmbit de la didàctica.

1. A la LOGSE (1990) es vol el desenvolupament de les capacitats cognitives (abans formació integral), quant al procés d'ensenyament-aprenentatge es basa en l'enfocament constructivista i parteix del fet que es pot aprendre quan l'aprenent estableix vincles entre els seus esquemes de coneixement i el que se li ensenya. Aquests dos aspectes condicionen l'ensenyament (continguts, seqüenciació, paper del professor, materials, avaluació, programacions). (Jover, 2003). Els objectius se centren en millorar la competència comunicativa dels alumnes, cal *saber fer* coses amb els mots: desenvolupar les capacitats expressives i compresives. Tenir un aprenentatge significatiu.⁴⁵

Es parla del fet literari com a fet lingüístic, font de gaudi estètic i producte social i cultural. Les obres literàries es situen en el marc de la promoció de l'hàbit lector perquè la freqüència de lectura dels

⁴⁴ Recordem que en el moment de la nostra investigació era vigent la LOE, segons el Currículum educació secundària obligatòria – Decret 143/2007 DOGC núm. 4915

⁴⁵ Jover, G. (2003), explica que al principi de les successives reformes educatives, el decret del 1991 era semiobert i flexible, el professor distribuïa objectius (segons capacitats), continguts i avaluació segons el projecte educatiu del centre, la programació d'aula o els trets de l'alumnat. Sembla que finalment les editorials i les seves propostes era el que hi havia a les aules i no la tasca del professorat, la secuenciació de continguts i com desenvolupar-los. La literatura va quedar relegada als interiors dels llibres de text.

Davant el fracàs el 2001 es reformen els currículums, la LOGSE ja no era oberta i flexible, es dictaven els continguts de cada curs. Hi havia un índex detallat de temes amb una visió decimonònica de la literatura. Tot era molt més encotillat i semblava que la visió dels llibres de text més conservadors guanyava. No es van actualitzar les propostes i semblava que se seguia amb la inèrcia de la llei anterior.

textos literaris augmentés entre els joves, i cada trimestre es fan lectures obligatòries. (Manresa, 2013).

A la LOE (2006) s'estableix un plantejament competencial dels currículums, i la compartimentació dels continguts en àrees i matèries dóna pas a un tractament més transversal dels coneixements. Les metodologies han de ser més interactives i que prioritzin la reflexió, la interpretació, la construcció del coneixement i la presa de consciència del mateix procés d'aprenentatge: és a dir, els coneixements han d'arribar a ser significatius i aplicables. Cal desenvolupar la capacitat d'utilitzar els coneixements, primer partint dels coneixements previs dels alumnes i després tractar dubtes i problemes rellevants i a situacions que tinguin sentit per als alumnes. S'aprendrà segons la potencialitat de l'alumnat per construir nous coneixements i d'altres eines per actuar de manera reflexiva.

La LOE (1990) marca "que la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació i l'educació en valors, s'han de treballar des de totes les àrees al llarg de tota l'etapa." (Corominas, 2007: 3). Així doncs, en consonància amb els nous temps, tot té relació i es vol que l'alumnat "sigui capaç de desenvolupar-se com a persona, de comunicar-se, i així pugui afrontar els reptes de la societat plural, multilingüe i multicultural del segle XXI." (Decret 143/2007 DOGC núm. 4915, 1)

Entre les competències més rellevants hi ha la comunicativa, que és transversal. Al currículum vigent en l'àmbit de llengua catalana hi ha diferents competències: competència plurilingüe i intercultural; competència comunicativa (oral i escrita en totes les seves dimensions); competència comunicativa audiovisual, i la competència literària.

Quant a la competència literària, segons el currículum:

fa que els nois i les noies puguin comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d'obres de qualitat i del contacte amb les construccions de la cultura tradicional. L'accés guiat a aquestes obres facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, i fa que els nois i les noies descobreixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos, i apreïïn textos literaris de gèneres diversos (poètic, narratiu i teatral), i també d'altres formes estètiques de la cultura que ens envolta (cançons, refranys, dites, etc.). Amb tot això els nois i les noies van interioritzant els senyals de la cultura que els aniran precisant els criteris per ser més rigorosos en les seves valoracions i gustos estètics, amb la qual cosa, a més d'estimular la seva creativitat, es desenvolupa el seu sentit crític. (Currículum educació secundària obligatòria – Decret 143/2007 DOGC núm. 4915, 4-5)⁴⁶

Així mateix, els continguts de cada curs s'estableixen segons dimensions: dimensió comunicativa, dimensió estètica i literària, i dimensió plurilingüe i intercultural.

De les tres dimensions ens interessa especialment la dimensió estètica i literària que, a grans trets, promou la lectura autònoma o guiada d'obres de LJ i de literatura tradicional i popular, el coneixement d'autors i d'obres contemporànies o clàssiques, adequades a l'edat, diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures; lectura comentada i expressiva de narracions, poemes i teatre; ús de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura, i desenvolupament

⁴⁶ Currículum educació secundària obligatòria-Decret 143/2007 DOGC núm. 4915. En línia: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d5234a10-5b77-4215-9938-d481d0ad28d2/llengues_eso.pdf [Data de consulta: 17 de març de 2015] Com ja és sabut és el currículum vigent quan vam dissenyar el nostre projecte.

progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement del món i d'un mateix, entre d'altres.⁴⁷

Per tant, el més destacable de la LOE és que es parla de competència comunicativa, edats lectores, educació literària i la biblioteca escolar esdevé un espai rellevant per al foment lector, entre altres. Les programacions escolars, doncs, integren dos objectius que es retroalimenten però mitjançant estratègies diferents (Colomer, 2004 i 2005; Manresa, 2009, Margallo, 2012), la formació de lectors capaços d'interpretar textos i la col·laboració en l'extensió de la lectura com a pràctica social i autònoma. (Manresa, 2013: 56)

S'ofereixen una sèrie de pautes per treballar les lectures, aspecte que representa una important novetat respecte el currículum anterior, i on alhora es subratlla el paper mediador i tutoritzador del docent, la importància de les nocions d'hàbit lector i competència literària, així com la necessitat de buscar un punt d'equilibri entre el corpus dels clàssics i les obres més properes als interessos dels alumnes. Tanmateix, com apunta Manresa (2013) citant Colomer (2004), encara no s'ha trobat l'encaix entre lectura intensiva, prescriptiva i guiada i la lectura extensiva i lliure.

A més, cal destacar un seguit de lleis orgàniques i decrets de promoció de l'hàbit lector que vetllaran per la promoció de l'hàbit de lectura en totes les matèries amb una dedicació temporal, i que la lectura és bàsica per promoure el foment de les competències bàsiques i els objectius finals d'etapa.⁴⁸ D'una banda, el programa

⁴⁷ Vegeu Moreno-Bedmar, A.M. i Ambròs, A. (2013).

⁴⁸ Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4.5.2006) *Educació secundària* article 26.2 [...] *A fi de per promoure l'hàbit de la lectura s'hi dedicarà un temps a totes les matèries.* En línia: http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A0129401341.pdf [Data de consulta 26 de març de 2015]
consulta: 24 de març de 2015].

-Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Correcció d'errada en el DOGC núm. 5515, pàg. 89641, de 27.11.2009) (DOGC núm. 4915, 29.6.2007). En línia: http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=451704&language=ca_ES&action=fitxa [Data de consulta: 24 de març de 2015].:

de biblioteca escolar “puntedu” (que tractarem al punt 4.2.3.2.), i de l'altra, el Pla d'Impuls a la Lectura (ILEC)⁴⁹. Ambdós incorporen entre els seus objectius el foment de la lectura i l'impuls dels gust lector a nens i joves. Per poder dur a terme aquests projectes es demana la creació d'un pla de lectura de centre (que comentarem més endavant) que sistematitzi i generalitzi un seguit d'estratègies de millora mitjançant l'anàlisi prèvia del punt de partida del centre (les mancances) i els objectius i necessitats més urgents.

Tanmateix encara, quant al rendiment pel que fa a la comprensió lectora, és a dir, la capacitat d'utilitzar informació escrita en situacions de la vida real, a l'informe PISA del 2012 els resultats dels joves només presenten un lleuger creixement en relació a les darreres proves de l'any 2009, que van marcar 498 punts. “En el 2012 la puntuació de Catalunya se situa en els 501 punts, mentre que a Espanya se n'obtenen 488, a la UE 489 i a l'OCDE 496.” (Centelles, 2014: 74). Els resultats de les proves PISA del 2012 demostren que un de cada cinc joves de quinze anys té problemes de comprensió lectora.

2. Com passava amb la LOGSE (1990) a secundària el perfil de l'alumnat ha canviat, sociològicament –no hi ha filtre quant a l'alumnat, grups heterogenis quant a aptituds, actituds i interessos, i

article 7.5 Els centres fomentaran la lectura en totes les matèries, com a factor bàsic per al desenvolupament de les competències bàsiques i per l'adquisició dels objectius educatius de l'etapa.

article 8.2 En totes les matèries es treballaran la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació, i l'educació en valors.

⁴⁹ El programa l'Impuls a la Lectura (iniciat el 2011) s'emmarca en el Pla la Nacional de Lectura, que té com a objectiu estratègic la millora de l'èxit escolar de tots els alumnes. L'ILEC vol potenciar la lectura sistemàtica en totes les àrees i matèries del currículum al llarg de tota l'educació bàsica –i també secundària– per augmentar la competència comunicativa lingüística i el desenvolupament de l'hàbit lector dels infants i joves, ja que la competència lectora és a la base de molts dels aprenentatges i és necessària per desenvolupar-se amb èxit en bona part dels àmbits de la vida adulta. Per conèixer més:

http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/centres_i_serveis_educati/projectes_educatius/impuls_de_la_lectura [Data de consulta: 24 de març de 2015].

a més mestissatge i multiculturalitat– i psicològicament –alfabetitzats en la cultura de la imatge, hàbils en relació a les icones, en allò simultani... Aquest fet fa que la institució escolar esdevingui un agent més en la seva formació.

2. Els estudis literaris des dels seixanta se centren en l'estètica de la recepció, on el lector és important, l'obra d'art només existeix en el marc de la seva recepció i la seva interpretació constantment es reformula. Així doncs, el lector decideix quines obres són literatura i sobreviuen. Ja no existeix cànon literari perquè són els lectors els que seleccionen les obres.

Aleshores, el paradigma de la didàctica de la literatura sembla que canvia i s'obren un seguit de qüestions: per què ensenyem literatura? La literatura és important per a la consciència nacional en unes aules plurilingües i diverses? Com a docents de secundària fem nostres les paraules de Jaume Cabré sobre el perquè s'ensenyava la literatura i sobre el paper dels professors d'aquesta matèria (Cabré, 2015: 85):

Crec que qui és capaç de posar en contacte l'estudiant amb el text, sense demanar-li a canvi que resolgui aspectes de sintaxi o de morfologia o de cultura general, té la secreta intenció que l'alumne s'enamori del poema o del relat i que en vulgui llegir més. Però les urgències dels currículums i les prioritats dels horaris fan difícil el gaudi d'uns i altres.(...)

Sobre la segona qüestió dedicada a si la literatura és rellevant per a la consciència nacional en el context actual de les aules, tan diversificades i amb alumnes de procedència diverses, som del parer que cal establir ponts entre la cultura nacional i les noves cultures d'arribada (mirant al passat, però també al present i el futur), només sumant es pot avançar. Des de la literatura comparada i els hipotextos digitals es poden trencar fronteres, acostar cultures i enriquir la didàctica de la literatura, com veurem als següents apartats.

Com queda la literatura a nivell horari? La dedicació de la literatura als currículums és reduïda i sovint marginal, de les tres hores de llengua i literatura catalanes a l'ESO –dedicant algun temps extra per a la lectura, si el centre té un PLC que així ho especifiqui o si s'ha acollit al programa ILEC–, es passa a les dues de la matèria comuna a Batxillerat (amb les quatre hores de l'assignatura de modalitat de literatura catalana), recordem que segons la LOE.

Per acabar, no hem d'oblidar que el setembre del curs 2015-2016 es va introduir finalment, i malgrat les polèmiques, la setena reforma educativa (LOECE, 1980; LODE, 1985; LOGSE, 1990, LOPEG, 1995; LOCE 2003 –paralitzada perquè arriba el PP al govern–; LOE, 2006 i modificada parcialment el 2013): la LOMCE (Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa) o Llei Wert (2013). S'ha aprovat aquest mateix 2015⁵⁰ i s'ha començat a aplicar de forma gradual a secundària –enguany als cursos de 1r i 3r d'ESO i 1r de batxillerat, i es preveu que el 2016-2017 s'hagi implantat del tot⁵¹ i en tots els cursos de primària. Tanmateix, en el moment de redactar aquesta tesi, ens queda l'interrogant de conèixer si, segons els resultats de les eleccions generals del 20 de desembre de 2015, es retirarà o seguirà endavant la Llei Wert. Sigui com sigui, però, sembla que és una època de preguntes, canvis, incerteses i reptes.

A continuació, i després de tot el que hem vist fins ara, plantegem com ensenyar literatura al segle XXI i els reptes que comporta, i exposem quins papers juguen el docent-mediador i la biblioteca.

⁵⁰ DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

⁵¹ Amb la LOMCE la literatura queda en segon pla. Tant la literatura catalana com la literatura castellana al batxillerat passen de ser assignatures de modalitat a assignatures específiques (completament optatives) i, doncs, se'n redueix la docència de quatre a tan sols dues hores a la setmana (fins i tot al batxillerat humanístic).

4.2.3 Ensenyar literatura als centres de secundària del segle XXI: una visió de passat, present i futur

Els centres educatius han viscut, segons la nostra experiència docent, tres canvis molt rellevants, primer, l'obligatorietat de l'escolarització fins als setze anys; segon, la revolució tecnològica, amb l'aparició d'internet, les xarxes socials i els suports informàtics multipantalles, i, tercer, l'arribada massificada de nous nens a les aules catalanes a partir del 2004 i que ara, onze anys després, sembla que s'estanca lleugerament.

Podríem resumir les característiques dels alumnes del segle XXI en tres punts:

- Alguns alumnes són als centres educatius perquè volen i tenen una bona predisposició per aprendre i d'altres, hi són obligats, amb tot el que comporta.
- Gairebé tots són nadius digitals: llegeixen a les pantalles, obertes i fractals, portes a la comunicació i la informació. I a banda del llibre –per molts joves relacionat amb el món acadèmic avorrit i obligatori, disposa d'altres fonts de lectura: l'ordinador, iPad, table, smartphone, on l'adolescent comenta, escolta música, llegeix, escriu a les xarxes socials...
- Alguns venen de països llunyans, parlen llengües diferents, estan passant el dol migratori i s'han d'integrar a la nova realitat que els ha tocat viure.

Davant d'aquest fet i repte important, les paraules de Colomer (2005: 86) que reivindica la necessitat de superar l'enfocament "asèptic" que ignora "el enlace del texto con el mundo del lector", idea que reclama també Sánchez-Enciso (2007: 29): "L'acte lector no pot tenir una justificació purament acadèmica, rutinària, del tipus 'ara toca llegir' perquè al llibre hi ha una lectura, prenen un relleu especial." Per tant, el professor ha de ser sensible a aquesta

realitat i plantejar-se que l'ensenyament de la literatura hauria d'anar més enllà i fer reflexionar i preparar l'alumnat per moure's en aquest món actual, ple de matisos, novetats i incerteses.

Considerem que uns dels reptes educatius actuals és treballar la dimensió emocional i humanitzadora de l'educació literària, ja que el component emocional és intrínsec a l'acte de lectura. Així doncs, sense la implicació emocional del lector és impossible la interpretació (Sanjuán, 2013: 26-27)⁵²

Com hem pogut comprovar (apartat II. 4.2.2.), els enfocaments de l'ensenyament literari no tenen en compte el concepte d'experiència individual i social de la lectura literària. Ja hem vist que els currículums educatius per competències se superposen als models anteriors adreçats a l'adquisició del saber enciclopèdic i, de fet, el paper de la literatura sovint presenta contradiccions entre el que es vol i els mitjans per assolir-ho. També hem vist que el lector des de l'estètica de la recepció és rellevant perquè posa en funcionament habilitats cognitives (apartat II.3.2), però es deixa de banda la dimensió afectiva o emocional de la lectura literària. Aquesta dimensió pensem que és cabdal si el que es vol és ensenyar literatura des d'un enfocament humanístic i experiencial, ja que la literatura afecta el més íntim del jove o adolescent, com veurem a la segona part de la tesi (apartat III. 9.1.2.1.) El lector adolescent actual i qualsevol lector és un ésser social i cultural.

Així doncs, creiem necessari que els docents copsin que la lectura és un procés cognitiu però alhora un procés emocional, on es produeix un intercanvi entre el text i el lector (Sanjuán, 2013: 83).⁵³

⁵² Sanjuán és hereva de la crítica idealista (B. Groce, A. Alonso, D. Alonso) i de determinada tradició docent anglosaxona (N. Frye, L. Rosenblatt, C. S. Lewis, G. D. Sloan, A. Chambers, H. G. Widdowson) que proposen la primera lectura impressionista i emocional dels lectors, en qualsevol nivell educatiu, com a punt de partença de tot procés de lectura literària.

⁵³ Sanjuán parla del model teòric de l'experiència de lectura com a complement a la competència lectora i literària. Una experiència lectora que ajuda a la construcció del jo i propicia l'autoconeixement. Així mateix, exposa les variables afectives de l'aprenentatge, el model de les intel·ligències múltiples (intel·ligència emocional) i revisa algunes propostes didàctiques entorn l'experiència de lectura on es té en compte la dimensió emocional de la lectura literària i es propicia el desenvolupament personal dels lectors adolescents i la construcció identitària individual i social. (Sanjuán, 2013: 77-215)

Un altre aspecte que cal tenir en compte a l'hora d'ensenyar literatura és tenir present que la cultura, com és sabut, està dividida en dues tipologies: alta – intel·lectual, elaborada i elitista– i la baixa –intuïtiva, sensitiva i massificada–, però avui dia les fronteres es fan fonedisses i alguns intel·lectuals reflexionen sobre la banalització cultural o la pèrdua de referents culturals occidentals (Díaz-Plaja, 2004). Ja hem vist que l'alumnat a les aules de secundària és eclèctic, quant a perfils i procedències, i és per aquest motiu que l'ensenyament de la literatura nacional és qüestionada.

De fet, el procés de globalització és evident i s'ha d'anar més enllà de les fronteres de la literatura nacional i fixar la vista al passat, però també al present i el futur. Com confirma Jover (2003), la realitat a les aules és transnacional (supranacionals), es traspassen fronteres, els referents són molts, per tant, els textos literaris també ens haurien de fer de pont cap a altres cultures i així poder establir diàlegs. Hi ha una nova realitat cultural i social amb els nouvinguts, i per això cal ampliar el zoom i obrir fronteres. Cal educar literàriament perquè el jove pugui seguir explorant al llarg del seu recorregut vital.

Els centres educatius amb l'accés de tothom a l'alta cultura és rellevant, tanmateix la manera com s'ensenyava literatura a les escoles té com a finalitat animar a la lectura i no tant ensenyar conceptes, i la LIJ té un paper cabdal. Les lectures han de ser de qualitat segons el cànon de l'alta cultura (reculls de literatura popular, clàssics de LIJ, llibre de text amb literatura pròpia homologada...) (Díaz-Plaja, 2004). Tanmateix creiem que cal acostar els estudiants a les lectures que els interessin i trencar prejudicis entre les relacions alta-baixa cultura. Com diu Zabala: "la enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos que permita la situación." (Zabala, 1995: 36)

L'ensenyament de la literatura ha d'aprofitar la baixa cultura per accedir a l'alta, allò poc elaborat que els agrada pot tenir formes més complexes, alguns docents ja veuen dreceres per passar d'un espai a un altre. (Gemma Lluch, 2000; Jover 2003, 2007; Díaz-Plaja, 2009, 2012). Aquests camins ajudarien a establir

“constel·lacions” (Jover, 2007) o “passarel·les” (Díaz-Plaja, 2009) –entre diversos tipus de literatures: trames de textos connectats entre si, sense jerarquies, que es connectin comparant, contrastant i complementant...– semblant als lectors del segle XXI. (Díaz-Plaja, 2012). I com diu Jover (2003, 2007) cal transformar la visió fragmentada de la realitat integrant continguts, elaborant “constel·lacions literàries” pensades pels docent segons els seus alumnes. Així s’ajuda al diàleg entre versions, reinterpretacions, transgeneratitzacions...

Jover (2003) parla de la crisi educativa dels docents a causa de la cultura del llibre, cultura oficial (verbal, abstracte, analítica, racional) i de la cultura popular dels joves, que remet a allò global (visual, concret, associatiu, simultani). Ara bé, considerem que la suma de *l’homo sapiens* i *l’homo videns* pot ser positiva i complementària.

Jover (2003, 2007) manifesta que l’escola s’ha de replantejar els esquemes i adaptar-los a les noves generacions, cal arribar de la imatge al concepte, des del concret a l’abstracte, des del sensible a allò intel·ligible. És a dir, treballar de manera interdisciplinària i cooperativa: l’anàlisi comparativa (cinema); integrant continguts dispersos a través de dreceres i, crear hipertextos mitjançant la informàtica com a eina que recollís la feina feta. “El alumno necesita ejercitarse en la destreza de crear vínculos, crear enlaces entre las diferentes parcelas del conocimiento a que va teniendo acceso” (Jover, 2003: 100).

Díaz-Plaja (2013) proposa per introduir a les classes de literatura els referents més propers dels joves seguir:

El camí des dels seus referents –visuals, musicals, temàtics, formals– a una literatura patrimoni de la cultura de la humanitat. En resum, el que proposem és crear un lligam entre els textos de la seva elecció i la literatura de qualitat. Plantejar dos textos amb diferent abast cultural però que empenen els mateixos recursos retòrics, de gènere i tema, i trobar-hi semblances i diferències. (Díaz-Plaja, 2013: 17)

El paper del docent i l'alumne ha de ser actiu. El docent cal que mostri relacions literàries i d'autor (actuals o no) i l'alumne ha de connectar amb els seus referents (estètics, literaris, poètics) del seu bagatge cultural –amb els seus coneixements contextuais– amb la seva maduresa personal (sistema de creences o valors, Díaz-Plaja, 2009).

Ja hem vist, al capítol 3, que el lector és un agent actiu en el procés de comunicació literària, perquè des de la seva competència literària i el seu horitzó d'expectatives interpreta el text i li confegeix un sentit. Com que els valors estètics són canviants, potser no només hi ha un cànon literari sinó molts, per tant, caldria revisar el cànon escolar, l'horitzó (Jover, 2003).

Sobre com actuen els docents davant els reptes, hi ha actuacions diverses, professors que aposten per convertir les aules en espais rics en estímuls mitjançant eines diverses (pissarra digital, internet, mòbils, videojocs...) i adaptar la pedagogia a les noves tecnologies; d'altres, en canvi, afirmen que la lectura té una dinàmica lenta, silenciosa, d'esforç i reflexió que el món de la xarxa no contempla. No tothom combrega en la via dinàmica i la introducció de noves metologies i l'ús del món digital, ja que també hi ha esforç en els hipertextos digitals, cal concentració i noves eines. (Rovira, 2007)

Diversos agents ajuden a la didàctica de la literatura i l'animació lectora: el docent-mediador i la seva tasca i la biblioteca escolar, amb diversos àmbits d'actuació.

4.2.3.1. El paper del docent-mediador del segle XXI

Els programes i els horaris d'aquesta matèria són absurds i ridículs. Però el professor tossut vinga donar poemes o fer llegir novel·les. Fa el que pot. I molt de tant en tant, malgrat els impediments, descobreix en la mirada lluent d'un alumne algú que ja no deixarà mai de ser lector. El professor de literatura sap que aquesta és la seva veritable paga.

Jaume Cabré (2015: 87)

Cabré amb aquesta reflexió resumeix el que hem comentat anteriorment, la cotilla horària i de programa (amb els canvis curriculars segons el govern de torn), d'una banda, i de l'altra el que tractàvem a la justificació del tema de recerca (vegeu punt I.1.1.), la motivació i transmissió de passió pels llibres i/o autors que ensenyem com a aspectes cabdals a l'hora de transmetre coneixements sobre la literatura als nostres alumnes. Colomer recorda que hi ha "relació entre l'èxit de la formació lectora de l'alumnat i l'actitud mateixa de l'ensenyant com a professional" (Colomer, 2008: 51). Dèiem també que ens sentim plenament identificats amb la llista de pràctiques vàlides per motivar la lectura que exposa Colomer (2008: 50-51). I que l'autora (2008: 51) tot citant Ruddell (1955) resumeix en 8 punts (vegeu apartat I. 1.1.):

- Anunciar les raons i els objectius de l'elecció del text.
- Conèixer bé les característiques dels textos llegits.
- Organitzar els aprenentatge en seqüències clares, amb presentació dels objectius, resultats i estratègies emprades.
- Plantejar tasques complexes amb un grau elevat d'exigència.
- Fer un treball preparatori de la lectura d'obres senceres i un guiatge col·lectiu i funcional a l'aula.
- Emprar la interacció a l'aula.
- Estimular el qüestionament, la interpretació i la discussió, tot acostant-los als aspectos estètics i emocionals.
- Ajudar individualment els alumnes.

Som conscients que als joves lectors adolescents costa captar-los a través de la lectura. Com a mediadors el nostre paper és diferent que en els nens, ja que els joves cerquen els seus camins de satisfacció, comparen, trien, a través d'altres vies. L'adolescent necessita la lectura i la tutela de l'expert, més que abans, però des d'una altra perspectiva, com veurem més endavant. (Ortíz, 2007).

Ortíz (2007) proposa dues vies i mètodes sota les premisses de llibertat i varietat. Com més variada sigui l'oferta, millor serà el gaudi i el desig de llegir. Cal oferir LJ juntament amb la literatura clàssica, i que els lectors decideixin. Aquesta llibertat legitima el fet de triar, la capacitat de comparar i la crítica. Cal reflexió sobre la tasca educativa, intercanvi de propostes i sistematitzar els projectes i les experiències.

Tanmateix no hem d'oblidar que el llibre de LIJ a l'escola tenia un sistema comunicatiu literari concret: necessitava l'autor, el mediador (institucions, editors, escoles) per validar els llibres i després transmetre'ls al primer lector (pare o docent). Un cop fet, aquest compra el llibre o el recomana al segon lector, l'adolescent. Tanmateix ara això ha canviat: hi ha un mercat (proposa o crea un relat o forma de narrar als autors/editors que els creen i publiciten als lectors), i al seu torn, els lectors/mercat destaquen llibres i es torna a la roda des del principi. Ha desaparegut el mediador-educador i el que feia, semblant al que va passar al segle XIX amb la literatura popular, el lliurament per entregues dels capítols amb els "continuarà" que encuriosien els lectors. (Lluch, 2008). Aquest fet provoca que l'editor/autor, ja sigui amb tècniques de mercat o el tipus de relat, intenti buscar el lector adequat als seus gustos.

Quin paper aleshores ha de tenir el professor-mediador? Avui dia té un paper diferent, però creiem que no ha desaparegut com a tal. Algunes de les seves funcions són: saber exposar continguts, mobilitzar l'alumnat/despertar el seu interès, interdisciplinarietat, resoldre problemes a l'aula,

planificació/constància/motivació/atreure...⁵⁴ El professor ha de veure que l'alumnat té certa eficàcia davant el repte/problema cognitiu que es planteja a la SD, que actua de forma interrelacionada, supera el conflicte cognitiu i millora el punt de partida (adquireix nous coneixements).

Així mateix, segons la nostra experiència i com hem vist al punt anterior, cal que es treballi la dimensió emocional, la implicació emocional del lector amb la lectura, només d'aquesta manera –amb projectes que acullin la diversitat de l'aula, que motivin gràcies a l'empatia i a la col·laboració, que treballin multicompetencialment (vegeu apartat III. 9.1.)— es propicia el desenvolupament personal dels joves adolescents i es facilita la construcció de la identitat individual i social.

Finalment, cal que ajudi a crear passarel·les literàries que uneixin la baixa i l'alta cultura, que acosti posicions, a través de la literatura comparada i els hipertextos digital.

a. La literatura comparada i la intertextualitat

Però, sigui quina sigui la sort de cada obra, el cànnon es va expandint i engruixint, i els emmirallaments, les citacions, les al·lusions, interactuen en l'escriptor i també en el lector, de manera que la lectura de Shakespeare avui pot ser molt més rica que la que podia tenir un coetani de l'autor, ja que al text primari s'hi afegeix fatalment tot aquell text secundari que parla de Shakespeare o dels seus temes i que el relaciona amb possibles fonts i orígens.

Jaume Cabré (2015: 69)

⁵⁴ El professor a l'hora de programar ha de seguir les tres fases de programació d'una seqüència didàctica (contextualització- descontextualització- recontextualització) cal que des d'un punt de vista comunicatiu es plantegi un problema o repte, i que pensi uns objectius en clau competencial, que es relacionin amb els tres tipus de saber (el saber fer, el saber i el saber ser/estar). A més, cal copsar els coneixements previs i vehicular-los, a la fase de descontextualització cal ensenyar, acompanyar i reorganitzar i a la de recontextualització, revisar, autoavaluar i coavaluar.

Molts estudiosos de la LIJ (Jover, 2003; Bordons i Díaz-Plaja; 2004a, Díaz-Plaja, 2012; Jover, 2003 i 2007; Ortíz, 2007), consideren que la literatura comparada i fins i tot la interdisciplinarietat dels textos, intertextualitat, tenen un paper fonamental en un món cada més globalitzat. Nosaltres hi afegim que són eines importants en l'educació del segle XXI, ja que permeten relacionar temps i èpoques diferents (literatura comparada) i obrir-se cap al futur més proper i llunyà (hipertext digital).

Díaz-Plaja (2012)⁵⁵ proposa que per estudiar una obra cal: d'una banda, contextualitzar-la a la seva època i, de l'altra, treballar amb claus teòriques i metodològiques, transtextualitat⁵⁶, la literatura comparada i els elements de recepció.

- **La literatura comparada**

El canvi d'objecte i subjecte afavoreix la literatura comparada. És una aproximació teòrica i metodològica que traspassa la visió nacional i obre portes cap a nous horitzons literaris, des d'una perspectiva més general del fet literari (feta de singularitats globalitats). En els estudis comparatius conviuen enfocaments historicistes amb formalistes, centrats en aspectes concrets (gènere-genologia, forma-morfologia, tema, història de la crítica o la literatura-

⁵⁵ L'autora organitza el treball literari en tres eixos: ensenyança o valors transmesos (ideologia) – motiu (sentit de l'obra) – trama (organització)

⁵⁶ Genette (1962:9-20) tracta un seguit de terminologia que cal tenir present perquè en farem referència al llarg del text. El palimpsest és un manuscrit antic en el qual s'observa que s'han esborrat alguns fragments i s'han substituït per uns altres, però a contrallum es veuen. Qualsevol relació d'un text amb un altre entra en el camp de la transtextualitat o transcendència textual del text. Aquesta relació es pot classificar en: intertextualitat, que mostra clarament la presència d'un text en un altre; la metatextualitat, que és la relació que uneix el text amb un altre text (és la relació crítica per excel·lència); arxitextualitat, s'articula a través d'una menció paratextual (allò que no forma part del text literari, com el títol, les notes, pròlegs...); la hipertextualitat, que és la relació que existeix entre un text (hipertext) i un altre text anterior (hipotext), finalment trobem la paratextualitat, que se centra en el títol, el subtítol, l'intertítol i altres enunciats com el prefaci, el postfaci, els epígrafs, les il·lustracions... Genette se centra bàsicament en la hipertextualitat.

historiografia) i s'estableixen relacions causals o conjunturals a l'hora de comparar (Bordons i Díaz-Plaja, 2004a, 9)⁵⁷. Guillén (1989: 13) rebla el clau:

Hoy solemos pensar que la teoría de la literatura y el comparativismo tienden a converger y a necesitarse mutuamente. Muchos pensamos que en esta confluencia reside el futuro de los estudios literarios en nuestro país.

Jover (2003) afirma que el procés de globalització és imparable, cal mirar més enllà de les fronteres de la literatura nacional i fixar la vista al passat però també al present i el futur. Cal educar literàriament perquè el jove pugui seguir explorant al llarg del seu recorregut vital.

En un món ple d'obres literàries del passat i del present, com hem vist més amunt, es poden marcar constel·lacions i cal explicitar la relació entre unes i altres (Jauss, 1970, Luperini, 1998). Des de l'ara i l'aquí llegim un text però establint un diàleg amb respecte. Si programem així l'esquema serà flexible, un conjunt de "mòduls", de "projectes" o "constel·lacions", endreçats amb criteris de gènere, época o temàtics (Colombo, 1996).

Luperini (1998) parla que cal entendre el significat literal del text (cal seguir ensenyant a llegir, crisi actual canvis de la forma de llegir i dels hàbits de percepció), comprendre'l (situar el text en el seu temps, recuperar el seu context social, polític, ideològic) i interpretar-lo. Per comprendre'l, cal conèixer els codis perquè el lector actual pugui dialogar amb l'obra (Jauss, 1970, 171-172).

Interpretar un text és fer-ho segons la semàntica del text, i el docent ha d'ajudar els alumnes a llegir un text literari amb les eines adients per assolir-lo. L'objectiu d'una classe de llengua serà llegir el text literari amb el mínim de competències. Durant el procés d'interpretació el centre és el lector, i s'estableix un diàleg entre el text i les interpretacions del lector. És ell qui

⁵⁷ Un exemple de proposta interessant, sobre la fascinació pel cos de la persona estimada, és de Bordons i Díaz-Plaja (2004b: 95-111). Vegeu sobre el comparativisme que planteja aspectes com els enfocaments de gènere, la revisió del cànon o els treballs postcoloniais: Vega i Carbonell (1998) i Romero López (1998).

decideix si un text o obra paga la pena. El docent és un pont que ajuda al camí de l'alumne entre el present, el passat i l'obertura cap al futur (amb el treball dels hipertextos digitals, per exemple). Finalment, cal percebre que comparar certs aspectes és ric, suggerent i sensibilitza els alumnes. Elements com personatges, motius o situacions també permeten la relació intertextual i que l'alumne reconegui i se senti satisfet amb els reptes.

- **La hipertextualitat: un nou gir hivervinculat**

Ya se sabe que el hipertexto es un conjunto formado por textos y *documentos* (las llamadas *lexías* o *scriptons*) no jerarquizados unidos entre ellos por enlaces (links o liens) que el lector puede activar y que permiten un acceso rápido a cada uno de los elementos constitutivos de ese conjunto. El hipertexto es por lo tanto un tipo de texto interactivo, no secuencial, no lineal (o multilineal), esto es, no basado en una secuencia fija de letras, palabras o frases, un texto cuya secuencialidad puede variar considerablemente a lo largo de la lectura.

Vilariño i Aubín (2006: 19)

Segons Borràs (2012: 45), l'hipertext és inabastable:

El hipertexto es, en esencia, un texto amplificado en su interpretación etimológica directa, un texto excesivo, interconectado, fragmentado, combinado con imágenes y/o sonidos, un texto líquido, que requiere del usuario una acción continuada porque virtualiza el texto...

L'hipertext⁵⁸ comparteix perspectives de la teoria de la recepció, de la intertextualitat i la teoria de l'hipertext. Díaz-Plaja (2012) exposa que la teoria

⁵⁸ Mendoza (2012: 13) cita Eco (2003) per distingir entre:

1-hipertext textual: text literari imprès que inclou referents a altres textos.

2-text hipertextual, text que inclou nexes o hipervincles per al seu desplaçament, és a dir és un text (digitalitzat) que permet l'accés als textos o les obres que són els seus referents.

3- hipertext sistemàtic (l'espai cibernètic) de la xarxa on les possibilitats d'enllaços són inabastables, amb important repercussions en els requisits i capacitats de lectura i d'escriptura hipertextual.

literària del segle XX replanteja alguns punts de la literatura comparada quant a la intertextualitat (ressò d'un text en un altre), i fins i tot reformula el concepte d'hipertextualitat i s'ha adaptat al concepte d'hipertext informàtic i s'ha relacionat amb el discurs literari (Borràs, 2005; Landow, 2005, Romaní, 2006, Mendoza, 2010a-b, Díaz-Plaja, 2002).⁵⁹

Quan parlem de relacions intertextuals “tradicionals”, cal que partim del text conegut per l'alumne i presentar-li nous textos que continguin elements textuais del primer, aquest nou text (hipertext) podrà ser entès i gaudit i servirà alhora com a hipotext d'una nova proposta. També llegir des d'altres codis és una tasca significativa per treballar elements estructurals o reflexionar sobre percepcions pròpies o treballar actualitzacions de clàssics de forma creativa. (Ortíz, 2007)

Si bé, els hipertextos en paper no permeten “navegar” la seva textualitat remet a altres textos, a altres hipertextos que menen a altres lectures i a successius hipotextos i hipertextos a través del sistema literari i cultural (Kistreva, 1969, Genette, 1962). (Mendoza, 2012: 12) L'hipertext textual compta amb el món digital per tal de reinventar-se i superar els esquemes i els límits del text en paper i anar més enllà, sobretot en el nostre cas en la recepció i la lectura d'obres de fa força anys.

La cultura digital contemporània als noranta era quelcom innovador i trencador, a més eren molts els que tractaven el llibre com anacrònic, “patriarcal i tirànic” i, en canvi, l'hipertext electrònic esdevenia alliberador i era “una tecnología de la información capaz de expandir el horizonte de las lecturas posibles al emancipar a los lectores de ‘la tiranía de la línea’ (Coover, 1992) impuesta por la imprenta i el formato código.” (Cleger, 2015: 54)

⁵⁹ Sobre la relació dels efectes de la tecnologia en el llenguatge i la literatura, sobretot si volem ampliar informació sobre la literatura electrònica, l'hipertext i l'hipermèdia, és referència obligada Landow (1992a, 1992b, 1995, 1997 i 2009); així com Borràs (2003, 2004, 2005, 2009, 2011, 2012) i Mendoza (2010a, 2010b, 2011 i 2012). Les propostes didàctiques hipertextuals d'Ambrós (2012 i 2015) i Ramos (2009 i 2012).

Aquest tret alliberador es va aplicar també a la realitat virtual, al periodisme digital, la fotografia i el vídeo digital, esdevenint una visió *tecnoutòpica*. Per contra, també van aparèixer veus apocalíptiques que responsabilitzaven la cultura digital del poc hàbit lectors dels joves, la poca atenció a classe o el baix interès dels nois pels autors clàssics o canònics (Bauerlein, 2008).

Com tot a la vida els extrems no són gaire positius, i a finals dels noranta, apareix una tercera opinió o via que acostuma postures. Bolter i Grussin presenten al llibre *Remediation: Understanding New Media* (1999) un model que mostra les clares connexions i els lligams existents entre la cultura tradicional i els nous elements nascuts de la innovació tecnològica. A partir d'aquí diversos estudiosos com Manovich (2001) o Jenkins (2006) elaboren treballs sobre aquest concepte, i gairebé tots coincideixen en què la cultura digital és “una convergència de múltiples llenguajes” (Cleger, 2015: 54), abans el cinema va fer convergir tradicions culturals anteriors i ara la cultura computacional fa el mateix però adaptant-se als nous temps.

En definitiva, res sorgeix del no-res, i si bé els canvis que comentem beuen d'una tradició anterior i hi ha certa continuïtat, el traspàs a un altre medi suposa certs elements nous i inèdits que impliquen una ruptura. En aquest sentit, Cleger recorda l'abús que s'ha fet de conceptes com hipertextualitat (Landow, 1992a), “multimedialidad, ergodicidad (Aarseth, 1997) e interactividad” (Cleger, 2015: 57) a l'hora de relacionar les creacions digitals amb les tradicionals.⁶⁰

Un concepte rellevant de la cultura digital i que la singularitza és la programabilitat o algoritmicitat i que els objectes o les operacions es poden representar gràcies als nombres (Google, els espais webs... estan creats amb algoritmes). Si parlem d'hipertext electrònic i el comparem amb la narrativa hipertextual impresa en paper sembla que, en principi, la lectura és gairebé

⁶⁰ Cleger explica que una anàlisi curosa dels conceptes anteriors demostra que no eren pràctiques originals, sobretot si posem com a exemple de “artefacto multimedia engendrado por la modernidad” al cinema. (Cleger, 2015: 57)

igual; tanmateix a l'hipertext electrònic els codis programables poden permetre altres experiències lectores diferents i molt guiades, fins i tot no gaire lliures perquè venen condicionades. (Cleger, 2015: 59-60)

Sembla que l'alfabetització digital és clau i un repte educatiu. A la societat actual sota l'imperi tecnològic no només és important llegir i escriure de la manera tradicional sinó també esdevenir desenvolupadors tecnològics amb destreses i habilitats concretes.⁶¹

L'hipertext permet que a qualsevol pantalla un text es plegui i replegui en un altre i així fins gairebé l'infinit, ara bé cal no oblidar “ni todo hipertexto es cibertexto, ni la literatura impresa carece de rasgos de carácter hipertextual.” (Mendoza, 2012: 16) (Díez, A; F. Llorens, R.; Rovira, J., 2015: 169)

L'alumne malgrat ser nadiu de l'era digital, *homo digitalis*, no té necessàriament una competència digital adient; de fet, Prensky (2009) proposa el nom de “sabiduría digital” (ús prudent de la tecnologia digital). Aquest alumnat, encara aprenent de lector, cal que sàpiga llegir tot tipus de textos i ha d'entendre i conèixer que “éstos contienen múltiples referencias integradas en su espacio discursivo por vínculos hipertextuales.” (Mendoza, 2012: 26)

Els docents hauríem de tenir en compte a banda dels tres principis que orienten el creixement inicial de l'espai virtual: la interconnexió, la creació de comunitats virtuals i la intel·ligència col·lectiva (Lévy, 2007: 99), i el creixement de la cibercultura, és a dir, poder desenvolupar la competència literària a partir de l'ús que en fan els alumnes i entendre la funció de l'hipertext didàctic. (Díez, A; F. Llorens, R.; Rovira, J., 2015: 170)

L'hipertext didàctic pot donar molt de joc sobretot perquè el lector-escriptor pot trencar la lectura lineal i llegir de forma múltiple. La xarxa segueix

⁶¹ MacArthur (2006) de les competències digitals destaca: joc, performande, simulació, apropiació, dur a terme diferents tasques, cognició distributiva, intel·ligència col·lectiva, judici, navegació transmèdia i negociació. (Cleger, 2015: 63)

avançant i s'acosta la web 3.0, que esdevindria un lloc de sensors i on els dispositius serien claus.

L'educació literària i el seu àmbit didàctic cal que es disposin a formar el lector:⁶²

sobre las distintas perspectivas del hecho hipertextual – modalidades en el discurso, lectura no lineal, la lectura como navegación entre textos, inclusión de referentes que aparecen y reaparecen, se transforman o migran de un texto a otro, aspectos que inciden en la recepción lectora. (Mendoza: 2012: 25)

Per tancar aquest punt, citem unes paraules de Borràs prou aclaridores i que resumeixen, en part, el que hem explicat: “En un entorno textual múltiple, sin fronteras, o con las únicas fronteras de la curiosidad y el deseo, la noción esencial es la del enlace” (Borràs, 2005: 66).

4.2.3.2. El paper de la biblioteca escolar

Quan parlàvem de les funcions de la LIJ, tractàvem la funció educativa (apartat II. 2.2.1.) destacàvem els espais de lectura dels centres educatius, l'aula, i sobretot la biblioteca de centre i d'aula.

Segons se'ns diu a la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig:

[...] Les biblioteques escolars han de contribuir al foment de la lectura i que l'alumne accedeixi a la informació i a altres recursos per a l'aprenentatge de les àrees i matèries i es pugui formar en l'ús crític d'aquests recursos.⁶³

Les Directrius IFLA 2002 tenen com a objectiu ajudar els centres escolars a aplicar els principis expressats al *Manifest de la biblioteca escolar de la UNESCO* per tal d'assolir una bona biblioteca escolar.

⁶² Sobre com l'hipertext i el caràcter hipertextual del discurs és rellevant en la formació del lector, vegeu: Landow, 1992a-b, 1995, 1997, 2009; Borràs, 2005, 2009; Mendoza, 2008, 2010a-b; Ramos, 2009, 2012; Cerrillo, 2010; Cleger, 2012, 2015; Romea, 2015.

⁶³ Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4.5.2006). *En línia* http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf
[Data de consulta: 24 de març de 2015]

Segons les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* (2013: 15):

La biblioteca escolar és un espai educatiu i dinàmic, un entorn de formació que ofereix materials en tots els tipus de suport per a l'aprenentatge i per a la recerca. És un servei adreçat al professorat, a l'alumnat i a tota la comunitat educativa, que cal contemplar en el Projecte educatiu del centre per al desenvolupament del currículum.

La biblioteca és un recurs fonamental per a l'adquisició de les competències bàsiques i el desplegament dels continguts curriculars a totes les àrees i etapes educatives.

La biblioteca en un centre educatiu actual es desenvolupa en un entorn físic i virtual que genera suport a la tasca docent, potenciant entorns de comunicació, de col·laboració i d'aprenentatge privilegiats, i on es complementen la presència física i virtual amb els continguts impresos i digitals i la utilització d'eines 2.0.

Aquesta biblioteca 2.0 proporciona un valor afegit en una escola i en una societat saturades d'informació, on la clau de volta es troba en l'agent mediador que actua amb criteris de selecció, rellevància i focalització, i que pot marcar la diferència en l'èxit lector del nostre alumnat.⁶⁴

La missió de la biblioteca escolar és dotar els estudiants d'habilitats d'aprenentatge al llarg de la vida i desenvolupar la seva imaginació, per tal de ser ciutadans responsables. Si ens centrem en la primera missió de la biblioteca escolar, s'adiu amb el que proposa la Llei orgànica abans citada, segons les Directrius IFLA/UNESCO (2005)⁶⁵:

La biblioteca escolar proporciona informació i idees que són fonamentals per a funcionar amb èxit en la nostra societat d'avui en dia,

⁶⁴ AA.DD (2013a).

⁶⁵ El manifest IFLA/UNESCO *School Library Manifesto: the school library in teaching and learning for all* (2000) va ser traduït al català com a AA.DD. (2000) El text d'on hem tret la informació és *The IFLA/UNESCO School Library Guidelines*, (2002), en català AA.DD. (2005).

cada cop més basada en la informació i el coneixement. La biblioteca escolar dota els estudiants d'habilitats d'aprenentatge al llarg de la vida i desenvolupa la seva imaginació, permetent-los d'aquesta forma viure com a ciutadans responsables.

Així doncs, la biblioteca escolar té una dimensió social que està vinculada a la funció pedagògica com a eina per ajudar al desenvolupament personal i social a través de l'accés a nous coneixements i a nous canals d'aprenentatge, i també a la consolidació d'habilitats com ara la pròpia lectura.

La biblioteca escolar es gestiona mitjançant una política que té en compte les necessitats del centre i el seu tarannà, i ha de comptar amb el suport i el consens de tota la comunitat educativa. La redacció ha d'anar a càrrec del personal docent i la direcció, i hi ha d'haver un pla d'acció per implementar-la.

Quant als recursos humans, és imprescindible comptar amb personal ben format i motivat. El principal rol del bibliotecari és ajudar a assolir la missió i els objectius del centre educatiu, comptant amb la direcció, l'administració i el professorat. El suport de la direcció del centre educatiu és essencial i cal que hi hagi cooperació entre el claustre i el bibliotecari.

Pel que fa als programes i les activitats hi ha tres objectius principals, la competència en l'ús de la informació, la disponibilitat de recursos informatius (centre de recursos) i la fusió de la informació.

És important compartir recursos amb les biblioteques públiques. Cal que hi hagi una programació d'activitats que satisfaci les necessitats dels alumnes i que formi part del currículum per dinamitzar la comunitat educativa.

G. Durban (2003) presenta quatre àmbits d'actuació que inclouen les funcions d'una biblioteca escolar (AA.DD, 2013: 15-16).

- Biblioteca i informació: Organitzar i gestionar la informació i el fons documental de qualitat que donin suport a la docència i a l'aprenentatge. Així com facilitar l'adquisició de les competències en l'ús de la informació

- Biblioteca i lectura: Impulsar la lectura, amb l'accés a les obres literàries per a promoure l'hàbit lector, el desenvolupament de la imaginació i l'aprenentatge de valors per a la vida. Recordem que a l'apartat II.3 hem parlat de la creació de l'hàbit lector i ho hem relacionat amb la lectura extensiva –que té com a objectiu final la formació d'hàbits lectors i la creació de lectors, per tant, cal fomentar-ne la conscienciació- i el plaer lector.
- Biblioteca i aprenentatge: Proveir de serveis i recursos per a l'aprenentatge i impulsar els canvis metodològics oportuns en la didàctica docent.
- Biblioteca i cultura: és centre de dinamització cultural, ha de promoure activitats al centre i col·laborar amb l'entorn per facilitar l'enriquiment cultural i social de la comunitat educativa. En aquest punt és clau l'organització d'exposicions (Bernal, 2011 y IFLA/Unesco, 2005) o la visita a mostres. El fet de celebrar una efemèride literària escolar concreta i organitzar una exposició a la biblioteca de centre o als espais del centre educatiu ajuda a connectar amb la vida cultural més enllà dels continguts del currículum. D'una banda, com a docents la cultura ens aporta experiències reals que podem traslladar a les aules i, de l'altra, ajuda a relacionar els alumnes amb una exposició escolar o una exposició externa al centre docent. Així doncs, vincula els estudiants i els fa participants de la societat. La formació segueix més enllà de les aules i és clau destacar que la cultura desperta la curiositat intel·lectual i ajuda al seu desenvolupament (Díaz-Plaja i Prats M., 2010 i 2013).

De fet, la biblioteca hauria de ser l'eix de tots els aprenentatges, i treballar des de quatre vessants complementaris: informació, lectura, aprenentatge i cultura.

L'escola i la biblioteca acosten els llibres als joves. Cal fer-los propers als clàssics, les lectures guiades i analitzades, augmentar la competència

lectora. La biblioteca ha de triar lectures que enganxin els joves lectors per fer-los tornar. Aquest és el rol de la LJ: ajudar a desenvolupar l'hàbit lector (però amb un mínim de qualitat d'editorials serioses). (Díaz-Plaja, 2013)

Pel que fa al pla de desenvolupament que ha de presidir la gestió de la biblioteca escolar, es duu a terme a través dels objectius que es recullen a les Directrius IFLA/UNESCO:

- donar suport i realitzar els objectius del projecte educatiu del centre escola del pla d'estudis;
- inculcar i fomentar en els alumnes l'hàbit i el plaer de la lectura, l'aprenentatge i la utilització de les biblioteques al llarg de tota la seva vida;
- oferir oportunitats per portar a terme experiències de creació i utilització d'informació per tal d'adquirir coneixements, comprendre, desenvolupar la imaginació i entretenir-se;
- facilitar als alumnes l'adquisició i aplicació de capacitats que permetin avaluar i utilitzar la informació, amb independència del suport, format o mitjà de difusió, tenint en compte la sensibilitat a les formes de comunicació que existeixen a la comunitat;
- facilitar l'accés als recursos de tal manera que els alumnes coneguin idees, experiències i opinions diverses;
- organitzar activitats que afavoreixin la conscienciació i la sensibilització en l'àmbit cultural i social;
- treballar amb l'alumnat, el professorat, l'administració i les famílies per portar a terme el projecte educatiu del centre escolar;
- afavorir la llibertat intel·lectual i l'accés a la informació de manera que els alumnes puguin exercir la ciutadania i participar en una democràcia amb eficiència i responsabilitat;

- fomentar la lectura i promoure els recursos i serveis de la biblioteca escolar dins i fora del conjunt de la comunitat escolar.

G. Durban (2003), al seu torn, mitjançant quatre àmbits –gestió i disponibilitat dels recursos, serveis i programes, promoció i comunicació i cooperació i coordinació– d'acció situa els continguts anteriors que permeten i garanteixen la relació de la biblioteca amb la comunitat educativa i tots els agents educatius.

a. Programa d'innovació educativa biblioteca escolar “puntedu”

Aquest programa neix el curs 204-2005 i té com a objectiu principal promoure i consolidar el funcionament de la biblioteca com a eina bàsica d'aprenentatge en el desenvolupament de totes les àrees, per fomentar l'hàbit de la lectura i la recerca, el tractament i l'ús de la informació, i de fer de la biblioteca un servei, un recurs per al professorat i un espai obert a tota la comunitat educativa.⁶⁶

A Catalunya el període 2010-2011 va ser el de la consolidació de les biblioteques escolars a Catalunya, i a partir de l'any 2012 hi va haver un estancament i, en segons quins aspectes, s'ha començat un clar retrocés.

Ja hem exposat que la biblioteca s'ha adaptat al món virtual, deixa de ser només un espai físic, tancat entre quatre parets, ja que interacciona i es comunica amb les comunitats d'usuaris utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació, integrant-se als entorns virtuals d'aprenentatge i als sistemes d'informació del centre. Com se'ns informa a la pàgina del programa:⁶⁷

La biblioteca “punedu” és un recurs fonamental per a l'adquisició de les competències bàsiques i el desplegament dels continguts curriculars a totes les àrees i etapes educatives. Així esdevé un element

⁶⁶ <http://www.xtec.cat/web/projectes/biblioteca/punedu/sobreelprograma>

⁶⁷ Veure: <http://www.xtec.cat/web/projectes/biblioteca/punedu/sobreelprograma> [Data de consulta: 25 de març de 2015]

clau per a l'assoliment de la competència informacional, el foment de la lectura i l'adquisició d'aprenentatges autònoms.

La biblioteca escolar es comunica i interacciona amb les comunitats d'usuaris utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació, integrant-se als entorns virtuals d'aprenentatge i als sistemes d'informació del centre. D'aquesta manera la biblioteca deixa de ser exclusivament un espai físic per esdevenir una biblioteca que conté, també, espais virtuals per a la consulta i per a la comunicació.

Objectius:

- Potenciar el model biblioteca escolar com a centre de recursos per a l'aprenentatge i la recerca.
- Incentivar el seu ús per a tota la comunitat educativa.
- Donar suport al Pla de lectura de centre: la competència lectora, la competència informacional i el gust per llegir.
- Fomentar la col·laboració biblioteca escolar – biblioteca pública.
- Promoure la xarxa de biblioteques escolars.

Com hem vist abans, la crisi i les retallades van afectar també els pressupostos adreçats al programa biblioteca escolar “puntedu”. De fet, encara segueix actiu, i ja s’han conclòs els projectes començats el bienni anterior. Tanmateix la situació del programa, com plantegen Baró i Raga (2014):

(...) s’ha vist desvirtuat de manera notable en reduir-se les dotacions econòmiques que es destinaven als centres educatius per crear o millorar les seves biblioteques, fins a desaparèixer definitivament la convocatòria de l’any 2013. La crisi, doncs, ha acabat amb una de les iniciatives pioneres a l’Estat per al suport de les biblioteques escolars, que consistia en la dotació d’hores per al responsable de la seva gestió, dotació d’equipament informàtic i dotació econòmica per adquirir fons o altres necessitats de la biblioteca. (Baró i Raga, 2014: 122)

Malgrat tot, segueix vigent el programa de formació i tenen lloc jornades territorials, impulsades pels Serveis Territorials del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (Baró i Raga, 2014)

b. El Pla de Lectura de Centre

El Pla de lectura de centre (PLEC) és:

un acord de la comunitat educativa per afavorir el desenvolupament de la competència lectora (CL) de l'alumnat. Per iniciar-lo, serà necessari establir un llenguatge i uns eixos de referència a partir dels quals els membres de la comunitat educativa puguin establir les discussions i els acords per al desenvolupament de la CL.

El PLEC és un document de centre que, a partir de les necessitats detectades en una anàlisi prèvia, recull els objectius, les metodologies i les estratègies necessàries per assegurar l'assoliment de les competències bàsiques i per fomentar l'hàbit lector i el gust per llegir per part de l'alumnat.⁶⁸

El Pla de lectura de centre (PLEC) també es defineix com:

una carta de navegació, on, de forma col·lectiva, tots els membres de la comunitat educativa —professorat, personal no docent, famílies, alumnes...— puguin convergir-hi. Una eina de fàcil ús i aplicable a tot tipus de realitats per encetar, reforçar i millorar els nivells de lectura dels més joves de la nostra societat. Volem que esdevingui, per tant, el document de referència en temes de lectura, com a part del projecte educatiu de cada centre, i, tot i que no té un caràcter prescriptiu, des del Departament d'Ensenyament es recomana als centres que l'elaborin, com a producte d'una reflexió sobre com ensenyem i sobre quins són els objectius que, com a centre, ens marquem.⁶⁹

⁶⁸ AA.DD. (2013b: 120). Per conèixer més: Lluch, G. (2012).

⁶⁹ http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/4fcb7f08-acc8-43ad-b1bf-5f303ec82902/lectura_centre_educatiu.pdf

El PLEC vol ser, doncs, un document consensuat, un projecte de centre on es recullin els objectius, les metodologies i les activitats, i les estratègies necessàries per assegurar l'assoliment del que hem anomenat saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir.

En el desenvolupament del PLEC, hi ha d'estar implicat molt especialment l'equip directiu, la coordinació pedagògica del centre i, si s'escau, el responsable i la comissió de la biblioteca que són els qui coneixen millor els recursos per dinamitzar la lectura i per possibilitar-ne la transversalitat. Posteriorment, tot el claustre i, en última instància, el Consell Escolar ha d'aportar els seus punts de vista, donar-ne el vistiplau i, al capdavant, reforçar el compromís per desenvolupar les estratègies que es reflecteixen en el document.

A continuació al capítol 5, exposem els components textuais i paratextuais de la LJ que ens permetran estudiar les obres del corpus objecte d'estudi a la part experimental de la tesi.

5. Els components textuais i paratextuals de la literatura juvenil

Arribats a aquest punt, tot seguit presentem una breu descripció dels elements de la tipologia textual narrativa que considerem que poden ser determinants per a l'estudi del corpus de la LJ de CF pedroliana. Serà a la segona part de la tesi (apartat III. 8.3.1.) on estudiarem filològicament les dues obres proposades. Ho farem tenint en compte els 1) aspectes interns i els 2) aspectes externs.

5.1. Aspectes interns

Els dividirem en diferents punts que tindrem en compte al llarg de l'anàlisi textual (estudi filològic) de les dues obres del corpus: l'estructura narrativa, el temps narratiu, el mode o punt de vista, la veu, l'espai i els personatges.

5.1.1. Estructura narrativa

Ens basarem, en part, en Lluch (1998), que parteix de les aportacions d'Adam (1992). Segons Adam, el text és una unitat formada per diverses seqüències, al seu torn constituïdes per macroproposicions (formades per proposicions). Aquesta seqüència a la LJ es textualitza mitjançant els capítols, que és l'aspecte que tindrem en compte a la nostra anàlisi.

5.1.2. Temps narratiu

Seguirem Genette (1972), que presenta tres dimensions temporals segons l'antagonisme existent entre història (contingut narratiu-diegètic) i relat (text narratiu-homodiegètic): l'ordre, la durada i la freqüència.

5.1.3. Mode o punt de vista

Partirem de Genette (1972) i tindrem en consideració la distància (estils), segons la narrativa de fets i la narrativa de paraules, i la perspectiva (focalitzacions).

5.1.4. Veu

Segons Genette (1972), per estudiar les variacions a la veu narrativa cal tenir en compte: el temps de la narració, els nivells narratius (tipologia), i els tipus de narradors.

5.1.5. Espai

Lluch (1998) afirma que a la LJ l'espai pot ser urbà, amb presència d'espais familiars. Parlarem d'espais de transició i de permanència (concrets-definits o inconcrets-indefinites) i interns o externs.

5.1.6. Personatges

Ens basarem en la terminologia de Forster (1974) que presenta personatges rodons i plans. Segons Lluch (1998) a la LIJ els personatges plans són els més habituals, són esquematitzats *construïts al voltant d'una sola idea* (Lluch,1998: 120). Una de les característiques més rellevants dels personatges pedrolians és que lluiten per la seva llibertat, per la llibertat de triar entre les diferents opcions que tenen. De fet, el problema de la llibertat i les barreres que s'interposen durant l'experiència vital són habituals en la narrativa pedroliana.

Podem deduir alguns dels trets destacables del corpus de CF triat, com ara que Pedrolo crea unes coordenades temps-espai paral·leles a les nostres (on estudia i experimenta les reaccions dels protagonistes), i que hi ha contrast entre els personatges i les situacions en què es troben implicats.

5.2. Aspectes externs

Els aspectes externs es divideixen en el paratext, que inclou el peritext editorial (títols i intertítols; informació de la coberta; pròlegs i il·lustració) i l'epitext. Atès que a la part pràctica de la tesi els alumnes van llegir una única edició d'ambdós llibres, presentarem els trets de la col·lecció Educació 62 (apartat III. 8.4.), i a l'anàlisi del perfil del lector real de 4t d'ESO (apartat 9.1.2.1.) tindrem en compte del peritext editorial el títol i els intertítols de les obres treballades.

5.2.1. Paratext

El paratext, segons Genette (1987), citat per Lluch, és:

el conjunt d'elements, de nombre variable i de caràcter desigualment obligatori segons els casos, que acompanyen, envolten i prolonguen el text pròpiament dit per assegurar-ne la recepció (per part del públic) i el consum (per part del lector) sota la forma d'un llibre. (Lluch, 1998: 77)

El paratext és integrat pel:

5.2.1.1. Peritext editorial

És bàsicament espacial i material, com l'embolcall del llibre (relacionat amb l'estètica), i abraça des del format, passant per la coberta, la pàgina del títol i fins als annexos (Genette,1987). El peritext s'inclouria en un macroparatext, la col·lecció (Lluch, 1998). Val a dir que en el cas de la nostra recerca, atès que

només es va fer servir una edició, la vigent d'Educació 62 (vegeu apartat III. 8.4.)

En el cas de la LJ, majoritàriament narrativa, indica l'edat dels lectors. La col·lecció, a més, és el paratext a partir del qual es presenta el text al lector i mitjançant el qual "es realitza el contracte de lectura" (Lluch, 1998: 85). Considerem que són destacables aspectes com: els títols, l'edat del lector, el format, la coberta i els annexos, la il·lustració, el nom, l'anagrama, les col·leccions, i la tipografia. Presentem, a continuació, alguns dels elements més rellevants, al nostre entendre.

▪ **Títols i intertítols**

La funció seductora dels títols és inherent al títol (Barthes, 1970; Derrida, 1986). Són molts els autors i estudiosos que s'han sentit atrets pels títols de les obres de Pedrolo, com ara Capmany (1998), Carbó (1992) o Garcia (1997a).

El títol com a element del paratext, sovint insinua una possible clau interpretativa (Eco, 1983), acaba sent una picada d'ullet al lector (Salvador, 1990) i en guia la interpretació (Fisher, 1984). Per tots els trets exposats, el considerem rellevant a l'hora d'iniciar la lectura —és aquí on hi ha, al nostre entendre, la importància del lector (Carbó, 1990)—, i és un element clau per a la recepció literària, si bé a vegades hi poden haver títols enganyosos (Capello, 1992).

Existeixen diverses definicions de títol, recollides per Besa (2005), diferents mètodes d'anàlisi i múltiples classificacions de les funcions dels títols (Jakobson, 1988; Bühler, 1985; Genette, 1987). Seguint Genette (1987), ens limitarem, en general, a l'anàlisi descriptiva (metalingüística) que té relació amb la interpretació semàntica que el lector farà de l'obra; si bé, en altres

ocasions, farem referència a l'anàlisi connotativa, en concret, a la transtextualitat (Genette, 1972).

- **Informació de la coberta**

A la LJ la informació de la coberta s'adreça al lector i aporta informacions sobre el contingut o argument del llibre i sovint s'hi inclouen dades de l'autor (Lluch, 1998).

- **Pròlegs**

Són uns paratextos importants en la literatura per a adults, com els prefacis, i a la LIJ ho són menys, o són inexistents.

- **Il·lustració⁷⁰**

Té molta importància en la LI i forma part dels seus trets morfològics –segons Genette (1987: 373): *constitue à elle seule un immense continent*– i té menys rellevància en la LJ.

Cal una certa competència icònica i tècnica per valorar-la, és present dins del llibre, a la coberta i als epitextos, com els catàlegs. A mesura que l'edat del lector augmenta, decreix la presència d'il·lustracions, però fins i tot en aquest cas, són presents a la coberta i als catàlegs.

5.2.2. Epitext

Segons Genette és qualsevol element paratextual que materialment no s'inclou al text, però que “circula en un espai físic i social virtualment il·limitat”. (Lluch, 1998: 97). A la LIJ preval l'epitext editorial, que publicita i promociona, com els catàlegs, les fitxes didàctiques o els booktràilers, entre d'altres. En el cas que ens ocupa els epitextos investigats seran catàlegs, ressenyes i articles a premsa i

⁷⁰ Val a dir que molts autors (Duran, Bosch...) consideren la il·lustració quelcom més complex que un paratext, ja que és un element que crea una sinèrgia amb el text.

llibres, i recursos webs, amb propostes didàctiques i activitats de lectura.
(apartats II. 7.6.2 i 7.6.3.)

Al següent capítol de la tesi ens endinsem en els conceptes de gènere literari i de literatura de CF.

6. El gènere literari i la literatura de ciència-ficció

Contextualitzar el corpus objecte d'estudi dins un gènere literari concret és clau, sobretot perquè determinarà de quina manera el lector percep les lectures mitjançant la competència genèrica. De nou ens movem en un terreny complex, sobretot quan tractem el concepte de gènere literari dins l'àmbit de la LIJ.

Tot seguit, en aquest capítol, presentarem (1) el gènere literari i la seva classificació; (2) els gèneres presents a la LIJ; (3) el paper de la literatura de gènere i la literatura imaginativa en català; (4) la definició de CF i l'abast del concepte; (5) els subgèneres, amb especial atenció a la utopia i distopia; (6) el panorama històric general de la CF d'adults i joves, i (4) el panorama general de la CF per a joves en català.⁷¹

6.1. El gènere literari, definició i classificació

Caldria delimitar, a continuació, els conceptes de gènere segons la preceptiva literària. Hem pogut comprovar que gran part dels estudis dedicats al gènere literari (Schaeffer, 1988; Garrido Gallardo 1988; García Berrio i Huerta Calvo, 1995; Canvat, 1999) tenen com a base una anàlisi històrica de l'ús i la influència del concepte i de les diverses realitzacions. Bordons (1993) citant Tomasevskij (1982) explica que els gèneres són classes concretes d'obres "caracteritzades per un total de procediments o trets constructius dominants, classes que es desenvolupen mitjançant la incorporació de nous textos vinculats en la seva forma als ja existents" (Bordons, 1993: 4). Una altra de les moltes definicions de *gènere* és la d'Estébanez Calderón:

Expresión con la que se denomina un modelo estructural que sirve como criterio de clasificación y agrupación de textos (atendiendo a las semejanzas de construcción, temática y modalidad de discurso literario) y como marco de referencias y expectativas para escritores y público. El término género (del latín *generus*: familia, naturaleza, modo; o del griego *genos*: familia,

⁷¹ A l'annex trobareu el "Panorama històric general de la ciència-ficció en català" que inclou un recorregut pel gènere fins a l'actualitat.

especie, clase) se utiliza, desde la cultura clásica, como categoría gramatical (referencia al sexo) y lógica. (Estébanez Calderón, 1996)

Així doncs, els gèneres són conjunts de convencions i expectatives que focalitzen l'atenció sobre diferents aspectes del text i que guien el procés de formulació d'hipòtesis i, per tant, el procés de comprensió oral i escrita. (Culler, 2000; García Gallardo, 1988). Des de l'estètica de la recepció, el gènere esdevé el catalitzador de l'horitzó d'expectatives del lector, fet que li permet l'acte de lectura (s'acompleixin o no les expectatives).

Al llarg dels segles els criteris de classificació dels gèneres han anat canviant, segons el domini dels criteris pragmàtics, estructurals, estètics o temàtics:

- Plató a la *República*, tenint en compte la modalitat enunciativa, dividirà els gèneres en tres:
 - Narratiu (es contenen els fets)
 - Mimètic (s'imiten)
 - Mixt (es narren i s'imiten els fets).
- Aristòtil, a partir d'un criteri semàntic, parlarà de dos gèneres:
 - Narratiu (es relaciona amb homes superiors): tragèdia-comèdia
 - Mimètic (es relaciona amb homes inferiors): epopeia-paròdia.
- A final de l'antiguitat i durant l'edat mitjana, Diomedes afegirà als dos gèneres anteriors (narratiu i mimètic) un gènere mixt (lírica), que ja existia amb Quintilià.
- Entre els segles XVI i XVII citaran la lírica Behrens, Cervantes, Milton o Cascales, entre altres.
- Al XVIII, Batteux a partir de la semàntica afirmarà que l'èpica i el drama imiten costums i la lírica canta els sentiments i les passions (Bordons, 1993: 4).
- A partir del romanticisme alemany (S. XIX), seguint la interpretació de Schlegel, hi haurà tres gèneres:
 - Lírica (subjectiva)
 - Drama (objectiu)
 - Èpica (barreja de les dues anteriors)

Segons Warren i Wellek, el concepte de gènere canvia perquè creix “el público lector en el siglo XIX, nacen más géneros, y con la mayor rapidez de difusión debida a la baratura de la imprenta, son más efímeros o pasan por transiciones más rápidas” (Wellek i Warren, 1974: 278).

Aquesta classificació continuarà als segles XIX i XX, amb alguns criteris diferents. Bordons (1993: 4) destaca dues figures (1) Eliot, que parla de tres veus o actituds: la lírica (veu per a un mateix), la narrativa (veu que conta la història) i el drama (desapareix la veu perquè s'exposa l'acció directament al públic); i (2) Frye que torna a Aristòtil, segons criteris del món representat: novel·la (altament desitjable), sàtira (dolorosament deficient), tragèdia (erròniament catastròfic) i comèdia (innocentment feliç).

Sigui quina sigui la divisió, sembla que prevalen els criteris temàtics o enunciatius. Bordons planteja dos problemes: (1) el caràcter supermacrogenèric dels gèneres bàsics i el nombre elevat de subgèneres nascuts al llarg del temps i (2) el nou rol de la literatura en una cultura que empra d'altres mitjans no basats en el text escrit, com ara el cinema.

Schaeffer ha apuntat quatre aspectes recurrents en els gèneres i subgèneres que han anat apareixent amb el pas dels anys: (1) tot text literari és un acte comunicatiu; (2) cada obra literària té una estructura extrapolable; (3) tot text literari té una dimensió hipertextual i (4) qualsevol text literari s'assembla a altres textos.⁷² I, així mateix, tractant els gèneres com a actes discursius l'autor presenta uns gèneres que neixen del tipus d'enunciador, acte enunciatiu o modalitat d'enunciació (nivell enunciatiu); uns altres, del destinatari o la naturalesa de la mateixa destinació (nivell de la destinació) i el tipus d'acte il·locutori o propòsit (nivell de la funció). I hi ha uns altres gèneres que neixen de la realització de l'acte discursiu. (Bordons, 1993: 5)

⁷² Per aprofundir més sobre els gèneres i les tipologies textuals vegeu Bordons (1993).

Les tipologies textuais s'estableixen seguint criteris externs o interns i s'acosten, *a grosso modo*, als emprats per Schaeffer a l'hora de classificar els gèneres (Bordons, 1993: 5). És en aquest punt que Weinrich assenyala que els gèneres literaris i les tipologies textuais tenen aspectes en comú perquè es basen en els diferents elements de l'acte comunicatiu o en la realització textual o en la unió de característiques d'un camp i l'altre. A més els quatre punts recurrents que Schaeffer va descriure als gèneres també són presents a les tipologies textuais (Bordons, 1993: 6). Així doncs, gènere i tipologia textual són propers i com afirma Bordons es poden aprofitar didàcticament per ensenyar de forma global llengua i literatura.⁷³

Ja hem vist que un dels aspectes complexos dels gèneres és el naixement, al llarg del temps, de diversos subgèneres. Un exemple seria el del gènere narratiu, que compta amb subgèneres com la novel·la, el conte, el poema èpic, la faula, el romanç... I, al seu torn, les novel·les es poden subclassificar en: policíaqes, fantàstiques o de CF, d'aventures, romàntiques, d'humor...

A continuació exposarem els gèneres de la LIJ, farem algunes referències a les tendències del segle XX, que s'han citat breument als punts II.2.1.1. i II. 2.1.2.

6.1.1. Els gèneres a la literatura infantil i juvenil

Com hem vist, la divisió per gèneres és un tema complex i a la LIJ també ho "és ja que presenta una realitat múltiple i canviant" (Valriu, 1998). Els gèneres naturals també són presents en la LIJ, però poden adoptar uns trets singulars i hi ha materials difícils de classificar segons els criteris genèrics. Quant a la LI, a les produccions d'autor s'han d'incloure els gèneres populars, com la poesia, les cançons de bressol, de triar, de joc, les endevinalles, els rodolins, els embarbussaments...

La narrativa es divideix en contes i novel·les, que al seu torn es classifiquen segons la temàtica: d'aventures, de viatges, de vida quotidiana, de

⁷³ Vegeu la proposta didàctica de Bordons (1993), així com la tesi de Ramos (2006) sobre el gènere literari i la formació literària.

CF, de por, d'humor, policíaca (Valriu, 1998 i 2010). I, a més, s'hi inclourien també els gèneres de la narrativa popular com les rondalles meravelloses i les humanes o les llegendes, les llegendes o els contes d'animals, entre d'altres. Tanmateix les fronteres a l'hora de classificar els gèneres són flexibles, perquè "els llindars entre els diferents tipus de relats s'amaren de característiques dels uns i els altres..." (Lluch i Valriu, 2013: 29)

El teatre també presenta divergències amb el dels adults i té característiques pròpies, els actors poden ser titelles o ombres, les obres es poden modificar (allargar, escurçar), combinar amb altres gènere, etc.

Cas a banda, són els àlbums sense paraules, que es poden classificar en llibres no narratius (imaginari i llibres-jocs) i els llibres narratius (flipbooks, còmics i àlbums) (Bosch, 2015).⁷⁴

Valriu (1998) a l'hora de classificar la prosa de la LIJ entre 1960-1990 ho fa segons *la posició de l'autor a l'hora de fabular* (Valriu, 1998: 131). Tot i que la classificació segons aquest criteri (realisme – fantasia – realisme fantàstic) és una constant a tota la literatura,⁷⁵ els estudiosos de la LIJ la tenen en compte com a eix per subdividir els gèneres. A continuació presentarem breument aquesta classificació:⁷⁶

⁷⁴ Bosch (2015) a la seva tesi proposa una anàlisi i categorització d'aquests àlbums

⁷⁵ Breument en la història de la literatura catalana cal dir que a partir de les dues grans guerres hi ha una esquadra col·lectiva. La poesia es despulla de símbols i esdevé més realista. A Catalunya es produí l'assentament de la novel·la clàssica i la recerca de vies de renovació; una de les vies, a banda de l'existencialisme i la literatura de l'absurd, va ser el realisme objectivista (Josep M. Espinàs), tot i que el corrent dominant fou el realisme psicològic, amb múltiples variants (C. Soldevila, R. Tasis i M. Serrahima). Altres tendències són herència de la novel·la poètica i les tècniques de la novel·la nord-americana (Capmany) o la novel·la simbòlica, que té un procés de poetització i aproximació al mite (Rodoreda). En paral·lel, impacten nous corrents realistes: el testimonial (Llorca, Bartra i Ferran de Pol) i la novel·la objectivista (Espinàs). Als seixanta tenim el realisme màgic (Tísner i Calders) i també el realisme històric, que marca una tendència en poesia, amb Oliver, Ferrater i Amorós, adscrit a l'anomenada poesia social.

⁷⁶ Lluch i Valriu (2013) a l'hora de classificar els gèneres suggereixen: novel·la d'aventura, relat històric, novel·la negra, ciència-ficció, relat de fantasia, psicoliteratura (que Valriu 1994 anomena "narracions de vida quotidiana"), realisme, llibres de colles, realisme crític i realisme fantàstic.

- **Realisme**

Les narracions realistes són aquelles en les que no apareix el factor màgic o meravellós; per tant, narren fets reals o possibles. Hi ha dos corrents principals: l'idealista i el crític. El **realisme de to idealista** presenta un món poc conflictiu on els problemes es resolen gràcies a la bona voluntat, el diàleg o l'entesa. Els protagonistes, normalment infants, són respectuosos i si hi ha conflictes són per un bon motiu; i els adults són comprensius i dialogants. Aquest corrent domina els anys cinquanta, es vol allunyar els nens dels problemes del món adult i gairebé sempre hi ha un missatge positiu que destaca valors com ser solidari o responsable de la societat, entre d'altres. Un autor rellevant és Erich Kästner amb llibres optimistes i positius. En aquesta línia es poden situar també els *llibres de colles* o també les sèries de detectius d'Enid Blyton, salvant les distàncies.

El **realisme crític** europeu i nord-americà (1955-1975) presenta la realitat social i humana, i té l'apogeu després del maig del 1968 fruit de l'efervescència ideològica del moment. Es vol transmetre a l'infant els problemes socials i humans de forma directa perquè en prengui consciència. Cal qüestionar-se temes mai plantejats i copsar les responsabilitats que té cadascú. Són d'aquesta línia els "nous llibres per a nens amb problemes nous" que es demanden des d'àmbits pedagògics i familiars. (Valriu, 1998: 135). Sovint són obres amb polèmica, ja que no tots els estudiosos de la LIJ les accepten.⁷⁷ El que es desitja amb el realisme crític és informar sobre el món (sistema de relacions i conflictes) i alhora presentar respostes alternatives, antiautoritàries i creatives (Valriu, 1998: 135).

En una segona etapa, als setanta, el realisme crític s'endinsa en els problemes més personals dels adolescents, presenten l'enfrontament de

⁷⁷ Valriu (1994) cita Francesc Cubells (1988) que critica les obres que, d'una banda, volen eliminar traumes o solucionar problemes i, de l'altra, denunciar injustícies o defensar nous models de convivència. Valriu troba també un altre problema al realisme crític: que pugui caure en el didactisme o la simplificació, i ser massa negatiu.

l'individu a un medi hostil. Valriu presenta els trets més característics basant-se en Gasol i Lisson (1989): (1) els personatges pertanyen a la classe mitjana o a medis socials marginats (amb problemes de desarrelament); (2) viuen una marginació doble pels seus trets específics (vells, dones, nens, problemes mentals...); (3) ràpidament s'identifica el lector amb el protagonista; les relacions personals són complexes o no existeixen; (4) la realitat és hostil i sovint no es pot trobar solució al conflicte, que pot venir del medi familiar o de la societat; (5) la interpretació del que es descriu l'ha de fer el lector; (6) l'ajuda per trobar una via d'escapament del problema prové d'algú amb qui el protagonista manté una relació especial i (7) el final no acostuma a ser feliç i molts cops és obert.

La precursora del corrent és la sueca Maria Gripe, i altres autors són Peter Härtling i Christine Nöstlinger. Aquesta tendència no arribarà fins als vuitanta a l'estat espanyol.

Una altra tipologia de relats realistes són els llibres que revisen críticament el passat històric, com ara el nazisme, les guerres o el Tercer Món. Entre les escriptores trobem Judith Kerr o Alki Zei.

En català el realisme de to idealista es divideix en diversos àmbits que tot seguit desenvoluparem, sense una intenció exhaustiva. Les **narracions de la vida quotidiana** poden presentar un personatge modèlic en un àmbit poc conflictiu, destaquen autors com Josep Albanell, Mercè Company, Josep Vallverdú o Joaquim Carbó. Els **llibres de colles** es coneixen sobretot a la dècada 1955-1965 i tracten la socialització del nen o jove a través de la resolució d'un misteri, conflicte, injustícia o dur a terme un projecte comú abanderat per un líder. Entre els autors destaquen Joaquim Carbó, Sebastià Sorribas i Mercè Canela, entre d'altres.

El **realisme crític** se centra en la llibertat individual. Es desitja trencar prejudicis i allunyar qualsevol tipus de discriminació. Els antecedents dels setanta van ser Josep Vallverdú, Francesc Candel, Gabriel Janer Manila o Maria Aurèlia Capmany. Als vuitanta la tendència del realisme crític inclou el plantejament de temes psicològics, com a les novel·les de Joaquim Carbó,

Maria Barbal, Gemma Lienas o Mercè Canela. Als noranta els temes del realisme crític es tracten de forma alleugerida o fins i tot intranscendent; aquesta tendència Lluch i Valriu (2013) l'anomenen **realisme idealitzat** i alguns autors són Joaquim Carbó, Oriol Vergés, Andreu Sotorra, Gemma Lienas, o Maite Carranza.

La **novel·la d'aventures** té trets clàssics, un protagonista jove que viu aventures iniciàtiques buscant assolir un objectiu i que lluita contra obstacles. Entre els autors destaquen Josep Vallverdú, Joaquim Carbó, Oriol Vergés, Robert Saladrigas i Maite Carranza, entre d'altres. S'inclouria també dins el realisme la novel·la històrica i la novel·la negra, que Valriu (1998) tracta a part perquè tenen trets especials, cosa que farem nosaltres.

La **novel·la històrica** als seixanta i setanta vol formar la consciència nacional, omplir els dèficits del sistema educatiu pel que fa al coneixement del passat, i presentar uns referents històrics. Autors com Oriol Vergés, Emili Teixidor, Jaume Cabré, Teresa Duran, Jaume Cella o Ponç Pons la conreen.

Finalment, la **novel·la negra** en general es relaciona amb l'obligatorietat del català al sistema educatiu, o sigui que és més recent que els altres gèneres. Aquestes obres segueixen els esquemes clàssics del gènere però els espais i les referències són catalans. Els detectius es plantegen com antiherois i no són professionals. Les obres poden ser per a lectors infantils o juvenils, i destaquen autors com Joaquim Carbó, el duo Andreu Martín i Jaume Rivera, o Maria Antònia Oliver, entre d'altres. El precursor del gènere a la LJ en català, tot i que no s'adreçava a aquest públic va ser Manuel de Pedrolo⁷⁸, i l'hereu Jaume Fuster.

⁷⁸ Moreno-Bedmar, A. M. (2014b).

- **Fantasia**

Segons Valriu (1998), hi ha diferents tendències: la revitalització del conte popular; el *fantasy* i la CF.

Durant l'auge del realisme i dels nous corrents pedagògics, el conte tradicional va rebre moltes crítiques. Tanmateix el psiquiatre Bruno Bettelheim recupera a mitjan setanta els contes tradicionals, tot revisant-los i emprant-los com a teràpia amb nens, com explica al llibre *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1978). De fet, l'autor parla de la necessitat d'incloure missatges positius i esperança a les obres i molts autors el van tenir en consideració. Sorgeix un nou corrent, la **desmitificació dels contes populars**, i s'estén la tendència, a partir de les tècniques que indica Rodari, de la recreació i revisió dels contes populars, allunyant-los dels papers tradicionals o del sentit moral més clàssic.

El *fantasy* neix com a reacció al realisme crític i també com a una nova forma de comprendre la "literatura de fantasia" (Valriu, 1998: 142). Ja havíem presentat (apartat II. 2.1.1.) que la literatura de fantasia al món anglosaxó s'anomenava *fantasy* i que alguns autors van ser J. R. R. Tolkien i Michael Ende. El *fantasy*, com afirma Valriu, "comprèn un ampli espectre de publicacions i els límits amb la ciència-ficció són difícils de delimitar." (Valriu, 1998: 143). Sobretot quant a tema i estructura tenen punts en comú amb la mitologia i les rondalles. Jacinto Antón, citat per Valriu, en defineix l'argument: "El héroe, su nacimiento e iniciación, sus pruebas –todas de gran carga simbólica-, su triunfo y su castigo por el exceso de autoconfianza (hybris) que ofende a los dioses, aparecen de manera recurrente en el fantasy." (Antón, 1990: 27).

Actualment el *fantasy* té un gran apogeu. En la versió més comercial i estereotipada tenen en els videojocs i els jocs de rol productes de gran interès en els lectors de *fantasy*.

El gènere d'anticipació generalment reproduïx l'esquema de novel·les d'aventures, se sol situar en un futur llunyà i un espai remot – altres planetes, altres galàxies– especula sobre la possibilitat de formes

de vides diferents, que sovint entren en conflicte amb la humana, i la seva base científica és, en general, molt feble. (Valriu 1998: 145-146).

La fantasia a Catalunya, segons Valriu, viu el seu punt àlgid als vuitanta i es classifica en (1) la recreació dels contes populars; (2) de l'absurd o *non sense* i (3) la CF. Els llibres inspirats en la tradició popular tenen una estructura interna propera al conte popular, amb personatges semblants als herois –tot i que desmitificats–, bruixes i bruixots, velletes... Alguns autors són Miquel Rayó, Mercè Canela, Mercè Company, Miquel Obiols, Miquel Desclot o Pep Coll.

Pel que fa a l'absurd, l'humor i la fantasia, són presents en algunes obres, que tenen els orígens en el surrealisme i alguns llibres de Rodari. Destaquen autors com Miquel Obiols, Joles Sennell, Miquel Desclot. M. Àngels Gardella, Carles Cano o Empar Lanuza, entre d'altres.

Finalment, Valriu afirma que la CF va passar de la literatura per a adults a la LJ. En aquest capítol tractarem a bastament la LJ de CF en català al punt III. 6.3.4.

- **Realisme fantàstic**

El realisme fantàstic a la LIJ és el “corrent literari que, tot i partir d'un temps i un espai concrets i sense sortir-se'n totalment, inclou en el relat elements –personatges, poders, llocs, etc.– meravellosos o màgics no necessàriament relacionats amb la tradició popular.” (Valriu 1998: 147). Molts llibres clàssics, com ara *Le avventure di Pinocchio* (1883) de Carlo Collodi o *Peter Pan* (1904) de James Matthew Barrie, entre d'altres, es poden incloure dins aquesta caracterització. Ara bé, actualment el realisme fantàstic empra menys elements tradicionals i, en canvi, la frontera entre allò real i irreal és variable i, sovint, la interpreta el lector, a qui se li demana més participació. A més a més, la relació entre el món real i el màgic és força directa, malgrat presentar-se amb ironia o símbols.

Valriu (1998) parla de dues diferències entre aquestes narracions i els contes populars (1) si als contes populars es té consciència que el que succeeix té lloc fora de la realitat, al realisme fantàstic es considera un fet no gaire extraordinari, i (2) al realisme fantàstic els personatges, les situacions i les accions són les mateixes que les dels contes tradicionals però se n'hi afegeixen d'altres de fonts diverses o de noves.

El realisme fantàstic porta ímplicita crítica social, amb humor i poesia. Dins aquesta categoria podem incloure autors com Gianni Rodari, Roald Dahl, Mary Rodgers, Astrid Lindgreen o Christine Nöstlinger. És Gianni Rodari, un exemple paradigmàtic, és ell qui afirma durant el lliurament del Premi Andersen de 1970 que cal tenir molta fantasia, “una forta imaginació per ser un gran científic —per imaginar coses que no existeixen encara—, per imaginar un món millor d'aquell en què vivim i posar-se a treballar per construir-lo...”

A Catalunya destaca a mitjan setanta Gabriel Janer Manila. Altres autors són Josep Albanell amb el pseudònim de Joles Sennell, Josep Vallverdú, Rosa M. Colom, Maria Àngels Gardella o Joan Barceló, entre d'altres.

A continuació, per contextualitzar la CF creiem necessari presentar breument el paper de la literatura de gènere i la literatura imaginativa en català, després exposem l'abast del concepte de CF i acabem el capítol amb la CF a la LIJ

6.2. Un apunt, la literatura de gènere i la literatura imaginativa⁷⁹ en català

Al llarg de la tesi quan parlem de novel·la de gènere ens referirem a la negra o policíaca, la CF o l'eròtica, entre d'altres, és a dir als gèneres literaris populars que s'etiqueten a partir del segle XIX, com hem vist al capítol 2. Uns

⁷⁹ Entenem per imaginativa la narrativa fantàstica i especulativa. És a dir, la literatura en la qual la raó s'altera per l'element sobrenatural o estrany o per la creació de nous móns o realitats diferents a la realitat del lector.

tipus de publicacions que sovint s'editaven i s'editen en el format de llibre de butxaca, ja sigui per necessitat editorial o de tiratge. A més, són obres que sovint es cataloguen com a lectures d'entreteniment o menors, fet que ajuda poc a prestigiar-les.

Com ja és sabut la literatura catalana de la postguerra troba un seguit d'impediments –la guerra civil i l'exili, tant intern com extern; el franquisme que anorrea la llengua, la censura que dificulta la publicació i la lectura, la no professionalització dels escriptors i la precarietat econòmica del món editorial– que trenquen la baula d'una generació que no troba el relleu necessari i no permeten superar les formes literàries del passat, les quals valoren la poesia per damunt del gènere narratiu (Manent, 1984).⁸⁰ Evidentment, la novel·la de caire popular, la novel·la de gènere i els contes seran vistos amb desconfiança en alguns cercles literaris i crítics. Aquest context de després de la guerra civil, de la immediata postguerra i del franquisme, topa també amb la desigualtat dels mitjans editorials i dels mercats respecte al castellà. La literatura de consum és castellana i la catalana és minoritària i se centra en literatura de qualitat. En conseqüència, costa difondre la literatura catalana, sobretot tenint en compte que no existeix escolarització en aquesta llengua. Fuster (1979: 77) escrivia que en aquest context advers “sembla com si, tant els autors catalans com el públic lector, fessin fàstics a la literatura dita popular, de consum o subliteratura.”

Avui dia la novel·la de gènere segueix sent *encara*, per a uns quants entesos, la germana petita de la novel·la *gran*, com la LJ ho és de la literatura en majúscula, ambdues considerades paraliteratura, tot i que darrerament se les està prestigiant i dinamitzant.⁸¹

⁸⁰ Ens referim al noucentisme, que fins al 1925, segons Albert Manent, va despertar “una veritable i curiosa prevenció” contra la novel·la i es desprestigià com a gènere (Manent: 1984). De fet, a finals dels anys vint tot sembla presagiar el ressorgiment de la novel·la, amb *Una generació sense novel·la?* de Carles Riba i dos textos de Josep Maria de Segarra. Als anys trenta s'editen tirades populars que ajuden a la difusió de la novel·la, però encara no podem parlar de literatura de consum, però sí de teatre popular relacionat amb el gènere negre (vodevils) o humor gràfic, entre d'altres.

⁸¹ Ja hem parlat a bastament de la LJ al segon capítol, quant a la novel·la policíaca o negra, darrerament ha aparegut una crítica que es consolida amb les darreres publicacions dedicades al gènere. Remeto a Villalonga (2013a-b) i Aulet (2012), així com a diferents iniciatives: la trobada de novel·la policíaca Barcelona Negra i el festival Tiana negra, celebrats des de 2006 i

Afegit a tot això, i si ens centrem en la literatura imaginativa en català: “no ha acabat de crear, malgrat que alguns intents recents hi apunten, un corpus clarament recognoscible com a autònom”, a diferència d’altres gèneres literaris de consum, com el fulletó, la novel·la rosa, policíaca o eròtica, que van tenir presència a la literatura catalana en moments concrets, segons Martínez-Gil (2004: 16).

Una figura emblemàtica que va reivindicar la imaginació, com Gianni Rodari, va ser Pere Calders. Exiliat a Mèxic s’inscriu en el corrent del realisme testimonial, on s’expliquen les experiències viscudes. Pere Calders empra la ironia i la imaginació, amb els finals imprevistos i la presència de l’irreal i l’absurd gràcies a la influència del **realisme màgic**,⁸² que serà molt present a les seves obres, com ja hem apuntat. En tornar de l’exili, el 1962, l’autor troba que a Catalunya el corrent que impera és el **realisme històric** de Castellet i Molas,⁸³ on l’autor ha d’estar compromès socialment i on la imaginació i la fantasia en queden al marge. L’autor va publicar un seguit d’articles a *Serra d’Or* entre el 1963 i 1966 on es defensava i reivindicava la imaginació a la literatura catalana. No serà fins al 1978 –després de publicar obres allunyades de la fantasia⁸⁴ i estar gairebé 10 anys en silenci i oblidat pel públic–, que edita un llibre on la imaginació, l’absurd i la ironia hi són presents la *Invasió subtil i altres contes*.

Martínez-Gil apunta que és possible que la relació entre la imaginació i els límits imposats sigui “el que explica la singularitat de la nostra narrativa fantàstica i especulativa” (2004: 18-19). El fet que els gèneres fantàstics a la literatura catalana hagin quedat poc té diferents causes. D’una banda, a l’àrea

2012, respectivament. I aquest 2015 el *I Festival internacional de novel·la negra en català*, celebrat a l’Espluga de Francolí.

⁸² A mitjan s.XIX la novel·la hispanoamericana modificarà el seu rumb i inquietuds i s’allunyarà del realisme decimonònic. El realisme màgic consistirà en la barreja de manera indistinta de diferents plans de la realitat i la fantasia, introduint elements onírics i irracionals. Alguns autors van ser: Roberto Arlt, Miguel Á. Asturias, Alejo Carpentier, Juan Rulfo o Gabriel García Márquez, entre d’altres.

⁸³ Els dos autors van escriure *Poesia catalana del segle XX* (1963) on assentaven les bases del realisme històric.

⁸⁴ Ens referim a *L’ombra de l’atzavara* (1964) i *Aquí descansa Nevares* (1967).

llatina, excepte a França, hi ha un cert endarreriment tecnològic i social⁸⁵ respecte a d'altres espais i, de l'altra, evidentment, a Catalunya hi van haver diversos problemes ja apuntats: editorials en situacions precàries, manca d'un públic lector popular, i que els autors que volen esdevenir professionals o tenir continuïtat conreant la literatura fantàstica ho han de fer mitjançant la LIJ. Tanmateix, ja hem vist que la literatura de CF en català no es pot reduir tan sols a la LIJ.

6. 3. La ciència-ficció i la literatura juvenil

El temps era circular i el futur no era cap incògnita: al juny se sega, al desembre se sembra... En el moment del pas de la gent de pagès a ciutat: és imprevisible, el temps. Tot va canviant i es comença a especular sobre el futur. (...) La ciència-ficció era una manera de mirar, plantejar-te que les coses no seran com són ara; preparar-te per als canvis produïts sobretot per la mà de la ciència i la tècnica, a partir de la revolució industrial...

Antoni Munné-Jordà⁸⁶

Quan algú s'enfronta als límits de la realitat mitjançant la lectura, ho fa llegint diversos gèneres literaris que provoquen sentiments irracionals de por, fascinació o meravella. Allò fantàstic, segons Todorov (1972) és ambigu quan s'enfronta a un fet que no es pot explicar: el fantàstic es bellugaria entre una explicació de caire racional –camp de l'estrany, narració detectivesca– o una altra de sobrenatural –camp del meravellós, contes tradicionals o de fades. Tanmateix en aquesta dicotomia hi poden haver gèneres híbrids, com ara el meravellós científic “pare de la ciència-ficció” ja que s'arriba a una explicació científica o pseudocientífica davant d'un fet o ésser extraordinari. (Martínez-Gil: 2004, 14)

⁸⁵ Martínez-Gil (2004) apunta que si no hi ha ciència no pot existir CF; a l'àrea llatina les elits culturals preferien el gènere policíac i eròtic.

⁸⁶ Conversa a Vilanova i la Geltrú, 11 de març de 2015

Som de l'opinió que en el fons aquests gèneres es belluguen en un espectre únic: el de despertar reaccions humanes ben comunes davant d'allò desconegut o insòlit, sigui de la naturalesa que sigui. Martínez-Gil (2004: 9) al seu recull planteja una antologia sota l'etiqueta de "narrativa fantàstica i especulativa per tal de superar equívocs i malentesos que parcel·len la literatura en compartiments estancs, fins i tot amb lectors que semblen tenir gustos similars." Si partim d'aquesta premissa que uneix més que separa, des de la perspectiva del moment contemporani, copsarem que la literatura fantàstica i els gèneres provenen del qüestionament del concepte de realitat.

La CF, segons Barceló, (1990: 20-21), s'adiu amb el tarannà del jove pel que té d'obertura mental i de llibertat a l'hora d'acceptar la relativitat del que ens envolta.

La lectura de la ciencia ficción me ha parecido siempre esencial para configurar mentes abiertas, dotadas de un gran relativismo cultural. Posiblemente sea una de las mejores preparaciones para vivir en el mundo vertiginoso de nuestros días. La continua exposición a otros mundos, a otras sociedades, a otras maneras de entender la vida y organizar la sociedad, obliga a relativizar nuestra propia manera de organizarnos y vivir. Ello resulta más fácil en la adolescencia y en la juventud, cuando la vida no ha forjado todavía la multitud de lazos que, demasiadas veces, estabilizan y fijan muchas de nuestras maneras de ver la realidad y entender las cosas.

Com ja hem vist al punt II. 6.1.1, Valriu situa la CF juvenil dins del gènere de la fantasia. Els iniciadors del gènere com H. G. Wells no van escriure per a un públic juvenil, malgrat que algunes de les seves obres han acabat esdevenint LJ. De fet, el gènere d'anticipació sovint recrea l'esquema de la novel·la d'aventures, normalment succeeix en un futur llunyà i un espai remot (com planetes i galàxies "llunyanes especula sobre la possibilitat de formes de vida diferents, que sovint entren en conflicte amb la humana, i la seva base científica és, en general, molt feble." (Valriu, 1998: 145-146).

6.3.1. La ciència-ficció, intent de definició

Aquest complex gènere literari, sense una definició clara i força canviant, fins i tot és enrevessat en la seva denominació. Tot seguit intentarem aclarir aquests aspectes presentant l'origen del mot i les diverses deficions del gènere.

Si bé en castellà i català el nom neix com a calc de l'anglès *science fiction*⁸⁷, en anglès el nom ha anat mutant com ho feien els continguts del gènere.⁸⁸

Com en el cas de la LIJ la definició de CF és problemàtica i confusa, com ja hem avançat, (Plans, 1974; Barceló, 1990, 2006, 2015; Munné-Jordà, 2013). Podríem afirmar que són narracions en les quals l'element més rellevant és l'especulació imaginativa i que es basa en idees. De fet quan diem que quelcom és CF ens referim a allò que és especulatiu i que no és possible en el món que coneixem avui dia.

Aquesta indefinició s'origina en el fet que no existeixen uns límits clars i precisos per a la temàtica i els enfocaments que empra aquest gènere. La CF compta amb un ampli ventall de temes tradicionals: conquesta de l'espai, descripció de nous mons, els universos alternatius, les noves possibilitats (socials i tecnològiques), l'especulació sobre el temps i les lleis causals, la fi del món, els viatges interplanetaris, entre molts d'altres. El temps pot ser present o passat, o en un temps alternatiu (móns paral·les, ucronies), fins i tot el *topos* no té límits (universos o planetes reals o imaginaris, espai físic real i mental...).

⁸⁷ Barceló (1990: 46-47) apunta que cal no confondre CF amb ficció científica.

⁸⁸ Segons Barceló, existeixen moltes denominacions. Hi ha els romanços científics (*scientific romance*) –obres de H.G. Wells–; científicció com els textos d'*Amazing Stories* (1926); l'anticipació científica –obres de Verne (*anticipation scientific*); la fantasia científica –també aplicat per a Verne (*scientific fantasy*) i avui dia a Anglaterra és un subgènere de la CF; la ficció especulativa –una denominació clau (*speculative fiction*) que deixa al marge la ciència i té detractors i seguidors–; o la *sci-fi* –nom proposat per F. J. Ackerman que recorda a *hi-fi* (*high fidelity*) i que es refereix a la CF present als mitjans audiovisuals. (Barceló, 1990: 42-48, 2006: 22-27).

Tanmateix Munné-Jordà (2013) exposa que si bé els límits de la CF sempre són difusos cal intentar distingir-la de la novel·la científica descriptiva d'avenços tècnics, i de la novel·la fantàstica, d'espases i bruixeria. La CF se situaria enmig d'aquestes dues tipologies i se centraria en la relació entre l'home i els canvis de l'entorn, uns canvis bàsicament produïts per la ciència i la tècnica.

Com afirma Munné-Jordà (2013) el gènere pren força i consistència als EUA el primer terç del segle XX, però prové de l'Europa del XIX. És a dir, serà amb la revolució industrial i els ràpids canvis tecnològics del XIX que la CF neix, i no pas abans perquè com diu Frederik Pohl aquest gènere té com a objectiu veure el que faran els homes amb la ciència, i veure les conseqüències que implicarà emprar-la (Munné-Jordà, 2013).

Uns dels teòrics de la CF, Darko Suvin (1979: 8-7), la defineix com un gènere literari que té com a condició necessària i suficient: "la presència i interacció de l'alienació (estrangement) i cognició, i el seu recurs formal fonamental és una estructura imaginativa alternativa a l'ambient empíric de l'autor". Mentre que Juan José Plans afirma que el gènere neix a partir de la realitat però emprant la fantasia, tot intentant ensenyar-nos les nostres possibilitats "en un futuro, inspirándose en un presente y sin olvidar un pasado. No se trata de predecir con exactitud el futuro, sino de plantearlo por medio de la especulación. (...) Trata de sembrar la inquietud intelectual..." (Plans, 1974: 8). I al seu torn, Juan Ignacio Ferreras la defineix com una novel·la romàntica, que expressa de forma autèntica i artística una visió trencadora del món. Una novel·la inspirada o produïda "por una visión del mundo que ha surgido en nuestro universo y que poco a poco se va enseñoreando del mismo; es la novela de nuestra crisis social, de nuestra crisis religiosa, de nuestra crisis económica" (Ferreras, 1972: 18).

Alguns autors anglesos i nord-americans com Lester del Rey la defineixen com un intent per explicar les possibilitats alternatives de forma racional i entretinguda, o Brian Aldiss parla de la recerca d'una definició – conforme els nostres coneixements (ciència)– de l'home i el seu espai a

l'univers. Com hem vist són moltes les definicions i inclouen conceptes com el fet que ajuda a donar resposta humana a certs canvis científics/tecnològics, especulació imaginativa, el sentit d'allò meravellós.⁸⁹

Cal dir que avui dia s'ha traspassat l'orientació limitada a les ciències físico-naturals i el plantejament general de la pregunta "Què passaria si...?" s'ha ampliat cap a l'anàlisi d'hipòtesis presents en altres disciplines de les ciències socials (psicologia, antropologia, sociologia o història). (Barceló, 1990: 33; 2006: 9; 2015: 41)

Alguns pensen que la CF és una mena de gueto cultural i fins i tot sembla que rep una consideració general diferent respecte a un altre gènere fins fa poc menor, la novel·la políciaca i que avui dia està de moda.

Creiem que el fenomen *fandom*, nascut a finals dels anys vint, hi ha ajudat. És un grup molt actiu d'aficionats al gènere de la CF que es mantenen en contacte entre si i els seus escriptors favorits mitjançant revistes professionals i amateurs *fanzine*, assemblees (*convencions*-anglès, conegudes com a *cons*), com la *worldcon*: l'*Assemblea Mundial de la Ciència-ficció*, i trobades. Aquest nom *fandom* neix de l'anglès (*FANkingDOM: reialme del fan*) (Barceló, 2006: 27) i fins i tot existeix un llenguatge propi que prové de l'anglès i l'empra tota la comunitat. I com afirma Munné-Jordà: "I així la ciència-ficció va anar generant tota una societat d'experts i exigents coneixedors i degustadors del gènere, al marge de la societat literària general" (Munné-Jordà, 2013: 30).

Les paraules de Munné-Jordà (2013) sobre la possible banalització de la CF convertida en producte de masses a través del cinema i els bestsellers o la literatura majoritària que usa la CF o els seus emblemes per "competir amb les tendències majoritàries", creiem que són concloents:

I, quan passa això, de vegades algú lamenta que allò que s'ofereix al gran públic com a ciència-ficció no és prou pur i genuí, i que la ciència-ficció

⁸⁹ Per ampliar definicions, vegeu Barceló (1990: 34-37 i 2015: 39-45).

més pura i genuïna no arriba al gran públic. El fet és que som en un període de canvis, simbiosis i permeabilitzacions i, entre totes les actituds viables, tan lícit sembla voler mantenir la puresa del gènere com voler penetrar en altres àmbits prenent-lo com un recurs. I, de tota manera, es continua escrivint llibres que només es poden assaborir des de les premisses del gènere. (Munné-Jordà, 2013: 31)

6.3.2. Els subgèneres de la ciència-ficció

Ja hem vist el gran ventall de possibilitats que abasta la literatura de CF però, malgrat el dinamisme del gènere, prevalen unes constants temàtiques i argumentals que permeten dividir-la en subgèneres.

Entre les denominacions es parla d'aventura espacial –proposada per W. Tucker el 1941 de **l'space opera**, es refereix a les històries de CF d'aventures que tenen lloc a l'espai interestel·lar (pel·lícules com *Star Wars*, *La guerra de las galaxias*, 1977- 2015, de George Lucas o *Flash Gordon*, de Mike Hodges, 1980) i té correlació amb les novel·les d'aventures de l'oest (*horse opera*) i alguna pel·lícula de Clint Eastwood com *Unforgiven*, *Sin perdón* (1992).

A la **fantasia o fantasy** hi ha màgia i quelcom meravellós, com a *The Lord of the Rings*, *El señor de los anillos* (1945-1955) de J.R.R. Tolkien, entre d'altres; també hi ha la fantasia heroica o les novel·les d'espases i bruixeria – amb ambient bèl·lic i aventures violentes, com *Conan* (1933-1936) de R. H. Howard. Així mateix, trobem la **CF dura o hard sf** –tracta temes bàsicament científics i tecnològics i el seu món–, i la **CF soft** –neix als anys seixanta i incorpora més interès literari i a les ciències socials, la CF de la maduresa.

Per acabar, el **ciberpunk** –que neix amb l'èxit de *Neuromantic* (1984) de W. Wilson i que també s'anomena *The Movement*–, presenta una societat deshumanitzada d'un futur pròxim on la informàtica i la tecnologia cibernètica dominen el món, i l'estètica és punk. (Barceló, 1990: 48-62; 2006: 33-47; 2015: 65-77)

Uns altres subgèneres de la CF són la **utopia** i la **distopia**, ambdós tenen una tradició pròpia amb Thomas More o Tommaso Campanella relacionada amb l'espai (*el no lloc*) i quan apareix la CF n'esdeven subgèneres perquè es relacionen amb fets que succeeixen en uns altres temps (futurs), com veurem tot seguit.

El benestar té una cara beneficiosa i una creu que no ho és tant: la superpoblació de la Terra, els possibles controls de la natalitat (l'eugenèsia), la manca d'aliments i la superexplotació, entre d'altres. A la imaginació dels homes sorgia la possibilitat de repoblar altres planetes, era un desig de futur. Així doncs, sembla ser que el desenvolupament de la humanitat i la civilització és una arma de doble tall, es creen condicions per al benestar però també factors que el poden fer trontollar o desaparèixer.

- **Utopia**

La utopia és “el lloc que no existeix o el no lloc”. L'intel·lectual Thomas More va presentar-la a *De optimo reipublicae statu, deque nova insula Utopia* (1516) on hi havia una societat perfecta: tots treballaven en igualtat de condicions i els fruits es compartien. Una altra utopia és la de Tommaso Campanella a *Città del sole* (1623) –on només es treballava sis hores i ja es tenia tot el que es necessitava.⁹⁰ A *de Gulliver's Travels* (1726) de Jonathan Swift la utopia es barreja amb el fantàstic i sembla que s'avança en alguns trets a la antiutopia, tot i que faltava la idea de progrés. (Kagarlitski, 1974). De fet, són molts els que afirmen que les utopies ja duen la llavor de les antiutopies.⁹¹

Els utopistes ja adscrits a la CF apareixen a finals del segle XIX, destaquen *Erewhon* (1972) de S. Butler i sobretot E. Bellamy amb la

⁹⁰ Es pot dir que les novel·les de CF Huxley i Orwell són extrapolacions a les de Moro i Campanella. (Kagarlitski, 1974).

⁹¹ Tanmateix David Pringle creu que Thomas More a la seva obra ja incorporava la llavor de la distopia, perquè malgrat imaginar una societat millor no existia Déu. Probablement des d'aquest *no lloc* comentava i criticava el món real. (Costa, 2014)

novel·la *Mirant enrere* 2000-1887 (1888). En aquesta obra els ginys han anihilat tots els mals en un món socialista. Altres utopies serien *Notícies d'enlloc* (1890) de W. Morris. Amb *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court-Un ianqui de Connecticut a la cort del rei Artur* (1889) de M. Twain – on es viatja en el temps i es preveu el que després serà la televisió– pren importància el subgrup de la *ucronia*. (Barceló, 1990, 2006). Ja al segle XX, *The lost world-El món perdut* (1912) d'A. Conan Doyle presenta una realitat amb éssers prehistòrics. (Barceló, 1990)

- **L'antiutopia o distopia**

Aquest punt és important per a la nostra tesi ja que ens servirà per enquadrar dins el subgènere de la distopia la novel·la del corpus d'estudi *Mecanoscrit del segon origen*, que tractarem en profunditat al punt III. 8.3.1.1.

El fantàstic, al penetrar a la utopia, permet que ho segueixi sent. La idea d'utopia té una cara contrària, l'antiutopia o distopia, que etimològicament significa “mal lloc”. Destaca la idea de canvi, de dinamisme, de camí cap al futur. “La vieja utopía ‘inmóvil’, la ‘utopía modelo’, extrapolada hacia el futuro, se revela como antiutopia. Por otra parte no es esta la única forma de antiutopía.” (Kagarlitski: 1974, 312)

La antiutopía no es simplemente un juicio sobre la sociedad existente o una crítica de los conceptos utópicos sobre una sociedad ideal. Es una forma de crítica en la que el juez es el tiempo. Este debe confirmar las ideas de los utopistas, poner al descubierto lo que de negativo hay en la sociedad actual. La antiutopía representa un examen crítico del progreso, por eso no podía aparecer antes de que se formulara la idea de progreso, antes del siglo XVIII. (Kagarlitski: 1974, 313)

Al segle XVIII es creà el concepte de progrés moral (D. Hartley i A. Smith), que era l'alternativa laica del progrés espiritual, i estava

separat del progrés material. El concepte va mantenir aquesta dualitat: espiritual/material. Així doncs, els positivistes al s.XIX deien que el progrés material podia avançar-se al moral però que no eren antagònics. A mitjan segle XIX la societat burgesa va adonar-se que el progrés material podia guanyar al moral i, a més, ésser un obstacle per a aquest darrer. Sobretot perquè provocava un endarreriment i podia destruir la humanitat.

De fet, ja Rosseau al XVIII afirmava que la civilització no va portar la felicitat sinó que va aviciar la humanitat. Més endavant les màquines van esdevenir les enemigues dels homes, bàsicament perquè les masses de les grans ciutats vivien sotmeses per la revolució industrial. Els primers antiutopistes dels 60-70 no estaven necessàriament contra els ginys, afirmaven que el progrés era dialèctic: es resolien problemes i en naixien de nous, sovint difícils de resoldre. (Kagarlitski, 1974)

Com afirma Jordi Costa (2014), la distopia s'expandeix a finals del XIX amb els perills del secularisme, el socialisme i el protofeminisme⁹² que remetien a futurs problemàtics. Al principi la relació entre el capitalisme i el socialisme serà present a la CF, i més endavant apareixeran les pors als avenços tecnològics i els problemes medieambientals, així com la relació amb el món virtual.

Montserrat Galícia (2015) explica que a les obres distòpiques neixen “com a sàtires o com a admonicions que mostraven les tendències de les societats per a extrapolar-les.” De fet, les distopies importants neixen en moments crítics, com la Segona Guerra Mundial, és el cas de George Orwell amb *1984* (1949) –presenta una societat molt controlada i centralitzada, totalitarista i sàdica– o *Rebelió a la granja* (1945), que té una clara intenció didàctica i critica el comunisme estalinista, *Nosaltres* (1921) de Zamaitin o *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury, entre d'altres. Totes aquestes distopies de la primera meitat

⁹² Aquest corrent, també anomenat feminisme premodern, era anterior a la Il·lustració. Es desitjava desagreguar les dones i defensar-les.

del segle XX tracten sobre els perills dels totalitarismes.

Al segle XX a les modernes antiutopies la resistència no és possible. A *Un món feliç* (1931) d'Aldous Huxley la ciència futurista ajuda a l'estat, els nens neixen en probetes i néixer de forma natural és un crim vergonyós. Aquesta novel·la és una resposta a obres utòpiques com ara *Homes com déus* (1923) de Wells. Altres distopies són *Congreso de futurología* (1971) d'Stanislaw Lem, *Bienvenidos a Metro-Centre* (2006) de J. G. Ballard i *El círculo* (2013) de Dave Eggers.

A principis del segle XX l'antiutopia o distopia⁹³ és un gènere amb un trets concrets: critica el present, descriu variants pessimistes del futur que neix en el present i desaprova idees utòpiques concretes que durant el desenvolupament del progrés van mostrar aspectes no gaire positius. Avui dia, venim d'un moment crític que va fer trontollar tot l'estat del benestar, l'11-S, unit a la crisi financera, social i de valors mundial, tot plegat és favorable per a l'aparició de les noves antiutopies.

Tanmateix actualment, com apunta Costa (2014), hi ha una altra tendència distòpica que J. G. Ballard, a partir del 1988, ja avança: s'elimina la distopia d'allò anticipatori i se cerquen elements distòpics en el present. De fet, són futurs estables, feliços però amb l'inherent atracció pel pervers. Jordi Costa (2014: 12) rebla el clau citant Will Self "Nunca antes el futuro nos había parecido tan anticuado", és a dir, avui dia la distopia parla d'un present amb pors i no pas d'un futur incert. Se podria dir de otra manera: "vivimos un presente donde parecen haberse cumplido parcialmente muchas de las distopías más influyentes del siglo XX." (Costa, 2014: 12)⁹⁴ Aquesta nova línia també serà visible a la LJ distòpica, com veurem al punt següent II. 6.3.3.

La CF i el cinema han anat molt units, com als films de màquines

⁹³ Barceló (1990, 2006) anomena *utopia pessimista*, la distopia o antiutopia.

⁹⁴ Al mateix article David Pringle té una opinió contrària, considera que al planeta hi viu molta gent, més anys, amb un alt índex de benestar i baixa criminalitat. Així doncs, s'hi viu molt bé, però l'home de manera natural sent atracció pel pervers i l'horror, o sigui la distopia.

que esclavitzaven els homes: *Metropolis* (1927) de Fritz Lang, *Modern Times-Tiempos modernos* de Charles Chaplin (1936), la saga de *Terminator* (1984)⁹⁵, *Matrix* (1999)⁹⁶, *Blade Runner* (1981) de Ridley Scott, *Electric dreams-Sueños eléctricos* (1984) d'Steve Barrow, *War games -Juegos de guerra* (1983) de John Badman, *2001 A Space Odyssey - 2001: Una odisea del espacio* (1968) de Stanley Kubrik, *Maximum overdrive - La rebelión de las máquinas* (1986) d'Stephen King, *I, robot - Yo Robot* (2004) d'Alex Proyas... Actualment sembla que és una època daurada per al món editorial i audiovisual dedicat a la ficció distòpica, com ho demostren alguns films recents: *Mad Max: Fury Road* (2015) de George Miller, *The purge: anarchy - Anarchy: la noche de las bestias* (2014) de James DeMonaco, *Dawn of planet of the apes - El amanecer del planeta de los simios* (2014) de Matt Reeves, *The congress - El congreso* (2013) d'Ari Folman, *Snowpiercer* (2013) de Bong Joon-Ho, *Los últimos días* (2013) d'Àlex i David Pastor, *The road - La carretera* (2009) de John Hillcoat i *I am legend - Soy leyenda* (2007) de Francis Lawrence, entre d'altres.

A continuació exposarem el panorama històric general per esbossar la situació al llarg del temps i fins a l'actualitat de la CF. No ens proposem fer un recorregut aprofundit i històric per tota aquesta literatura fantàstica, imaginativa i especulativa tractada a bastament per diversos estudiosos,⁹⁷ però sí farem un breu apunt per contextualitzar l'origen de la CF seguint, en part, Martínez-Gil (2004) i Munné-Jordà (1990, 2013).

⁹⁵ Dels anys 1984 i 1991, sota la direcció de James Cameron; el 2003 amb Jonathan Mostow i la darrera del 2015 dirigida per Alan Taylor.

⁹⁶ Amb diferents seqüeles, el 1999 i el 2003 dirigides per Andy Wachowski

⁹⁷ Fuster, "Ciència-ficció", *Serra d'Or*, núm. 15 (15 de març de 1969) situa per primer cop els precedents de la CF en català. Munné-Jordà inicia els estudis de CF catalana amb: *Narracions de ciència-ficció. Antologia* (1985a), Edicions 62, ampliat amb *Futurs imperfectes. Antologia de contes de ciència-ficció* (1997), revisat i ampliat el 2013; el llibre *Temps al temps. Antologia de contes de ciència-ficció*, Barcelona, La Magrana, 1990. Emili Olcina, *Antologia de narrativa fantàstica catalana*, Laertes, 1998. Montse Cerdà, Antoni Munné-Jordà i Marta Puig, *Antologia temàtica de textos de ciència-ficció*, La Magrana, 1999.

6.3.3. Panorama històric general

Al segle XVII, al Barroc, amb Descartes i Newton, la raó ajuda a la comprensió del món. Allò sobrenatural serà percebut com a ficció. Més endavant, el segle de les Llums i la Raó (XVIII) amb la Il·lustració trenca amb el món antic, i es donarà pas al del progrés (XIX), just quan es trenca amb el món tradicional i al dia a dia s'introdueixen de forma massiva els descobriments científics. Es distingeix entre ciència i superstició, i l'art (literatura) donarà resposta al món industrial, però malgrat tot hi ha por a allò nou i desconegut: incertesa davant del futur.

Al segle XIX amb la industrialització, arriben les masses a la gran ciutat, els obrers, i darrere d'allò civilitzat segueix aquesta paüra pel desconegut. El gènere naixerà gràcies als mètodes científics per investigar el conte detectivesc, que cerca a partir del crim el restabliment de l'ordre. Aquests sentiments de por i d'inseguretat menaran al naixement de la CF actual al segle XX, ja que abans no duia l'etiqueta de CF.

Munné-Jordà (2013) parla dels precedents vuitcentites a partir del corpus "de la primitiva ciència-ficció internacional" traduïda al català. A parer d'Asimov l'inici de la CF serien els contes de l'alemany E.T.A. Hoffmann,⁹⁸ i segons Munné-Jordà el *relat "L'home de la sorra" (1817)*, seria "el degà internacional del gènere".

Frankenstein de Mary W. Shelley (1818) sembla que és la primera novel·la de CF, i se la relaciona amb *Dràcula* (1897) de Bram Stoker, tot i que el vampir tingui més relació amb el fantàstic.⁹⁹ De fet, la CF per a molt públic que va al cinema és sinònim del gènere de terror gràcies a la pel·lícula de l'ésser creat a partir de cadàvers. Edgar Allan Poe també va ser un autor de CF i, seguint la petja de Poe, trobem Nathaniel Hawthorne. Menció especial

⁹⁸ Ja que, segons, Víctor Martínez-Gil (2004: 27), aquesta obra donà lloc al modern conte de terror o fantasmes.

⁹⁹ Víctor Martínez-Gil (2004: 25), parla de la novel·la gòtica del XVIII, com del primer subgènere de la literatura fantàstica i del gir que suposà la publicació de *Frankenstein o el modern Prometeu*.

mereixen també els contes espiritistes del XIX, entre el fantàstic i la CF, de Prosper Mérimée, Guy de Maupassant, Émile Erckmann i Alexandre Chatrian.

Segons Munné-Jordà “el clàssic més clàssic de la ciència-ficció d’anticipació, seria Looking Backward 2000-1887” d’Edward Bellamy, no traduït sencer al català. Autors com Robert Louis Stevenson o Mark Twain serien també escriptors de l’encara no etiquetada CF i Jules Verne fou un autor de novel·les científiques. Un dels precursors del gènere va ser Sir Arthur Conan Doyle, com també ho fou Jack London.

El prestigi del gènere arribà gràcies a H.G. Wells, sobretot per la seva formació científica. Destaquen reculls de contes i sobretot novel·les emblemàtiques i precursors del gènere: la cabdal *The Time Machine* (1895), *La màquina del temps* (1895); *The First Men in the Moon* (1901), *Los primeros hombre en la Lluna*; *The Invisible Man* (1897), *El hombre invisible* o la coneguda pel film d’Orson Welles *The War of the Worlds* (1898), *La guerra de los mundos*. Així doncs, la CF és un gènere anglosaxó, neix a Europa¹⁰⁰ amb H. G. Wells i Jules Verne, i durant el s.XX esdevé nord-americà gràcies al luxemburguès Hugo Gernsback, que el 1911 va començar a publicar a Nova York la revista *Modern Electrics*, per publicitar els nous electrodomèstics, i ho feia amb relats de Wells, Verne i episodis d’una novel·la pròpia, *Ralph 124C41+*, que el 1925 publicà com a llibre.

Un any després, Hugo Gernsback va editar la revista, *Amazing Stories*, especialitzada en narracions on la ciència i la tecnologia eren rellevants, el més destacable era la portada amb el nom imaginari per anomenar els relats “*Scientifiction*”. El 1929, arran del crack, Gernsback¹⁰¹ perd la revista, però el 1932 els nous encarregats de la publicació canvien “*Scientifiction*” per “*Scientific Fiction*”. Gernsback va fer altres publicacions com *Science Wonder*

¹⁰⁰ A Europa hi ha excepcions com el polonès Stalinslaw Lem o els rusos Arcadi Boris Strugatski. A l’antiga URSS també va existir ciència-ficció per a joves i adolescents, més centrada en la ciència, i amb caràcter formatiu. Als vuitanta al Japó va sorgir el ciberpunk i actualment algunes sèries d’*anime* i revistes de *manga* tracten temes relacionats amb la CF. (Barceló, 1990, 2006)

¹⁰¹ Gernsback, el 1963 va proposar altres denominacions per al gènere, com “Predifiction”, “Prophiction”, “Futufiction” o “Telefiction” (Plans, 1974: 35).

Stories o Wonder Stories, amb el reclam “*the Best in Science Fiction*”. La competència, Clayton Publications, el 1930, va editar la revista *Astounding Stories of Super-Science*.

A partir del 1938 amb John W. Campbell jr. al capdavant, es canvia el nom per *Astounding Science-Fiction* i es publiquen relats de qualitat,¹⁰² s’inicia, doncs, l’era **Campbell o edat d’or** de la CF nord-americana, que acabà als cinquanta. La Primera Guerra Mundial també marcarà la literatura –els avenços científics: gasos mortífers i noves armes; així com el paper de la psicoanàlisi (Freud), la revolució de la física i de la teoria de la relativitat. En aquesta època trobem Edgar Rice Burroughs o F. Scott Fitzgerald amb el conte “El curiós cas d’en Benjamin Button” (1922).

Als anys vint hi ha autors europeus diversos, com el francès Pierre Benoit, l’ucraïnès Mikhail Bulgàkov o el txec Karel Capek, aquest darrer introdueix el terme *robot* a l’obra teatral *RUR* (1920), que estrena a Barcelona el Teatre Íntim d’Adrià Gual el 1928. Quant als nord-americans, destaquen Lester del Rey, i Isaac Asimov, com l’escriptor més conegut del gènere, amb el clàssic *Jo, robot* (1940).

Als anys trenta i quaranta, C.S. Lewis, amb el cicle *Nàrnia*, John R.R. Tolkien, amb *The Lord of the Rings*, *El senyor dels anells* (escrita de 1936 a 1949 però publicada el 1954) i *El hòbbit* (1937). Altres obres que van influenciar en la CF van ser les distopies *Brave New World* (1932), *Un mundo feliz* d’Aldous Huxley i *1984* (1949) de George Orwell.

¹⁰² Una de les característiques de la CF és que el relat curt és rellevant, ja que mitjançant narracions curtes (*short stories*) es poden transmetre condensadament idees especulatives, i també existeixen les narracions supercurtes (*short short stories*) amb una o dues planes. Les revistes que publicaven aquests tipus de narracions van ser imprescindibles per al gènere fins a la primera meitat del segle XX. Als cinquanta neix el fenomen del *fix-up* que consistia en un tipus de muntatge dels millors relats apareguts en magazins –haviem d’estar relacionats– i que acaben en format llibre. Alguns exemples són: *Jo, robot* (1950) i la “sèrie” de la *Fundació* (1951) d’I. Asimov o *Duna* (1965) de Frank Herbert. També l’“univers compartit” és una modalitat on l’autor elabora un món o univers concret i altres escriptors hi intervenen sota la supervisió del creador. (M. Barceló, 1990, 2006)

Acabada la guerra mundial, i arribada l'era espacial (1957) el gènere es renova, i es presenten un futur poc atractiu: Jack Vance, Ray Bradbury i Richard Matheson, John Wyndham, George Langelaan, William Golding, Arthur C. Clarke (1917) o Brian Aldiss, són alguns autors cabdals.

La **nova onada** (seixanta i principis dels setanta), que neix gràcies a la revista britànica *New Worlds*, introdueix nous temes mai vistos a la CF (ecologia, realisme o utopia anarquista, entre d'altres) i destaquen autors com Philip José Farmer, Frank Herbert o Stanislaw Lem i l'obra *Solaris* (1961), *La planète des singes* (1963), *El planeta de los simios*, de Pierre Boulle, o els relats de l'italià Primo Levi.

Als seixanta la CF traspasa les fronteres de la literatura general, autors de CF conreen literatura general (Bradbury i Wyndham) i a l'inrevés (Howard Fast, Italo Calvino i Lawrence Durrell). Dones escriptores com Ursula K. Le Guin i Joanna Russ fan noves aportacions.

A la dècada dels setanta autors clàssics com Asimov i Clarke retornen amb noves idees. Aquest darrer viu una etapa daurada amb *2001 A Space Odyssey- 2001, una odissea espacial* (1968; cicle que continuarà amb tres novel·les més fins a *3001: l'odissea final*, de 1997). Als anys vuitanta altres autors com Frederik Pohl o Lem també fan el mateix, i fins i tot alguns es consoliden, com Ian Watson. Gràcies a les sèries de televisió i al cinema diversos autors van ampliar el seu públic i fama.

La informàtica dóna lloc al **corrent cyberpunk**, destaca *Neuromàntic* (1984) de William Gibson, amb l'interès per la realitat virtual i el ciberespai. Als noranta, els *best-sellers* com *Parc juràssic* (1991) de Michael Crichton, llibres de Jordi Sierra i Fabra, com *Les veus de Mart* (2004). També van fer aportacions al gènere autors de literatura general com Haruki Murakami amb *1Q84* (2009) o Gore Vidal amb *La institució Smithsonian* (1998).

Al 2000 els *best-sellers* d'Stephen King, Philip Roth, Michael Cunningham, Paul Auster o Michel Houellebecq, entre d'altres, són presents.

En el cas de la LJ entre els autors internacionals més coneguts pels joves destaquen Isaac Asimov amb la sèrie *Lucky Starr*, John Christopher, Pierre Pelot i Michael Grimaud. C.S. Lewis, amb el cicle de fantasia *Nàrnia*, integrat per set novel·les escrites entre 1950 i 1957, i dutes en part al cinema els anys 2005, 2008 i 2010 com a *Les cròniques de Nàrnia*.

John R.R. Tolkien (1892-1973), *El hòbbit* (1937), precedent de la sèrie *El senyor dels anells* (escrita de 1936 a 1949 i publicada el 1954). *El hòbbit* va ser adaptada al cinema en tres pel·lícules (2012, 2013 i 2014), i pel que fa a *El senyor dels anells* també es va adaptar a través de tres films (2001, 2002 i 2003). Cas a banda és Ray Douglas Bradbury que amb to humorístic va escriure les *Cròniques marcianes* (1950) o l'obra distòpica *Fahrenheit 451* (1953).

Al darrer decenni del segle, es reforça la presència del gènere entre el públic general gràcies als *best-sellers* del nord-americà Michael Crichton (1942-2008) com *Jurassic Park - Parc juràssic* (1991) dirigida per Steven Spielberg, que també va tenir el film corresponent el 1993 i el 1997, amb la seqüel·la del llibre *The lost World - El món perdut* i l'estrena de la pel·lícula el 2015.

A partir del 2000 un dels sectors en expansió de la CF ha estat el públic adolescent, amb obres com les de les nord-americanes Stephenie Meyer, autora de la sèrie de vampirisme *Twilight* (2015), *Crepúsculo*, amb *L'hoste* (2008), i Suzanne Collins amb la trilogia **distòpica** *The hunger games - Els jocs de la fam* (2008), portada al cinema l'any 2012. Altres autors de sagues distòpiques són de R.R. Martin, James Dashner o Veronica Roth.

Al segon capítol dins l'apartat II.2.2.3.1., ja exposàvem que els joves lectors són molt actius, esdevenen creadors de textos i audiovisuals i reclamen amb voracitat nous productes a un mercat que vol satisfer aquesta necessitat més enllà del llibre: pel·lícules, videojocs, jocs de rol, sèries, còmics... El sistema cultural d'avui dia acull la tendència al canvi, la renovació, l'acceleració i la mobilitat dels models literaris.

Un dels fenòmens dels darrers temps són les sagues fantàstiques i **sagues distòpiques**, que com hem vist faciliten als joves lectors la lectura gràcies al reconeixement d'uns elements i a estructures repetitives que aporten seguretat. Les grans campanyes mediàtiques i de marxandatge, i productes com videojocs, films, sèries, trobades, i el fenomen de la ficció-mania –amb una clara funció socialitzadora–, ajuden a fidelitzar lectors, que desitgen *col·leccionar* lectures i en detriment s'estanquen quant a diversitat i competència lectores.

Montserrat Galícia (2015) es qüestiona si s'ha arribat a una nova era distòpica en relació al fet que “el màrqueting i la promoció són més importants que el producte. En aquest marc, els llibres juvenils anglòfons, britànics o americans, van copant prestatges de llibreries, grans superfícies comercials, blogs i altres herbes.” De fet, es parla del “fanservice” com a “policia constituida por los seguidores acérrimos de las novelas y generación de la MTV” (Carballal, 2014: 61).

Com ja hem apuntat al punt II. 3.3.6 les crisis faciliten l'arribada de la distopia, que ve propiciada pel punyent moment actual, per la presència de la realitat, de temàtica social i el *fantasy* no se n'ha quedat al marge (qüestiona la realitat a causa dels problemes actuals i el futur incert). El *fantasy* pren volada tot i que també s'ha desgastat, encara hi ha a les col·leccions monstres i distòpies.

Pensem que no només les distopies juvenils anglosaxones han canviat, com hem vist i tal com avançava Ballard, les distopies es traslladen a un espai terrícol amb un futur incert. A les nostres latituds destaca Laura Gallego amb la trilogia *Memorias de Idhún I: La resistencia* (2009), *Memorias de Idhún II: Tríada* (2010) i *Memorias de Idhún III: Panteón* (2011). També Carlos García Miranda, guionista de sèries televisives, treballa el subgènere amb *Enlazados* (2013), que enceta una trilogia distòpica amb tocs d'*Els jocs de la fam*, *Mad Max* i *Matrix*, i també *Conexo* (2015).

Si bé és cert que en aquests textos no trobem altres mons, sinó que s'ambienten al planeta Terra, Montserrat Galícia (2015) considera que tenen un greu problema perquè la majoria d'aquestes obres distòpiques, segons Galícia, s'ambienten en èpoques allunyades del present, “en un futur diferent de l'actual i tan estrany que no propicia l'advertiment i l'admonició del que podria passar. Semblen productes pensats per al lluïment personal de joves herois i heroïnes i poca cosa més.”

Una de les primeres sagues distòpiques fou la sèrie “Cançó de gel i foc” amb els llibres *Games of trones - Joc de trons* (1996), *A clash of kings - Choque de reyes* (1998), *Storm swords- Tormenta de espadas* (amb dos volums, 2000), *A feast of crows - Festín de cuervos* (2005) i *A dance with dragons - Danza de dragones* (2011) de R. R. Martin¹⁰³, amb la sèrie televisiva, iniciada el 2011 i que de moment porta 5 temporades. Sembla ser que la trilogia distòpica d'*Els jocs de la fam* (2008), *En flames* (2009) i *Sinsajo* (2010) de Suzanne Collins, ha creat escola gràcies a l'èxit editorial i filmic (quatre pel·lícules 2012, 2013, 2014 i 2015).¹⁰⁴ Veronica Roth n'ha seguit l'exemple, de fet es critica la poca originalitat i risc de l'escriptora, amb els llibres *Divergent* (2011), *Insurgent* (2012) i *Leal* (2013). De moment s'han estrenat les pel·lícules *Divergente* (2014) i *Divergente:Insurgente* (2015)¹⁰⁵. Ambdues sagues, com ha apuntat Comas (2014) a banda de ser distòpiques i comptar amb protagonistes femenines mantenen l'equilibri entre una feble presència de la narrativa del videojoc i un fil romàntic malgrat la violència.

Altres sagues distòpiques adaptades al cinema són *The maze runner west ball - El corredor del laberinto* (2009) de James Dashner, la sèrie dels llibres va seguir amb *The Scorch Trials* (2010) i *The Death Cure* (2011) i dues preseqüel·les (*The Kill Order* i *Secret Files*). Al cinema es va estrenar el 2014 i hi ha previst noves pel·lícules per a la tardor del 2015 i l'any 2017. Orson Scott

¹⁰³ Sembla que a la saga, segons l'autor, tindrà 7 volums i que li'n falten: *The Winds of Winter* i *A Dream of Spring*

¹⁰⁴ *Els Jocs de la fam* van suposar el boom del fenomen de les distopies juvenils i se'n van fer paròdies, com *The Hungover Games* (Los Juegos del Resacón), barreja del llibre de Collins i *Resacón en Las Vegas*.

¹⁰⁵ La primera (*Divergent*) dirigida per Neil Burger i la segona (*The Divergent series: insurgent*) per Robert Schwentke.

Card va escriure el primer llibre de la saga *El séptimo hijo* (1987). Els altres són *El profeta rojo* (1988), *Alvin el aprendiz* (1989), *Alvin el oficial* (1995), *Fuego del corazón* (1998) i *La ciudad de cristal* (2003). Es va estrenar al cinema el 2015. *The 5 wave - La quinta ola* (2013) de Rick Yancey és la primera novel·la d'una trilogia (*The infinite - El mar infinito*, 2015 i l'encara no publicada, *The last star - La última estrella*) i alguns parlen d'influències entre *Els jocs de la fam*, *La carretera* i *La huésped*. El film s'estrenarà el 2016.

Val a dir que *Els jocs de la fam* de la guionista Suzanne Collins, i *Joc de trons* de R. R. Martin són distopies amb un tret important que té relació amb el lector juvenil: la transversalitat narrativa en diferents suports. De fet, la fusió més important que fan aquestes obres és amb les pel·lícules i les sèries de televisió.

Altres distopies que mimetitzen les anteriors són: *Delirium* de Lauren Oliver, *Gone - Olvidados* (2011) de Michael Grant i *Uglies - Traición* (2008) d'Scott Westerfeld, entre d'altres.

Així doncs, aquestes distopies juvenils ja formen part del cànon cultural del segle XXI, com ho van ser sèries de mags, fades, vampirs i homes llops, com *Harry Potter*, *El señor de los anillos*, *Crepúsculo*, *Canción de Hielo y Fuego*, entre d'altres.

6.3.4. Panorama general de la ciència-ficció a la literatura infantil i juvenil en català

La CF també ha arribat per als més petits i joves simplificada normalment amb humor. Quant a Catalunya, la CF com la resta dels gèneres fantàstics s'havia tractat poc a la LIJ de després de la dictadura. Tal com diu Valriu (1998) aquest gènere manllevat als adults sovint ha estat mal vist per crítics i educadors.

Seguint Valriu, la CF dels escriptors catalans que escriuen per a joves “sovint es troba a cavall entre la ciència-ficció en sentit estricte –altres mons,

altres galàxies– i l'epopeia de caire ecològic –com es refà la vida després d'un greu accident provocat per la mà de l'home.” (Valriu, 1998: 193)

Abans de la represa de la LIJ a Catalunya, a partir del 1962, com ja hem vist al capítol 2, volem fer una menció especial a la tasca de Josep M. Folch i Torres, proper a Jules Verne, amb obres de CF com *El gegant dels aires* (1911), *La família del capità Delmar* (1913) i *L'extraordinària expedició d'en Jep Ganàpia* (1922).

El nou inici de la LIJ es va produir gràcies, d'una banda, a les publicacions com *Cavall Fort*, *L'Infantil/Tretzevents* i editorials com La Galera o Edicions 62 (1962) i, de l'altra, al moviment impulsat per l'Associació de Mestres Rosa Sensat. En aquest estat de coses, serà a partir de mitjan seixanta que la CF apareixerà a la LIJ. Sebastià Estradé el 1966 publicà *Alarma al cosmòdrom*, i també els contes de la sèrie “Manpat” a la revista *Patufet* (1969), la sèrie “Camins de l'univers” a *Cavall Fort* i textos de divulgació.

També el 1966 van aparèixer *Quaranta-sis quilos d'aigua* i el *Cronomòbil* de Pere Verdager. Joaquim Carbó el mateix any iniciava amb *La casa sota la sorra* (1966) un productiu cicle d'aventures amb elements de CF, que fins i tot van inspirar un còmic.

Un escriptor autor d'adults i de LJ fou Emili Teixidor, que el 1968 va treure a la llum un clàssic modern de la LJ, *Les rates malaltes*, i l'any següent *Dídac*, *Berta i la màquina de lligar boira*. Ja als setanta Josep M. Benet i Jornet va escriure les obres juvenils teatrals *Supertot* (estrenada el 1974) i *Helena a l'illa del baró Zodíac* (1975). Sebastià Sorribas, al seu torn, va publicar *Els astronautes del “Mussol”* (1972). Tanmateix serà Manuel de Pedrolo, com veurem al capítol 7 i ja és sabut, qui encapçalarà la CF catalana a partir de 1974 amb la novel·la distòpica *Mecanoscrit del segon origen*. Una distopia que no és una saga i que, com hem vist a l'apartat I. 1.1., es va estrenar al cinema amb el nom de *Segon origen*, la tardor del 2015.

Al període que abraça des de 1976 fins a 1984, la CF ja s'havia instal·lat a la LIJ. Alguns autors que ja hem citat van continuar publicant. És el cas de Joaquim Carbó que amb *Calidoscopi de l'aigua i del sol* (1979) va fer una interessant incursió a la CF catastrofista, amb ressons del *Mecanoscrit*.

Josep Albanell va escriure contes de CF, publicats sobretot a les revistes com *Tretzevents* i *Cavall Fort*. Lluís Busquets i Grabulosa va publicar *El viatge fantàstic de Griselda* (1981) i van sortir a la llum llibres com *El secret del doctor Gibert* (1981) d'Agustí Alcoberro; *La Principal del Poble Moll, any 2590* (1981) de Maria-Dolors Alibés; *Grafèmia* (1982) de Margarida Aritzeta; *L'aventura sideral del rei Titó* (1984) d'Enric Larreula i *P.H.1A Copèrnic* (1984) de Montserrat Galícia. L'any 1984 veia la llum la novel·la juvenil *L'invent més gran del segle vint* d'Avel·lí Artís-Gener. Destaquen també Xavier Borràs amb *Transfutur* (1986) o Raimon Esplugafreda amb *Viatge a l'interior d'un gra d'arena* (1988), entre d'altres.

Autors veterans i divulgadors del gènere, a mitjan vuitanta i fins mitjan noranta, van publicar novel·les juvenils: com Pere Verdaguer amb *Àxon* (1985); Antoni Ribera amb *El dia dels mutants* (1992), i Sebastià Estradé, amb *A l'espai no hi volem guerra* (1993).

Al panorama literari d'aquells anys, segurament gràcies a l'escolarització obligatòria,¹⁰⁶ van aparèixer altres autors que van conrear també la CF juvenil com Isabel-Clara Simó amb *El secret d'en Toni Trull* (1986), Josep Gòrriz amb *El virus de la revolta* (1990); Mercè Canela amb *Les portes del temps* (1995) o Víctor Mora amb *Silvià i Dariada* (1991).

¹⁰⁶ A mitjan noranta es van publicar treballs sobre la CF (1) llibres amb propostes escolars, com el corpus objecte d'estudi d'aquesta tesi, a cura respectivament de Marcel Fité i de Carme Ballús Molina, i (2) com a eina de treball i coneixement del gènere, *Escriure* (1991) de Josep-Francesc Delgado; *Bip-bip. La novel·la fantàstica i de ciència-ficció a l'escola* (1994), o relacionades amb disciplines com *Física i ciència-ficció* de Jordi José i Manuel Moreno (1994) i *Les paraules del futur. Llengües i comunicació en la ciència-ficció*, de Jordi Solé i Camardons (1995).

Per tancar els vuitanta i noranta, val a dir que Caterina Valriu afirma que van créixer les obres de CF amb presència de contactes amb éssers d'altres planetes i “ahora s’ha produït un desdoblament entre novel·les juvenils de ciència-ficció pròpiament dites i l’aparició d’alguns elements propis del gènere – naus espacials i extraterrestres– en llibres per a més petits que parteixen de plantejaments realistes” (Valriu, 1998: 194). En tots dos casos les formes de vida alternatives no es presenten com a negatives sinó positives i avançades a la nostra. Al període que abraça des del 1997 fins al 2012, escriuen també autors veterans com Montserrat Canela amb *El mineral 202* (1997) o Oriol Vergés amb *Rentat de cervell* (1998).

Cada cop més a Catalunya hi ha una fantasia juvenil competitiva, que qüestiona la realitat a causa dels problemes actuals i el futur dubtós (Ruiz, 2012). Altres obres i autors de joves lectors són: Santi Baró amb *El noi que tenia mil anys* (2004) i *Retorn a la Terra* (2011), Àngel Burgas amb el recull de relats *Adéu* (2002) i la novel·la *M.A.X.* (2004), i Miquel Ribas Figueras a *Helpers* (2007). Entre les distopies juvenils el llibre *FUTUR imPERFECTE* de Manel Aljama, Premi Ciutat de Badalona de Narrativa Juvenil 2015, que sortirà a la llum a finals del 2015. La novel·la presenta com els sistemes opressius sempre tenen alguna esquerda i com hi ha esperança per a l'ésser humà amb iniciativa.

Volem acabar el nostre breu recorregut fent una menció especial al veterà escriptor David Cirici, un autor de plena actualitat. Als seixanta, com hem vist, ja publicava CF juvenil, als vuitanta i noranta apareixen *Robòtia* (1985; 1996); *L'esquelet de la balena* (1986) –amb un gran seguiment entre els joves lectors– i *La fàbrica de mentides* (1995). L'escriptor s'ha sabut actualitzar i en la línia de la distopia d'*Els jocs de la fam*, el 2013 va escriure una mena d'*spinoff* del seu gran èxit *L'esquelet de la balena* (1986), l'obra *Zona prohibida*, que va rebre el premi Ramon Muntaner, 2013.¹⁰⁷ La novel·la presenta un món sense adults a causa d'una epidèmia. Les protagonistes són dues bessones internes en una escola que a causa d'una avaria han de sortir a l'exterior i

¹⁰⁷ Val a dir que *L'esquelet de la balena* (1986) també va rebre el premi Ramon Muntaner el 1986.

intentar sobreviure en un món fosc i amb perills. Tanmateix l'amistat serà un element important. El 2015, va sortir a la llum el segon volum de la saga distòpica iniciada al primer llibre,¹⁰⁸ *La decisió d'en Viggo (Zona Prohibida II)*.

¹⁰⁸ Com els grans autors de sagues distòpiques anglosaxones, Cirici ha esdevingut un fenomen considerable entre els joves lectors. L'editorial Fanbooks ha fet tot un desplegament al seu web amb contingut extra: una selecció de música "Zona Prohibida" per escoltar a l'Spotify; la descàrrega d'imatges com a fons d'escriptori i del símbol de *Zona Prohibida* per a l'Smartphone o blogs; un feedbac de ràdio i, finalment, la descàrrega dels primers capítols, d'un gadget per posar-lo al propi web i del dossier de premsa.

I jo sóc un d'aquells que va néixer dins els murs i, encara que no els accepti, tinc una moral de presoner.

Manuel de Pedrolo (1967: 326)

7. Manuel Pedrolo: L'autor i el corpus

En aquest capítol presentarem un panorama històric general i, a continuació, la complexa figura de l'escriptor segarrenc Manuel de Pedrolo des de dos vessants: el biogràfic i el de l'obra, tot contextualitzant-lo en una generació i en relació a la literatura que el va influenciar. És evident que són aspectes complementaris però creiem que separar-los ens aporta una visió més clara de la personalitat i sobretot de l'afany per assolir, mitjançant la creació literària, un projecte ambiciós: la totalitat per explicar la condició humana, per dibuixar el món de la postguerra i de la dictadura, per, en definitiva, presentar el problema de la llibertat en tota la seva magnitud.

Així mateix, ens qüestionarem si Pedrolo és un autor de LJ i presentarem el corpus d'obres que han estat considerades LJ per diferents sectors socials, educatius i de mercat.

Al punt II. 7.6 , entrarem en la matèria objecte d'estudi en aquest treball: la CF. Per a Pedrolo els gèneres literaris com la CF, la novel·la negra o policíaca, l'humor i l'erotisme eren, simplificant molt, eines per fer guanyar lectors en un moment històric on aquesta fita era important. Segons Pedrolo, no existia una literatura de primera o segona categoria, sinó que qualsevol literatura era rellevant a l'hora de comprometre's amb el lector. D'altra banda, l'autor segarrenc era un gran lector de CF i coneixedor de les darreres novetats europees i nord-americanes, i va ser un dels pioners de la CF en català després del franquisme. La multiplicitat de gèneres presents al llarg del seu corpus aporta unitat a una obra coherent, tot i que titllada per alguns de ser massa experimental, en el sentit de realitzar constants provatures tècniques.

Finalment tancarem el capítol amb la justificació del corpus d'obres objecte d'estudi, tot explicant l'estat de la qüestió de les edicions de *Mecanoscrit del segon origen* i *Trajecte final*.

7.1. Panorama històric general (1918-1990)

Iniciem el recorregut històric a l'any del naixement de l'autor, el 1918, que és quan acaba la 1^a Guerra Mundial amb la victòria aliada. Serà el final dels imperis enfront les democràcies. El triomf aliat desferma l'entusiasme a Barcelona. El 1919 es crea la Societat de Nacions amb l'objectiu de mantenir la pau, de defensar la democràcia i les minories nacionals. A Espanya es rebutja un projecte per ampliar les competències de la Mancomunitat i Macià proposa crear un partit obrer nacionalista català que acabi amb l'hegemonia de la Lliga Regionalista.

El 1920 Alemanya viu una greu crisi econòmica. A Itàlia es crea el partit feixista i a Alemanya el nazi. Mentrestant a Catalunya mor Francesc Layret víctima del pistolisme, una lluita de classes que desagnarà a obrers i burgesos fins al 1923. El 1922 Mussolini es fa amb el poder amb el suport de la monarquia, és el final de l'estat liberal a Itàlia.

A Espanya el 1923 Miguel Primo de Rivera realitza un cop d'estat i inicia una dictadura amb el recolzament del rei Alfons XIII. El catalanisme polític i cultural durant aquest període serà durament reprimat. Es prohibeix la Mancomunitat.

L'any 1929 es produí el crack de la borsa de Noya York, provocant una crisi mundial que afectarà econòmicament i políticament tothom, i que farà créixer les ideologies totalitàries. És l'any de l'Exposició Universal a Barcelona. A Espanya el 12 d'abril de 1931 es convoquen eleccions municipals amb un clar triomf republicà a les ciutats. El 14 d'abril es proclama la República a Madrid, i a Barcelona Lluís Companys la proclama mentre Francesc Macià anuncia la República Catalana. El rei marxa a l'exili.

A Espanya Alcalá Zamora és el nou president republicà mentre Manuel Azaña forma el primer govern d'esquerres a Espanya. A Catalunya es crea la Generalitat amb Francesc Macià com a president

El 1933 tenen lloc les reformes del primer Bienni d'esquerres republicà. Especialment l'estatut català i la reforma agrària van generar un cop d'estat reaccionari al 1932 i un nou govern de dretes amb Alejandro Lerroux com a president del govern.

El Partit Nazi arriba al poder a Alemanya (1933), Hitler és nomenat nou canceller. Això significarà el final de la democràcia i l'inici d'una dictadura sense límits.

El febrer de 1936 es convoquen eleccions a Espanya en un clima d'enfrontament polític i social. El 17 i 18 de juliol es produeix un cop d'estat militar contra la república i s'inicia la Guerra Civil.

Alemanya i Itàlia subministraran armes i soldats als insurrectes. Gran Bretanya i França decideixen no intervenir. Es crea el Comitè de No Intervenció amb la intenció que cap bàndol rebi armes, Alemanya i Itàlia no el respectaran. La URSS recolzarà la República.

El 1937 Francisco Franco es fa amb el poder polític i militar a la zona insurrecta. A la zona republicana esclatà la revolució. A Catalunya els Fets de Maig tenen com a conseqüència el final de la Generalitat mentre a Espanya Juan Negrín substitueix Largo Caballero. L'any 1939 la superioritat militar franquista acaba amb la resistència republicana. Després de patir constants derrotes, bombardejos sangnats i una repressió sense límits Catalunya es rendeix. Més de mig milió de persones fugen a França. L'1 d'abril s'acaba la guerra i s'inicia una dictadura feixista, que durarà quaranta anys.

L'agost del 1939 s'inicia la Segona Guerra Mundial. L'any 1942 s'inicia la invasió nazi de la URSS. La resistència russa marcarà el final de la guerra. Les derrotes nazis faran que Franco passi del recolzament a Hitler a la Neutralitat. El 1944 els maquis envaeixen la Vall d'Aran amb un intent perquè els aliats

acabin amb la dictadura de Franco. L'intent serà un fracàs per la negativa aliada.

El 1945 acaba la Segona Guerra Mundial amb la victòria aliada, prèviament Hitler se suïcida mentre Mussolini ha estat assassinat. A l'agost els Estats Units llencen dues bombes atòmiques sobre Hiroshima i Nagasaki: el Japó es rendeix. A Europa es crea l'ONU i Espanya viu aïllada internacionalment.

Serà el 1947 l'inici de la Guerra Freda, el món es polaritza en dos blocs: el comunista i l'americà-capitalista. El règim franquista es converteix en aliat en contra del comunisme. L'any 1953 es firma el Concordat amb la Santa Seu, el primer reconeixement internacional al govern de la dictadura de Franco. El 1955 Espanya entra a l'ONU i la dictadura continua. No serà fins al 20 de novembre de 1975 que mor Franco i Joan Carles I és nomenat rei. Dos anys després, el 1977, Josep Tarradellas retorna a Catalunya com a president de la Generalitat provisional. I el 1978 s'aprova la constitució, és l'inici d'una democràcia sense responsabilitats pels quaranta anys de dictadura. L'any 1979 s'aprova per referèndum el nou estatut d'autonomia català i així es recupera l'autogovern perdut. El març de 1980 Jordi Pujol guanya les primeres eleccions a Catalunya. Serà president de la Generalitat fins al 2003

El 23 de febrer de 1981 es realitza el cop d'estat contra la democràcia, tot i fracassar s'atura el traspàs de competències a la Generalitat i hi ha una ralentització de les llibertats. L'any següent, a l'octubre, Felipe González (PSOE) guanya les eleccions i serà president a Espanya fins al 1996. El 1985 Espanya entra a formar part de la Comunitat Econòmica Europea i l'any següent entra a formar part de l'OTAN, després d'un referèndum a Espanya on Catalunya va ser l'única zona en contra d'aquesta adhesió

Acabem el recorregut amb la caiguda del mur de Berlín, el novembre de 1989, i l'any 1990, quan té lloc el traspàs de l'autor, es desmembra la URSS.

Després d'exposar el panorama històric general del període comprès entre la data de naixement i el traspàs de l'autor, presentem una breu biografia del segarrenc.¹⁰⁹

7.2. Apunt biogràfic

Manuel de Pedrolo és un home d'aquest temps, barreja incòmoda de desesper i esperança, d'indomable voluntat i desllorigat apassionament, d'un inacabable amor per totes les coses i d'una ira incontenible contra tot.

Maria Aurèlia Capmany, (1958: 49)

Manuel de Pedrolo Sánchez i de Molina neix l'1 d'abril de 1918 al castell de l'Aranyó, a la Segarra, per desig exprès del pare, Manuel. La família paterna provenia de Cervera i s'hi havia assentat al sXV provinent de Navarra. El castell de l'Aranyó havia estat originàriament d'una família que es deia Dalmases amb la qual van emparentar els Pedrolo al sXVI.

La mare, Clotilde, –filla d'un militar liberal manxec, Pío Sánchez de Molina, i Clotilde Vidal– mor quan Manuel tenia dos anys en donar a llum el fill Ramon.

La família viu a Tàrrega, però els estius els passen al castell de l'Aranyó. La tieta paterna Dària, una dona austera i religiosa, cria els dos germans, que van aprendre a llegir i a escriure a casa. Pedrolo fins als 8 anys no va anar a l'escola i hi féu els primers amics. Va estudiar als Escolapis, malgrat que el pare era lliurepensador, i hi continuà durant la República, quan els frares van comprar el Modern Liceu. Els germans Pedrolo duïen els cabells llargs i vestien de senyorets fet que els va comportar disgustos i humiliacions. A casa gaudien d'una gran biblioteca del pare, advocat, i de l'avi, notari.

¹⁰⁹ Per conèixer més detalls biogràfics consultar Maria Ginés (1991 i 2000)

Manuel era un gandul, rebel i la disciplina no li agradava. Estudiava espontàniament i treia bones notes. Se sentia sol, tumultuós i contradictori. Inconformista, als 16 anys va organitzar una vaga per avançar les vacances de Nadal. Va ser un escriptor precoç, als 17 redacta un article que no li publiquen i un any abans, amb un amic, escriu una peça teatral còmica, que deixarà a tothom astorat en l'única representació a l'escola.

El 1934 marxà a Barcelona per acabar el batxillerat a l'Institut Jaume Balmes i mirar de començar els estudis de psiquiatria, però els baixos fons de la ciutat, la diversió i l'anonimat el fascinen.

Durant la tornada a Tàrraga l'estiu del 1936 esclata la guerra civil i decideix tornar a Barcelona cridat per la Unió Estudiantil Catalanista. Fa un curset de mestre i el 1937 un altre de practicant. Mobilitzat, és destinat a artilleria i molts cops li proposen el càrrec d'oficial, que refusa.

Es queda a Barcelona perquè després de la mort del seu germà Ramon, el seu pare li ho demana, tenia un caràcter autoritari i geniüt, i el volia influenciar-lo.

La fi de la guerra i la pèrdua del germà, el deixen en un estat depressiu molt fort. Fa el servei a Valladolid, al cos de Sanitat. Als 21 anys, escriu la seva primera novel·la escrita a mà, que no es conserva.

Un cop llicenciat torna breument a Tàrraga, però s'hi sent a disgust. Han desaparegut societats culturals i polítiques i els amics han mort o s'han fet de la Falange.

El 1939 coneix Josefina Fabregat, una cosidora de família humil del barri de Sants. El festeig no complau les famílies i els el prohibeixen. Malgrat tot, es casen el 1946 i viuen a Tàrraga durant 5 anys, però no hi encaixen. Se'n van a Barcelona i viuran sempre al carrer de Calvet, 9. Als estius passaran un mes o unes setmanes a Tàrraga i sempre faran excursions a l'Aranyó. L'any 1951 neix la seva única filla, l'Adelais.

El 1949 surt a la llum *Ésser en el món* (1948) un recull de poemes finançat pel seu pare. I el 1949 escriu la seva primera novel·la, *Elena de segona mà*.

Va viure sempre de manera modesta i sovint precària. Va ser un gran lector i molt disciplinat en la feina de l'escriptura. Durant la postguerra tingué diverses feines: en un estanc, de venedor de fruita i va voler muntar una llibreria de vell.

El marquen dues feines: fer d'assessor, traductor (autodidacta), model fotogràfic per a l'editorial Albor i informador en una agència d'informació. Més endavant treballà a Edicions 62 dirigint la col·lecció "La Cua de Palla", i fent informes literaris per a editorials.

Un cop passada la transició política i iniciada una època democràtica, comença a escriure articles clarament crítics o de rebuig de les situacions o els fets que se succeeixen, que comenta amb extensos raonaments i amb una mirada severa al diari *Avui* des de mitjan anys setanta fins al 1988 i al *Diario de Barcelona* als vuitanta.

Cap dels partits s'ajustarà al seu ideal polític d'esquerra nacional i es margina. Escriu sobre actuacions concretes del govern espanyol i sobre la política del govern de la Generalitat, amb el qual serà molt crític. El 1985 decideix deixar d'escriure novel·les, se sent buit, cansat i té por de repetir-se. El 1986 començarà a escriure els *Diaris*.¹¹⁰

En un moment determinat arraona la paraula nacionalista i comença a declarar-se independentista. Resulta incòmode i els mitjans de comunicació, que no poden mantenir l'autonomia econòmica, deixen d'acceptar la seva col·laboració.

¹¹⁰ *Diari 1986* (1998), *Diari 1987* (1999) i *Darrers diaris inèdits. Blocs 1988-1990* (1991) d'Edicions 62.

S'accentua la vida retirada que ha dut sempre. Només acceptarà entrevistes si pot parlar de la independència de Catalunya. Cap revista, diari, ràdio ni la televisió¹¹¹ no gosen enfocar aquest tema.

Sempre es va negar a escriure en qualsevol publicació en llengua espanyola o bilingüe, en espanyol i català, i no tolerava que algú gosés incloure la seva obra en un llistat d'autors de l'Estat. Era un home complex, contradictori, inquiet, coherent i lúcid, que tingué una gran influència sobre determinats sectors de la societat catalana dels setanta i vuitanta, no només com a escriptor sinó també com a personatge públic, per la seva inamovible actitud cívica i crítica alhora amb la política dels partits catalans. Va morir a Barcelona el 26 de juny de 1990.

7.3. L'univers literari pedrolà: context, lectures i altres

En aquest punt contextualitzarem, a grans trets, l'autor en una generació concreta, exposarem les lectures i els corrents literaris i filosòfics que el van marcar i presentarem l'obra segons els gèneres conreats. Manuel de Pedrolo s'inscriu per generació en un grup (format per M. A. Capmany, J. Carbó, R. Folch i Camarasa, J. M. Espinàs, J. Perucho, J. Sarsanedas, E. Torres, G. Viladot...) que va respirar l'aire de derrota i repressió que es vivia a Catalunya al llarg de la postguerra. Tanmateix se'n sent al marge pel seu inconformisme radical envers la societat (Franquisme i Transició) i contra l'obra literària ortodoxa (s'allunya de qualsevol esquema establert). Joaquim Molas afirma que en Pedrolo és rellevant "la seva puresa moral i la seva intransigència, que el van descontextualitzar a l'època del franquisme i que l'han descontextualitzat també a l'època monàrquica que vivim" (Molas, 1992: 38). Sempre es va mantenir fidel als seus valors d'intel·lectual lliure, compromès i coherent en el pensament i el seu ideari polític. Va ser valorat per la crítica i els lectors, que esperaven els seus llibres, i ignorat per l'acadèmia.

¹¹¹ El 1983 al circuit català de TVE Pedrolo va aparèixer al programa *Vostè pregunta*, conduït per Josep M. Puyal. Pedrolo accedí a fer-lo perquè es parlava en català i rebia consultes dels lectors via telefònica.

Va ser l'autor català més censurat, als anys cinquanta i seixanta poques editorials s'atreuen a portar els seus mecanoscrits a censura, i aleshores Pedrolo optava pels premis literaris que asseguraven la publicació del llibre per part d'una editorial. Entre 1949 i 1980 trenta-tres llibres de Pedrolo van esperar més de deu anys per ser editats, ja sigui per motius polítics, morals o a causa del llenguatge emprat. Lidwina Van de Hout (1997: 113-129) afirma que entre els anys 1950-1970, trenta-nou llibres esperen entre un i cinc anys; nou entre sis i deu anys; set entre onze i quinze anys; setze entre setze i vint anys, i tres més de vint anys. Segons Pedrolo, se censuren les seves obres pel catalanisme, les opinions polítics, la religió, la moral sexual i el llenguatge indecorós. (Moreno Bedmar, 2008b).

Pedrolo es definia a si mateix com “un devorador de llibres al qual atreien tantes coses que es donaven bufetades entre elles” (Coca, 1991: 28). De ben jove llegeix, a la biblioteca familiar “que s'havia anat acumulant des de dues generacions enrera” (Coca, 1991: 34), literatura castellana: Pío Baroja, Ramón Valle-Inclán i Ramón Pérez de Ayala (Coca, 1991: 28), i també hi havia clàssics catalans i literatura francesa: va llegir Balzac i Anatole France, entre d'altres autors. A més:

A part d'això, tenia accés a la biblioteca d'Acció Catalana. El meu pare n'era el president a Tàrraga... Recordo que cada dia anava a recollir les publicacions que hi havia a la bústia de l'entitat i les duia a casa, on les llegíem o fullejàvem abans que ell no se les emportés, al vespre, al local del partit.

(Coca, 1991: 34).

Així mateix, el jove Pedrolo tenia interès per la novel·la de gènere: el primer argument que recordava haver llegit a vuit anys era un relat de CF, i als dotze llegia novel·la policíaca en castellà. Entre les influències que rep, Joaquim Molas parla, d'una banda, de la poesia i la novel·la nord-americana i, de l'altra de:

(...) la literatura francesa: els "maleïts" clàssics, Lautréamont inclòs, Henri Michaux, el teatre de l'absurd, traduïts, tots ells, voluntàriament. A més de Sartre i l'existencialisme. El nouveau roman. O el telquelisme. I, amb ells, Kafka i Joyce. Un altre capítol: el cinema (...) De fet, una de les característiques de la literatura d'aquest segle i, més exactament, de les literatures d'avantguarda és el fragmentarisme, el muntatge. Cinema pur. En aquest sentit, Pedrolo no fa excepció.

(Molas, 1992: 40)

Algunes obres que llegia en prosa eren de Joyce, Miller, Faulkner, Döblin, Camus, Beckett, Michaux, Hemingway, Miller, Lautréamont, Robbe-Grillet o Simenon, entre d'altres. El gènere policíac el fascinava, com a lector i cinèfil. Sentia passió per la novel·la nord-americana, als quaranta llegia Faulkner, a qui admirava, més endavant va llegir Chandler, Hammett i Macdonald.

Pedrolo tindrà una etapa existencialista durant la postguerra, que en el cas de Camus i Sartre tindrà relació amb el feixisme europeu. Pedrolo, Capmany i Espinàs seran uns grans receptors de l'existencialisme francès. L'autor hereta la temàtica existencial per la seva preocupació transcendental respecte a la condició de l'individu, i emprará l'absurd en el seu teatre¹¹² per la necessitat inevitable d'usar components difícils de desxifrar i simbòlics que li permetran focalitzar els temes que el preocupen i transposar així la realitat. (Esslin, 1966)

Tant en Pedrolo com en els autors existencialistes (Sartre i Camus) els personatges viuen un desvetllament de la consciència, i veuen una altra dimensió respecte a la relació amb l'entorn. Aquest despertar en Sartre es manifesta a través de la repulsió, en Camus del sentiment d'aïllament, i en Pedrolo de la frustració i la revolta interior que provoca. (Martí i Olivella, 1979)

¹¹² Martin Esslin (1968) és el primer que cita Manuel de Pedrolo com a autor teatral que el fa servir, i el situa al costat d'autors de renom com Eugène Ionesco, Samuel Beckett, Arthur Adamov i Jean Genet.

Martí i Olivella (1980) afirma que dins la problemàtica existencial trobem l'absurd, la soledat i la incomunicació, el sexe i les inhibicions patològiques, el temps i la mort. Així doncs, l'absurd és un element integrat dins el moviment existencial. Pedrolo es mou en l'existencialisme: "... ja que per ara és l'única doctrina filosòfica i humanística coherent que la nostra època ha aconseguit de posar en peu..." (1963: 15) i rebla als setanta "Jo encara continuo pensant que l'existencialisme, com a reflexió filosòfica, és la cosa més integrada i més coherent del nostre segle." (Coca, 1991: 50). Segons l'autor segarrenç, l'home viu en un món que li és aliè i se sent angoixat: Ara bé, aquest home és, en essència, la seva llibertat, però alhora la llibertat esdevé una condemna indefugible. Així doncs, el personatge se sent absurd en la mesura que el volen alienar i fer-lo encaixar com si fos la peça d'un enorme engranatge que li lleva la llibertat. L'home lliure ha de triar unes opcions i és aquesta tria la manera d'existir en un món ple d'objectes.

Segons M. A. Capmany (1979: 55): "... l'eix sobre el qual gira la narrativa de Pedrolo és l'home com un tot, com un univers, com l'únic univers que apassiona el novel·lista." Es fixa en com es comporten els personatges i l'acció i crea un món coherent: "La coherència de l'univers pedrolià es produeix per una successió de fenòmens, i és en l'anàlisi d'aquests fenòmens que descobreix l'home i la dona, tragèdies i comèdies, és a dir, els destins individuals i col·lectius." (Capmany, 1979: 59)

L'home se sent en aquest món com llençat i segons Maria Aurèlia Capmany (1992: 95): "... li cal endinsar-se en la infinita experiència de l'angoixa. La visió del món com un absurd, sense límits..."

Així doncs, Pedrolo a través de la seva obra vol explorar la condició humana per tal d'ajudar els lectors o aclarir-los els dubtes, per això crea l'obra dins unes coordenades temps-espai paral·leles a les nostres, on estudia i experimenta les reaccions dels protagonistes (Valls i Solaz, 1990). La sorpresa esdevé important, juga constantment amb la dificultat, li agrada la novetat de l'expressió i la recerca.

Coca (1991) presenta la complexitat pedroliana a partir de la confluència de quatre aspectes: (1) La tradició de la novel·la del XIX; (2) Les recerques temàtiques i formals¹¹³ que amplien el concepte de realitat; (3) La presència necessària “d’unes formes esotèriques, el·líptiques, de circumstàncies, on els sobreentesos i la complicitat amb els lectors eren a primer pla” (Coca, 1991: 19) i (4) L’obligació del conreu de literatura de gènere per ajudar a la normalització, que tractarem al punt següent.

Sembla que al llarg dels anys s’ha creat un seguit de malentesos al voltant de l’autor segarrenc. Víctor Martínez-Gil (2015) els desmunta: (1) el llenguatge artificios de l’autor –“llegir vol dir acceptar els diferents moments de cristallització d’un idioma” (Martínez-Gil, 2015: 17) i molts altres elements–; (2) l’intent d’etiquetar l’autor en un corrent o època¹¹⁴ –Pedrolo és l’autor que més clarament ha retratat el dia a dia de la postguerra i del franquisme, amb el problema de la llibertat literària i humana com a bandera–; (3) la duresa del seu món –a les seves obres prescindeix del sentimentalisme o lirisme, empra una retòrica nua “malgrat tot existent i efectiva” (Martínez-Gil, 2015: 18); (4) l’intent de fer una lectura psicològica dels seus personatges quan aquests “són màquines de pensar, com ratolins que malden per sortir del laberint en el qual els ha posat l’autor” (Martínez-Gil, 2015: 18); (5) el ritme problemàtic de publicació de l’obra a causa de la censura –cal posar-ho en relació amb l’enorme corpus literari i la diversitat–; (6) i finalment la sordidesa de la seva visió del món transmet els prejudicis del món de la postguerra, que sembla que no supera, i apareix l’aspecte eròtic o pornogràfic com a contrapunt a la repressió. Aquest darrer aspecte sembla que és un punt difícil de superar en l’actualitat, excepte en les obres més simbòliques o en la novel·la negra.

Per tot el que hem comentat més amunt, constatem que en Pedrolo la literatura ha d’interpel·lar situacions i té clarament una funció de compromís. La situació de cadascú no ha de ser d’immobilitat, sinó que ha de ser d’una

¹¹³ Anirien des del simbolisme a la *Nouveau roman* i les avantguardes històriques; a més de Kafka, Joyce, Faulkner, Becket, entre d’altres, passant pel teatre de l’absurd.

¹¹⁴ Sobre aquest aspecte dissentim, ja que el mateix autor manifesta que se sent proper a l’existencialisme i que s’ha deixat influenciar per diversos corrents, tot i que a Pedrolo no li agradava que l’etiquetessin.

contínua reflexió a través del món que l'envolta, però la manca de solidesa i la incertesa són resultat de l'elecció feta per l'individu (el tema de la llibertat). Per a Pedrolo és important el compromís amb l'altre, l'home que el veu i el fa un objecte (Guash i Boyé, 1971). Com afirma Ferré: “Explicita el contingut narratiu com a mitjà de revolta –amb l’assumpció estoica de la pàtria– per vèncer l’isolament, és a dir, per trobar la dimensió humana” (Ferré, 2008: 98). L’autor considera la novel·la una *actitud* que no és estàtica, i “mai no ha d’estar satisfet amb allò produït, car mai no pot assolir-ne la perfecció. La constant a retenir és que el novel·lista és-un-procés-en construcció” (Ferré, 2008: 100) tal com ho era la situació del país. De fet, Coca apunta que la gran quantitat d’obra respon “a un ferm propòsit de resistència política: construir una literatura al més àmplia i variada possible era, ni més ni menys, plantar cara al franquisme i posar els fonaments de la seva superació.” (Coca: 2009: 9). Molts altres autors van defensar la llengua catalana i van lluitar contra la dictadura, ja sigui des de casa o l’exili.

Així doncs, fou un autor compromès amb la societat:

(...) no crec en una literatura recreativa que no compromet ni l'autor ni el lector. Hi ha un compromís, indefugible, de cada home amb ell mateix, i el novel·lista té el deure de posar-ho de relleu. [...] La història de la humanitat comença precisament, amb una rebel·lió. Seria bo de no oblidar-ho. (...)

(Pedrolo, 1961: 16)

Plantegem doncs, un doble ús de la literatura en Pedrolo (1) com a eina d’enriquiment cultural, gràcies a l’afany de l’autor d’estar amatent a les darreres novetats literàries estrangeres, com a lector incansable, lletraferit, traductor, conreador de gèneres (policíac, CF, humor i eròtica), treballant el llenguatge novel·la i el textualisme, i la poesia visual. Sembla que l’autor segarrenc sentia una clara vocació de servei envers la cultura catalana i el país. És així que s’entén la voluntat de situar la literatura catalana a l’alçada de les millors i de voler bastir tot sol una literatura pròpia: una obra de grans dimensions amb gran diversitat de temes i transgressió contínua de formes, gèneres i temes. I (2) emprant la literatura com a eina de combat contra opressions de tot tipus

(política, nacional, sistema social i gènere) a través de les seves obres de ficció i articles.

Quant a la tècnica, Joan Fuster apunta que:

Lectors i comentaristes s'han sentit desconcertats, sovint, davant el fet que Manuel de Pedrolo canviï de "tècnica" narrativa a cada llibre, o gairebé. Els fa la impressió que el novel·lista prova, i vacil·la, i fluctua entre la recerca i el mimetisme. La veritat és que Pedrolo no pretén "trobar" aquest presumpte camí segur i definitiu, sinó que, més aviat, el descarta. Ell no creu en "una" tècnica narrativa.

(Fuster, 1985: 393)

Rellevant és la concepció que en té el mateix autor:

(...) la tècnica és molt més que la tècnica; no és un aparell fred, no és una màquina, sinó un camí de penetració, d'aprofundiment. (...) No que em proposi (...) donar un mostrari de tècniques, sinó que en cada cas he mirat d'emprar, d'inventar, d'acomodar la tècnica que m'ha semblat més apta als meus propòsits.

(Pedrolo, 1956: 373)

Sembla que seguint Hegel (Coca, 2009), l'autor emprà diversos formats i gèneres a la recerca d'un fons que s'adigui amb la forma. Val a dir que l'escriptor amb el pas dels anys, se centrà en les obres més transgressores, de recerca temàtica i formal. Aquest treball literari constant fa que la multiplicitat d'estils i gèneres es complementin i no siguin excloents, d'aquí la complexitat narrativa pedroliana, un autor ambiciós i inclassificable, que no volia etiquetes que l'encotillesin (límits que li llevessin la llibertat), i que no es limitava a un únic gènere o forma per tal d'assolir una literatura total:

La dificultat de posar-me una etiqueta concreta ha desconcertat, precisament, més d'un crític. Mai no m'ha agradat d'adscriure'm a una escola o a una moda (...) Un escriptor pot ésser perfectament fidel a ell mateix sense limitar-se a una forma única. I fins i tot diria que defugir aquests límits és

necessari quan, com en el meu cas, hom pretén assolir una certa totalitat d'expressió a través d'una ampla investigació del gènere que conrea i, si pot ser, d'altres i tot.

(Pedrolo,1974a: 159-160)

7.4. L'obra, l'afany del total

El jove Pedrolo, hem vist al punt 7.2 d'aquest capítol, que amb setze anys va estrenar una peça còmica a l'escola, i al batxillerat escrivia poesia i contes. Així doncs, era un escriptor vocacional, va ser un dels més prolífics de la literatura catalana i, com acabem de dir, conreà tots els gèneres literaris –fins i tot va fer traduccions–, i va destacar com a novel·lista. Com afirma Coca (1991: 19): “Més que un escriptor s'havia de ser, si es podia, tota una literatura.”

7.4.1. Novel·la

Pedrolo va ser un novel·lista prolífic i divers quant a contingut, gèneres i forma. La seva obra novel·lística es pot dividir en un seguit d'etapes. La primera arribaria fins al 1956 i és el moments dels primers tempteigs.

Es presenta a premis literaris per tal de poder publicar i donar-se a conèixer. S'inicien els temes clau vinculats a la reflexió entorn la condició humana. Sovint es manifesta el desequilibri entre el temps i l'espai i hi apareixen els motius de l'inversemblant i l'absurd. Algunes obres són: *Cendra per Martina* (1952), *Balanç fins a la matinada* (1952), *Avui es parla de mi* (1953), *Elena de segona mà* (1953), i les obres humorístiques *Cops de bec a Pasadena* (1956), entre d'altres.

La segona etapa arriba fins al 1969 i suposarà la seva consolidació. És un període prolífic i central, on destaca l'interès per la literatura de gènere, com a *Joc brut* (1965) i *Mossegar-se la cua* (1968). Pedrolo estableix les bases per a consolidar el gènere negre català – crea una col·lecció pionera al nivell de les col·leccions europees, “La

Cua de Palla” (1963-1969)–, ajuda a normalitzar-lo (amb un llenguatge útil per als escriptors posteriors) i aposta per una novel·la negra pròpia (Piquer i Martín, 2006; Moreno-Bedmar, 2014b).

Se centra en els problemes de l’home del seu temps: la manca de llibertat i la dominació política. Algunes obres són: *Perquè ha mort una noia* (1958), *Acte de violència* (1961), *M’enterro en el fonaments* (1962), *Cendra per Martina* (1965) o *Totes les bèsties de càrrega* (1967).

A més del 1963 al 1969 elabora el nucli central de la seva obra, el cicle novel·lístic “Temps Obert” –integrat per onze novel·les amb les quals Pedrolo investiga les possibilitats il·limitades del desenvolupament d’uns fets. L’autor vol abastar la novel·la total que expliqui les diferents realitats possibles, les diferents Catalunyaes per acabar bastint un *collage* ampli del país de postguerra.

La tercera etapa s’emmarca als anys setanta i arriba fins al final de la seva vida. És un moment de maduresa on preval la investigació formal i pot publicar obra censurada. Quant a la novel·la experimental incorpora estructures i tècniques de la novel·lística internacional a la tradició pròpia. Algunes obres són: *Procés de contradicció suficient* (1975), el cicle dels “Anònims” (1970-1971), i obres de gènere com *Mecanoscrit del segon origen* (1973) i *Trajecte final* (1974) –CF– i *Obres públiques* (1971) –eròtica– i llibres experimentals com *Espais de fecunditat irregular/s* (1972), *Text/Càncer* (1973) o *Sòlids en suspensió* (1974), entre d’altres.

En general, planteja un seguit de temes recurrents que provenen de la repressió de la dictadura (solitud, alienació i incomunicació). Empra el simbolisme per tal de fer reflexionar el lector respecte a aquest ambient resclosit, i vol fer-lo reaccionar a través de la recerca de la llibertat individual i col·lectiva i de l’existencialisme.

Un aspecte a destacar és que Pedrolo va ser un **autor de gènere** emblemàtic. Pedrolo desitja normalitzar la situació de la literatura i la

llengua catalana per arribar al màxim públic possible i l'eina que emprava amb èxit és la literatura de gènere. De fet, segons afirma Bou: “els seus productes més interessants, i els més reeixits tècnicament, són aquells que reproduïen els models bàsics de consum, com per exemple, la novel·la policíaca.” (Bou, 1978: 125)

Víctor Martínez-Gil (2015: 19) afirma “(...) si Pedrolo ha estat reeditat com un autor de gènere és perquè, en realitat, és un autor de gènere, un dels més grans que hem tingut”. Martínez-Gil el qualifica d'escriptor “*midcult*, un escriptor que recull el seu temps i el transmet en una forma culta, aparentment elevada, però en realitat externa, que situa el seu pensament dins l'horitzó d'expectatives del lector...” (Martínez-Gil, 2015: 19).

A la seva producció narrativa es pot seguir la petjada de la literatura de gènere, aspecte que, segons Fuster, fa de Pedrolo un pioner:

Té el gran mèrit de descobrir –i aplicar– els avantatges dels gèneres (negre, eròtic, de ciència-ficció, de l'absurd o màgic) a les seves produccions. Aquesta és una de les seves aportacions fonamentals en la renovació de la narrativa catalana de postguerra i probablement la que més ha influït en els autors de les generacions posteriors, reconeguin o no aquesta influència. (Fuster: 1989, 55)

Fuster afirma que l'autor vol assolir la *globalitat*, tant a nivell de temàtica com d'estil. És a dir, intenta aportar idea de continuïtat i coherència. Ho repeteixen alguns estudiosos al llarg del temps, com Capmany (1979), Coca (1979) i Faulí (1992).

7.4.2. Contes i narracions

Ja hem vist que el jove Pedrolo conreava el conte i la poesia. Desitjava guanyar el Premi Víctor Català –ho aconseguí el 1956 amb *Crèdits humans*– i després dedicar-se només a escriure novel·les: creia que el conte el limitava.

En conjunt, va escriure catorze reculls de contes i una narració curta de caire eròtic. A la primera etapa, fins a mitjan anys cinquanta (1938-1956), s'aprecien trets que es repetiran al llarg dels anys. Al principi són relats realistes i després alterna el quotidià amb el fantàstic, hi ha un desequilibri entre el temps i l'espai –experimenta amb els personatges per conèixer la naturalesa humana–, l'atzar i el límit són motiu de reflexió i hi apareixen l'inversemblant i l'absurd. En aquest període podríem trobar gairebé “tot” Pedrolo, condensat com en un perfum “(...) un autèntic microcosmos pedrolià. (...) conté en bona mesura tot allò que l'autor després desenvoluparà més endavant en les novel·les” (Coca, 2009:12). Alguns reculls són: *El premi literari i més coses* (1938-1951), *L'interior és el final* (1953), *Domicili provisional* (1953), *Els temps a les venes* (1953-1954), *Violació de límits* (1955), *Internattional Setting* (1955) o *Crèdits humans* (1956), entre d'altres.

Al segon període, fins a principi dels setanta (1957-1971), conrea poc el conte, perquè se centra en la novel·la. Escriu tres peces de temàtiques diferents: sexual, simbòlica, i sobre l'exili a França al llibre *Contes fora de recull* (1959-1974). Finalment al darrer període, als setanta i vuitanta, revisa els temes clàssics, i hi ha més presència del Pedrolo més vital i existencial, i l'eròtic. Destaquem: els relats de CF com *Trajecte final* (1974), *Patologies diversament obscures* (1981-1985), *Disset contes i una excepció* (1989-1990) i l'eròtic “La iniciació de la Cèlia”; així com les proses gràfiques que innoven en el gènere contístic *Caus a cada cantonada* (1980).

Els contes li permeten treballar l'experimentació, i els temes i recursos que emprava després els desenvolupa a les novel·les (Benet i Jornet, 1974; Coca, 2009; Moreno Bedmar, 2008b, 2009).

7.4.3. Poesia

L'obra poètica és la part de la creació literària de Pedrolo més desconeguda, però no menor, ja que va elaborar quinze llibres poètics, una *Addenda* i uns tres-cents poemes visuals. És significatiu que el primer llibre que publica, de tota la seva producció literària i gràcies al seu pare, és el recull poètic *Ésser en el món* (1949).

L'obra poètica és una part coherent i complementària del seu projecte literari global. Com a la prosa, un dels trets distintius és la diversitat, tant temàtica com formal (poemes en vers lliure, sonets, cal·ligrames i prosa poètica), i també la investigació de la condició humana.

Pel que fa als continguts, la seva poesia estaria situada en la confluència d'algunes de les principals característiques de la tradició simbolista i també algunes altres de la tradició surrealista (amb un concepte de la filosofia existencial).

Algunes obres són, a banda de la citada, *Ésser per a la mort* (1949), *Dimensions mentals* (1949-1951) i *Reixes a través* (1944 i 1952).

- Poesia visual

És la part literària més inèdita de Pedrolo. Els anys setanta i vuitanta l'experimentació formal en prosa serà l'antecedent dels poemes visuals, que anomenarà *realitzacions desintoxicadores*.

Mai no va presentar-se com a poeta dins el món experimental dels setanta, malgrat que es relacionava amb alguns autors. Sembla

que s'interessa per aquesta poesia els anys seixanta-setanta, i la quantitat d'obres creades, 300 peces, manifesta un conreu més enllà de la provatura. És un gran coneixedor de la poesia concreta, com demostra al pròleg de *Poesia T-47* (1971) de G. Viladot.

A grans trets, hi destaquen els signes alfabètics, numèrics o icònics i la creació amb la construcció i la deconstrucció d'imatges, frases o mots. Els anys setanta s'acosta a la narrativitat i fa els primers tempteigs eròtics, i els vuitanta, juga amb l'element plàstic (dibuix i *collage*) i prevalen l'erotisme i el sexe.

7.4.4. Teatre

La producció teatral de Pedrolo és relativament escassa però rellevant, i s'emmarca en el teatre existencialista i de l'absurd, tot i que ell l'anomena abstracte. Pedrolo no es considerava dramaturg, però conreà el gènere com a eina per arribar al públic. Tanmateix el context del moment el feia un gènere minoritari i amb poca viabilitat escènica, fet que provocà que l'autor deixés d'escriure obres teatrals.

Hi hauria tres etapes clares, de la primera se'n conserven *Els hereus de la cadira* (1954) i *La nostra mort de cada dia* (1956), totes dues relacionades amb l'absurd en un primer plantejament. El període més rellevant i sòlid és del 1957 fins al 1959, quan reflexiona sobre l'existència humana i incideix en els temes recurrents de la seva obra literària. Destaquen *Cruma* (1957), *Pell vella al fons del pou* (1957), *Homes i No* (1957), *Situació bis* (1958) *Algú a l'altre cap de peça* (1958) *Darrera versió, per ara* (1958), *Sóc el defecte* (1959) i *Tècnica de cambra* (1959).

Tanca la seva producció teatral la darrera etapa que arriba fins al 1973 amb l'absurd beckettà *Acompanyo qualsevol cos* (1962) i *Bones notícies de Síster* (1962), i altres temes recurrents a *L'ús de la matèria* (1963) o *Aquesta nit tanquem* (1973), entre d'altres.

En general, l'obra teatral reflecteix el dubte, la incertesa i la impossibilitat d'arribar a cap conclusió concloent, i analitza totes les limitacions a la llibertat. Escènicaament aquests conflictes mostren unes situacions tancades, angoixants i claustrofòbiques, i els personatges-presoners, que o bé lluiten per la seva llibertat i o bé no ho fan per por, viuen sotmesos a accions rutinàries i inútils.

7.4.5. Assaig i articles

El primer article l'escriu d'adolescent, però restà inèdit. Passada la transició política i iniciada una època democràtica, Pedrolo se sentirà cada cop més escèptic per les renúncies que ha de fer el país.

L'autor segueix de prop les diferents etapes del procés i comença a publicar articles clarament crítics o de rebuig, que seran molt seguits pels lectors. Al llarg de la seva carrera escriurà articles de reflexió i "de fons", crítica literària, assaig i algun pròleg. Col·laborà en publicacions com *Ariel*, *Serra d'Or*, *Pont blau*, *Canigó*, *Oriflama* i *Tele/Estel*, i al *Diario de Barcelona* i a *l'Avui*.

Algunes obres que recullen articles de caire nacional i de temes polemics són: *Cal protestar fins i tot quan no serveix de res* (1964-1989 i 1981-1987), *A casa amb papers falsos* (1976-1978), *Algú sota l'altre* (1979-1981), *Cròniques colonials* (1981-1982), *Cròniques d'una ocupació* (1988) o *Els elefants són contagiosos* (1962-1972).

Quant a l'assaig o articles de crítica cal destacar el gran coneixement que demostra, el sentit crític i el domini de la bibliografia. Alguns autors que estudia són: Joan Perucho (1953), Henri Michaux (1954), Ernest Hemingway (1956-1957), Paul Bowles (1958), Josep M. Espinàs (1958), Henry Miller (1959), Joaquim Carbó (1965) o Maria Aurèlia Capmany (1973), entre d'altres.

7.4.6. Traduccions

Va aprendre, de forma autodidacte, a traduir l'anglès, tenia coneixements del francès, l'italià i el portuguès, gràcies a la lectura, les gramàtiques i els diccionaris. La traducció va ser per a Pedroló una font d'ingressos complementària a la tasca d'escriptor. Al llarg de la seva carrera literària, l'escriptor traduí 42 títols. Va treballar a l'editorial Albor traduint al castellà George Simenon sense que hi constés el seu nom, i a l'Editorial Bruguera, novel·la rosa, de l'oest, d'aventures i policíaca. Posteriorment va traduir poesia francesa (Baudelaire, Rimbaud, Valéry, Michaux...) i nord-americana (Pound, Eliot, Cummings...) a tall d'exercici; la majoria romanen inèdites.

L'època més prolífica s'inicià el 1963 (29 traduccions), quan començà a treballar per a Edicions 62, on compaginà la tasca de traductor amb la direcció de "La Cua de Palla". Dins la col·lecció traduí cinc obres: *Parany per a una noia* (1963) de S. Japrisot (el primer títol de la col·lecció) i *Un estrany a la meua tomba* (1963) de M. Miller; i un any després: *El carter sempre truca dues vegades* (1964) de J. M. Cain, *La mort t'assenyala* (1964) de R. MacDonald i *Qui mana* (1964) de M. Spillane.

A mitjan anys setanta, per problemes de salut reduí l'activitat laboral i abandonà la traducció. Malgrat això, fins al 1990 van anar sortint a la llum un seguit de traduccions fetes anteriorment. Avui dia encara queden traduccions inèdites (teatre i poesia).

Algunes traduccions destacables: *Cridem llibertat!* (1962) de Peter Abrahams, *Tunc* (1970) i *Nunquam* (1985) de Lawrence Durrell, *Dins el laberint* (1968) d'Alain Robbe-Grillet, *Llum d'agost* (1965) i *Intrús en la pols* (1969) de William Faulkner, *Un diable al paradís* (1966) de Henry Miller i *La nit es mou* (1966) de Henri Michaux, entre d'altres.

7.5. Pedrolo, un autor de literatura juvenil?¹¹⁵

Ja hem vist que Manuel de Pedrolo és un dels autors més prolífics de les lletres catalanes, conreà tot tipus de gèneres (novel·la –policiaca o negra, experimental i textualista, realista, simbolista, humorística, eròtica–, contes i narracions, poesia –d’origen simbolista, visual–, teatre –de l’absurd–, assaig periodístic, traduccions...), i com a autor compromès amb el seu temps durant el franquisme va patir la censura.

Ara bé, entre els propòsits de l’autor no hi havia el de ser un dels autors més importants de la literatura juvenil, una qualificació que el va marcar per sempre més, sobretot a la seva darrera etapa literària¹¹⁶. Fins a la dècada dels setanta es considerava un autor per al públic adult, va guanyar premis, i va comptar amb un gran nombre de lectors.

L’any 1973, Pedrolo té 55 anys i escriu el llibre de CF *Mecanoscrit del segon origen* i l’any següent un altre del mateix gènere, *Trajecte final*. El *Mecanoscrit*, com és sabut, esdevindrà una obra emblemàtica de la literatura juvenil. Se la considera un bestseller i un clàssic, ja que milions de lectors van llegir-la de forma prescriptiva i encara la llegeixen avui dia gràcies a la recomanació dels docents.

Quan Pedrolo va escriure aquesta obra va complir un requisit bàsic de la LJ, que els protagonistes fossin adolescents i fàcilment identificables amb els lectors juvenils. Ara bé, l’autor en cap moment va pensar en el destinatari de la novel·la. Pedrolo li ho va explicar en una carta a l’amic Maurici Serrahima, el desembre del mateix any de publicació del bestseller, i Josep M. Castellet va tenir la pensada d’incloure el llibre en una col·lecció juvenil de prestigi.

¹¹⁵ Aquest punt del capítol prové de l’ampliació d’una part de l’article: Moreno Bedmar, A. M. (2012) “Manuel de Pedrolo, abans i ara.” *Faristol*, número 73, p. 10-12. En línia: http://clijcat.cat/faristol/paginas/detall_articulos.php?recordID=252 [Data de consulta: 7 de juliol de 2015]

¹¹⁶ Aquesta etiqueta d’escriptor juvenil només se la creuen els “nous lectors” que obren els ulls a partir del 1975.

M'agrada que t'hagi interessat el Mecanoscrit. La idea d'incloure el llibre a "El Trapezi" va ser d'en Castellet. Jo el vaig escriure sense preocupar-me ni poc ni molt del "destinatari"; únicament volia que semblés, més o menys, que l'havia escrit una noieta. Una noia potser una mica excepcional, sí, però al capdavant una adolescent. Per cert que ja he rebut les primeres protestes; se'm retreu que hagi "matat" en Dídac! Em sembla que és un bon senyal; vol dir que els lectors s'identifiquen bé amb els personatges. (Garcia, 1997b: 724)

Així doncs, la LJ en el cas de Pedrolo serà una literatura no escrita *a priori* com a tal, és a dir és una LJ manllevada de l'adulta, fins i tot podríem parlar de *crossover*, com hem dit a l'apartat I.1.

Castellet el 2005 escriu el pròleg de l'edició commemorativa del 15è aniversari de la mort de Pedrolo. És un testimoni rellevant, ja que manifesta que encara en el moment d'escriure el text desconeix per què després de llegir-lo va tenir la inspiració d'editar-lo a "El Trapezi".

No sabia explicar, ara, passats més de trenta anys, per què d'aquella lectura em va sorgir la idea d'editar-lo a "El Trapezi", una col·lecció de literatura juvenil d'alt nivell –hi havíem publicat Saroyan, Fournier; Chesterson, Buzzati, Gorki, Simenon, etc.–, potser per tal d'afegir-hi autors catalans on gairebé no n'hi havia. Quan li vaig suggerir la idea el va sorprendre, però la companyia literària i la provatura de temptar un públic al qual no s'havia adreçat mai el van convèncer. (Castellet, 2005: 6)

Com confessa Castellet, el que va passar després ni ell ni Pedrolo no ho han sabut explicar. Aquest atzar (Boada, 2006) i que agradés als lectors és el que va ajudar a aquesta obra a assolir la *categoria de clàssic*, com afirma la contraportada de l'edició commemorativa esmentada.

Sigui com sigui, per "l'olfacte" de l'editor, per casualitat o atzar, l'autor segarrenç va marcar un abans i un després en el món literari català, ja que aquesta obra va ser i és l'obra més llegida de la LJ catalana. Centenars de milers de joves van iniciar-se en el món de la lectura amb aquest llibre, fins i tot

ho van fer els que no consideraven la lectura com a prioritària.

Pedrolo va seguir escrivint *com un forassenyat* al llarg de la seva carrera, va ser reconegut amb el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes (1979), però ha passat a la història de la literatura com un autor de literatura juvenil pel cas *Mecanoscrit del segon origen*, a desgrat seu. Sovint es desmarcava de l'èxit del llibre, insistia que no era una de les seves obres preferides i la considerava una producció menor dins la seva producció de CF.

Altres llibres del gènere policíac, com *Joc brut* (1965) i *Mossegat-se la cua* (1968), també s'han reeditat en col·leccions juvenils fins a l'actualitat. Per tant, dos gèneres –la CF i el policíac o negre– seran els més llegits i reeixits. Ja ho palesava l'autor al seu diari: “Hem arribat a la divuitena edició de *Joc brut*. Vuit mil exemplars més al carrer. (...) És de molt que la narració policíaca o la de ciència-ficció avantatja les novel·les més *literàries*.” (Pedrolo, 1991: 249-250)

Pedrolo dins l'àmbit de la LJ és considerat el *pare* d'ambdós gèneres. El fet que les obres pedrolianes editades a col·leccions juvenils siguin bàsicament literatura de gènere, lliga –com hem vist– amb un aspecte clau i definitori de la LJ nascuda dels gèneres de consum de la novel·la del segle XIX. Com afirma Molas, Pedrolo: “com un bon escriptor de consum, posseïa un sentit molt fi del carrer i de l'actualitat. I, al mateix temps, de la comunicació. Probablement, aquesta és l'explicació, d'una banda, de l'ús que fa de la novel·la de gènere (ciència-ficció, policíaca, eròtica), i, de l'altra, de la seva tria dels temes.” (Molas, 1992: 40)

L'autor de la Segarra començà a ser recomanat pels mestres de l'EGB als seus alumnes a finals dels setanta i vuitanta, que es van entusiasmar amb el *Mecanoscrit*. Aquesta obra va ser una lectura obligatòria per a generacions de joves, després optativa i actualment és vigent a l'ESO i fins i tot a sisè d'educació primària. El *boom* del *Mecanoscrit* va obrir la porta a unes altres obres de gènere editades dins col·leccions juvenils que encara segueixen vigents al segle XXI.

7.5.1. La literatura juvenil en el conjunt de la seva obra¹¹⁷

Si bé Pedrolo és recordat pel *Mecanoscrit*, a les llibreries actuals hi ha altres obres en col·leccions juvenils: *Joc brut* (1965) i *Mossegar-se la cua* (1968), els contes de *Trajecte final* (1974) i el recull teatral que aplega *Cruma i Homes i no* (ambdues del 1957). Totes s'editen amb comentaris i propostes didàctiques,¹¹⁸ s'adrecen, sobretot, a un públic específic: els alumnes de secundària, i les obres en prosa pertanyen a dos gèneres concrets: la CF i la novel·la policíaca, com ja hem comentat.

Tanmateix l'autor al seu diari de 1986, a pròposit de la seva literatura *juvenil* de gènere, es queixa de la poca difusió de la resta de la seva obra entre els joves escolars i del paper dels professors:

No sé pas com deuen fer les classes molts professors de català. És sovint que els nois i noies, entre els dotze i tretze anys sobretot, em pregunten: “Com és que només has escrit novel·les policiaques, o de ciència-ficció”, segons sigui que hagin llegit, per exemple *Joc brut* o el *Mecanoscrit*. Sempre es queden ben astorats quan saben que, entre més de setanta novel·les, n'hi ha quatre de policiaques i tres de ciència-ficció, o sia que únicament un cinc per cent aproximat de la meua obra narrativa pot ser inclosa en un gènere o en l'altre. Això vol dir que, a classe, se'ls “posa” un llibre de lectura, però no se'ls diu res o gairebé res de l'autor. També podria ser, però és més difícil de creure, que els professors de català tinguin una ignorància majúscula de la nostra literatura.

(Pedrolo, 1998: 161)

¹¹⁷ Aquest punt del capítol prové de l'ampliació d'una part de l'article Moreno-Bedmar, A. M. (2015), “La literatura juvenil de Pedrolo, quaranta anys després”, *Dossier: Pedrolo, vint-i-cinc anys després*, *Serra d'Or*, núm. 666, p. 20-23.

¹¹⁸ Grup 62 a les seves edicions adreçades al món educatiu compta amb la tasca de Carme Ballús (*Mecanoscrit del segon origen*, *Trajecte final* i *Joc brut*), d'Àngels Gregori (*Mossegar-se la cua*) i d'Anton Carbonell (per al recull teatral *Cruma i Homes i no*). L'Editorial Barcanova, amb Marcel Fité (*Trajecte final* i *Domicili provisional*)

A partir de l'enumeració anterior de llibres, considerem que l'obra susceptible de ser juvenil pertany al gènere narratiu i es dividiria en:

- Novel·la de:
 - CF: *Mecanoscrit del segon origen* (1973)
 - policíaca: *Joc brut* (1965) i *Mossegar-se la cua* (1968)
- Contes de:
 - CF i fantàstics: *Trajecte final* (1974) i *7 relats d'intriga i ficció* (1980)
 - reculls i altres: *Gairebé ningú i altres contes* (1990) i *Domicili provisional* (1956)

Ja hem vist al capítol 2 com la LJ sempre ha anat unida a l'ensenyament. Fins i tot Pedrolo n'era conscient:

Les Edicions 62 m'anuncien la 27^a edició, de 18 mil exemplars, del Mecanoscrit del segon origen. Em sorprèn una mica després de la "repartida" de mig milió d'exemplars que va fer "la Caixa".¹¹⁹ Em pensava que, de moment, això posaria un terme a les reedicions continuades. Ara, és clar, pot ser que s'hagi tingut en compte que estem a començament de curs escolar. Nous minyons i minyones accediran a unes lectures que poc han preocupat les famílies.

(Pedrolo,1998: 279)

Tot seguit presentarem la vinculació de Pedrolo amb la LJ a través dels llibres apareguts en col·leccions juvenils¹²⁰ i els relacionarem amb els canvis educatius sorgits des dels setanta fins a l'actualitat.

- Als inicis dels setanta, era un desconegut en l'àmbit de la literatura juvenil. S'havia consolidat com a escriptor, havia guanyat nombrosos

¹¹⁹ Es refereix a l'edició especial per a la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis de Catalunya i Balears, que va editar Edicions 62 el 1986, una obra present a moltes llars.

¹²⁰ Més endavant explicarem en detall les edicions i les editorials on es publiquen ambdues obres del corpus.

premis literaris, era molt llegit i valorat pels lectors, i amb la mort del dictador podria començar a publicar tota l'obra inèdita i censurada. És aleshores, a mitjan setanta, quan surten a la llum dues obres de CF: *Mecanoscrit del segon origen* (1973) i *Trajecte final* (1974), publicades el 1974 i 1975, respectivament. També es reediten, a la col·lecció general "El Cangur" d'Edicions 62, dues obres negres de Pedroló, publicades per primer cop a "La Cua de Palla", *Joc brut* (1965) i *Mossegar-se la cua* (1968) els anys 1975 i 1977, respectivament.

Ja hem vist que als setanta era el moment en què es va allargar en quatre anys l'educació obligatòria, els centres educatius havien de tenir biblioteques (Llei general d'educació, 1970) i la didàctica de la literatura es basava en l'anàlisi textual, amb el mètode del comentari de text com a epicentre.

- Als vuitanta, l'Atzar Edicions publicava, el 1980, el llibre il·lustrat *7 relats d'intriga i de ficció* (1947-1974), i els còmics del conte *Les civilitzacions són mortals* (1957), el 1984, –precedent clar del *Mecanoscrit*–, i del bestseller *Mecanoscrit del segon origen* en dos volums, 1984 i 1985, i finalment Edicions Cercles Culturals dels Països Catalans, la novel·la policíaca en còmic *Mossegar-se la cua* (1968), el 1985. A més, Televisió de Catalunya va emetre el 1985 la sèrie de set capítols amb títol homònim, dirigida per Ricard Reguant, i també va ser serial de ràdio a Ràdio 4.
- Als noranta obres com *Domicili provisional* (1956) editada per Barcanova i *Gairebé ningú i altres contes* (1938-1980) d'Edicions 62, publicades el 1990, o *Estrictament personal* (1954) d'Editorial Bruño, el 1994, es proposaven com lectures juvenils i incloïen propostes de treball i comentaris¹²¹ i s'afegien als llibres que en dècades anteriors eren en col·leccions didàctiques. La inclusió a les edicions juvenils pedrolianes de propostes didàctiques no va ser un fet atzarós, al darrera hi havia la

¹²¹ Es van publicar *Domicili provisional* (1956) a cura de Marcel Fité, i *Gairebé ningú i altres contes* (1938-1980), a càrrec de Jaume Closa, i *Estrictament personal* (1954) a cura de Josep Ortíz.

reforma educativa (Llei orgànica general del sistema educatiu, LOGSE, 1990), que allargava els estudis fins als setze anys. El fet literari esdevenia font de gaudi estètic i element social i cultural, i calia promocionar l'hàbit lector per augmentar la freqüència lectora entre els joves.

- Als centres educatius encara avui dia (Llei d'ordenació educativa, LOE, 2006 només a 2n i 4t d'ESO i 2n Batxillerat i Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa, com hem vist a l'apartat II. 4.2.2.) s'ofereixen pautes per treballar les lectures, també com a pràctica social i autònoma, és rellevant el paper del mediador-docent, el lector i l'hàbit lector, la competència literària, i es vol cercar l'equilibri entre la LJ canònica i la literatura per a joves o adolescents. Per tant, la demanda a les editorials segueix vigent, tot i que només han sobreviscut a la crisi dels darrers anys els títols de l'antiga Edicions 62, ara Educaula, i *Trajecte final* de Barcanova. Es segueixen reeditant a col·leccions juvenils com a les dècades anteriors: el *Mecanoscrit*,¹²² *Trajecte final*, *Joc brut* i *Mossegarse la cua*, i s'incorpora en un volum un nou gènere, el teatre, amb *Cruma i Homes i no* (ambdues del 1957).

En aquest recorregut tenint en compte la vinculació de Pedrolo amb la LJ, hi ha tres punts claus: (1) un moment històric concret (amb l'escolarització obligatòria amb l'allargament dels estudis); (2) una editorial determinada, Edicions 62 (i en menor mesura Barcanova) i (3), un llibre emblemàtic que el va unir per sempre més als joves lectors.

¹²² El *Mecanoscrit* també s'edita actualment en col·leccions generals com "labutxaca" i d'altres. Vegeu els apartats II.7.6.2-7.6.3. i el quadre a l'annex de les edicions dels llibres.

7.6. Pedrolo i la ciència-ficció, un gènere per arribar al lector

Com a lector, la primera obra que recordo haver-me empassat de cap a peus, i amb molt d'entusiasme, és una llarga història que ara situaríem dins la "ficció científica", ja que tractava d'uns individus malèvols que, si no m'equivoco, havien aconseguit de desintegrar la matèria

(Pedrolo, 1974a: 19)

És durant les entrevistes del període 1971-1972 fetes per Jordi Coca que comenta que desitjava escriure una novel·la de CF.

De la mateixa manera que he escrit novel·les policiaques, o sia amb aquell desig de no deixar gaires coses al marge, m'agradaria també escriure una novel·la de ciència-ficció. És un gènere que m'atreu perquè hi ha poques obres que siguin bones però en el qual, les que ho són, ho són de debò. (Coca, 1991: 42)

Així doncs, el fet de plantejar-se escriure CF respon al seu interès personal i a la seva intenció d'ajudar al fet que el gènere fos conegut i de qualitat, una intenció que també va manifestar en el cas de la novel·la negra, com ja hem comentat. Una clara voluntat de voler normalitzar la literatura i la llengua catalanes, fer guanyar lectors, servir d'exemple per esperonar nous escriptors de gènere i, en definitiva, prestigiar la literatura de gènere davant la "gran literatura".

Abans de l'any 1973 Pedrolo ja havia escrit CF. Bàsicament se centrava en una CF, de *metafísica fantàstica* (Munné-Jordà, 2006: 5), que no va abandonar en la seva producció posterior.

Si busquem en l'extensa obra de l'autor els primers contes de CF o fantàstics, escrits a la primera etapa, trobem els següents llibres: *El premi literari i més coses* (1953), *El temps a les venes* (1953-54), *Cinc cordes* (1954), *International Setting* (1955), *Un món per a tothom* (1956) i *Crèdits humans*

(1956), amb alteracions espaciotemporals i esdeveniments sorprenents.

El conte “Transformació de la ciutat”, (1947) va aparèixer dins *El premi literari i més coses* (1953), i explicava com el protagonista podia alterar l'espai i canviar de lloc edificis i carrers, si ho feia al seu torn en un plànol.

Al recull *El temps a les venes* (1953-54), publicat el 1974, torna a ser present la modificació espacial-temporal o l'existència d'un lloc potser no real, a “L'estació definitiva”, “hi ha una situació indefugible i incompreensible, com el laberint infinit de “Dèdal”, l'escala interminable de “L'escala” –ambdues narracions tracten el mateix tema–” (Moreno-Bedmar, 2009: 45) o l'aturada del temps a “Els anys mil.” L'alteració temporal també es mostra a “Joc de temps” i una doble vida, a “Vides paral·leles de Marta Rius”.

A *Cinc cordes* (1954), que sortí a la llum vint anys després, trobem el relat “Estructures” que Munné-Jordà (2009: 60) qualifica de “psicomite” i on unes veus primitives parlen.

A *International Setting* (1955) hi ha fets fantàstics com l'aparició d'éssers estranys i extraordinaris o àngels a “Un vigilant a cada fàbrica” i “Àngels al bar”, o la pèrdua d'un cap a “Procés interior” i reflexions a l'entorn de l'absurd a “La carnisseria del doctor Fèdor Kovinkho” o “Weiss per la finestra”, que tracta el desdoblament, al límit entre la vida i la mort.

A *Un món per a tothom* (1956), al conte “Temps simultanis”, hi ha cinc històries de diferents gèneres que succeixen alhora, una de les quals és d'esperits o realitats alternatives, o “Jock”, on apareix l'inversemblant i la mentida. El 1955 escriu “L'origen de les coses” que no sortirà a la llum fins a la publicació del recull *International Setting* al 1974¹²³. Aquest conte és un clar antecedent del *Mecanoscrit*, ja que es presenta la fundació d'una nova ciutat-civilització per part d'uns excursionistes que es perden i no troben el camí de tornada. La narració “Els vius i els morts” reconstrueix la relació de dues

¹²³ Inclòs a *Contes i narracions, 1 [1938-1954]* de les obres completes publicades el 1974.

germanes, una de les quals és morta, mitjançant dues veus femenines, fent fonedissa la línia existent entre la realitat i la fantasia.

A *Crèdits humans* (1956), podem trobar l'existència d'una altra dimensió a "La terra promesa", amb un món paral·lel en un lloc indeterminat darrere una paret; "La lliçó", "Qui parla" o "Cadascú a casa seva" tenen lloc un seguit de fets extraordinaris amb lliçó inclosa. A "Les solucions finals" uns cavallets giren i acaben fent-se fonedissos i a "L'altre" s'ofereix una visió a la inversa del tema dels dobles. L'estratègia d'alterar les coordenades del temps i l'espai, utilitzada a la CF, provoca sorpresa en els personatges i en el lector i permet reflexionar sobre allò desconegut. El temps i l'espai com a coordenades són bàsiques, però en Pedrolo el pas del temps esdevé un motiu recurrent i de reflexió. A "Les civilitzacions són mortals" es parla d'un temps futur, en un espai de CF (un lloc urbà isolat que es modifica sorprenentment), on els personatges –que ens recorden l'Alba i el Dídac del *Mecanoscrit*, són joves i amb instint de supervivència– marxen de l'urbs tot buscant supervivents o amb l'esperança de recomençar.

Pel que fa a la novel·la, hi ha exemples d'obres de "metafísica fantàstica" (Munné-Jordà, 2006: 5) que tracten sobre la mort, per exemple *Míster Chase, podeu sortir* (1953), *Introducció a l'ombra* (1956) i *Entrada en blanc* (1958), publicades el 1955, 1972 i 1968, respectivament. La primera narra com els difunts –morts de forma violenta i conscients que han traspassat– arriben a un hotel on intenten esbrinar el perquè de tot plegat i tenen por del seu destí.

A l'obra *Entrada en blanc* (1958) els personatges –difunts per un atac cardíac– cerquen conèixer el perquè i totes les respostes del buit existencial, en aquest cas viatgen en un tren –que no poden abandonar– i sembla que no els duu enlloc i que fa parada a una estació que sempre és la mateixa. A la novel·la *Introducció a l'ombra* (1956) el protagonista, un dia de pluja, quan arriba a casa es distreu, travessa la paret i apareix en una habitació ovalada i blanca sense cap mena de sortida. Al llarg de 58 anys el noi reflexiona sobre com poder sortir a través de diferents pensaments i teories i alhora repassa la seva pròpia existència sempre des d'un prisma lògic (teoria de la relativitat,

sobre el símbol de l'aïllament desitjat, una altra dimensió, la teoria d'Einstein ...).

A la segona etapa narrativa, trobem els reculls de contes *Violació de límits* (1957) i *Contes fora de recull* (1959-1974). Al primer, el conte "El camí" mostra l'ideal de llibertat pedroliana i l'elecció d'un camí que es va transformant constantment, que és el tema d'"El límit" i de l'intent de superació. Tanmateix, la barrera que troben, el límit, és inviolable, els personatges no són capaços de superar el problema, de travessar la frontera, fruit de l'època que viuen, però comencen a discernir la situació que pateixen: la no llibertat.

A *Contes fora de recull* (1959-1974) en el relat del 1960 "Contribució al domini de la realitat" apareixen elements fantàstics, onírics, i espais simbòlics.

Quant a les novel·les, una obra de literatura fantàstica al·legòrica és la reeixida *Totes les bèsties de càrrega* (1965), que es va publicar el 1967. Sense un context de temps i espai esdevé una obra atemporal i plena de vigència. Explica com un individu sense nom i tot un poble viu sotmès sota un règim autoritari –ple de burocràcia– que el vol anorrear i fer-li perdre la identitat, tot assimilant-lo. El protagonista assisteix a tres operacions a la mare, que vol ser anihilada però que viu a través dels seus fills resistents a la massacre. Com afirma Munné-Jordà (2006: 6-7):

És una mena de fantasia expressionista o de malson de Kafka, en què el protagonista oposa el raonament lògic a l'absurditat del sistema. Està estructurada en dotze capítols, que se succeeixen en l'espai i en el temps, i el darrer remet a l'espai del primer, en una construcció circular.

Munné-Jordà (2008: 95-96) relaciona l'obra amb la literatura fantàstica gràcies al món oníric que retrata, fet que li permet ser "un símbol perenne de la raó contra l'absurditat, de la voluntat de pervivència contra l'anorreament, de la fidelitat contra l'oblit." (Munné-Jordà, 2008: 96)

Cas a banda és el cicle novel·lístic “Temps Obert”¹²⁴, escrit entre 1963 i 1969, un cicle inacabat i inacabable format per onze volums (1963-1969). Les nou primeres novel·les pertanyen al “llibre primer” i les altres, al “llibre segon”. El primer parteix d’una situació comuna que canvia a partir de les conseqüències d’un conflicte: un bombardeig durant la guerra. El segon té la mateixa estructura però canvia el conflicte: un premi literari. Les diferents situacions possibles donen lloc a les novel·les per tal de testimoniar la realitat, però realment són alternatives excloents. (Munné-Jordà, 1995). En aquestes obres hi ha especulació científica, l’autor coneixia les recerques científiques i s’acosta a coneixements de física quàntica (Coca, 2009, Munné-Jordà, 2009). En paraules de Pedrolo:

“Temps obert” era una possibilitat magnífica d’anar presentant parcel·les de la realitat social, i cada novel·la té la seva validesa a aquest nivell. [...] Les novel·les de Temps Obert no s’afegeixen l’una a l’altra, ja que es condemnen entre elles, procedeixen a una destrucció que no tan sols afecta la realitat com l’entendem sinó, més encara, és clar, un concepte de novel·la. [...] El realisme de cada part desemboca en el, diguem-ne, irrealisme, d’un total impossible.

(Coca: 1991: 147)

Els setanta i vuitanta, l’últim període de la producció literària pedroliana, són prolífics quant a la CF, sobretot a mitjan setanta quan es preveuen canvis importants. Aquests nous temps que s’albiren l’autor els percep com a adients per dedicar-se a la CF, ja que la societat sembla més receptiva. Ja hem vist que la figura que encapçala la CF catalana a partir de 1974 és Manuel de Pedrolo, sobretot per la novel·la *Mecanoscrit del segon origen*, però no cal oblidar que aquells anys esdevé el *boom* de la CF en català, i que Pedrolo no estava sol.

Els escriptors catalans es fan ressò de les expectatives de canvi amb obres de CF. Alguns exemples són: *La ciutat dels joves* (1971) d’Aurora Bertrana, i el 1974 el conte polític “Àngela i els vuit mil policies” de Maria

¹²⁴ Els antecedents de “Temps Obert” són el conte “El millor novel·lista del món” d’*El premi literari i més coses* (1953) i el llibre *Viure a la intempèrie* (1962)

Aurèlia Capmany, la novel·la *Visca la revolució* de Jaume Vidal Alcover i l'antiutopia -amb ressons d'*Un món feliç- Andrea Vítrix* de Llorenç Villalonga.¹²⁵ L'any següent es publiquen: *La vedellada de Mister Bigmoney* de Pere Verdaguer i *Memòries d'un futur bàrbar* de Montserrat Julió. L'any 1976 surten a la llum *Qualsevol-cosa-ficció* de Josep Albanell i *Crònica d'Isambard* de Toni Turull. El 1978 es publiquen *Invasió subtil i altres contes* de Pere Calders i *Sumari d'homicida* de Joan Rendé i l'any següent: *La rara anatomia dels centaures* de Miquel-Àngel Riera, *Potser només la fosca* de Pau Faner i *Calidoscopi de l'aigua i del sol* de Joaquim Carbó.

El nucli central de la CF de l'autor abasta des de l'any 1973 fins al 1979 i està integrat pel conte "Darrer comunicat de la Terra", les dues obres del corpus d'estudi, i les novel·les *Aquesta matinada i potser per sempre* (1976) i *Successimultani* (1979). Cal aclarir que l'autor a l'epíleg del *Mecanoscrit* obre dos camins respecte a l'obra: (1) la de la novel·la, una obra de CF i (2) el diari real, l'especulació sobre el mite de l'origen dels homes, línies que treballarà els anys següents a la seva prosa. *Aquesta matinada i potser per sempre* (1976) i *Successimultani* (1979) segueixen la línia de la CF clàssica que planteja el *Mecanoscrit*, com veurem més endavant..

Pel que fa als contes pedrolians, destaca "Darrer comunicat de la Terra" (escrit el 1973)¹²⁶ a *Contes fora recull* (1975), amb el testimoni de l'únic supervivent terrestre dins la línia del corrent catastrofista, que segueix al *Mecanoscrit*, "amb una de les paradoxes del viatge en el temps" (Munné-Jordà: 2013, 43). Apareixen els viatges temporals al futur i la crítica al poder corrupte. "L'únic supervivent de la Terra narra que preveient la destrucció de la humanitat a causa d'una Guerra els homes es van traslladar al futur. L'humor pedrolià sentència el futur humà, ja que malgrat els intents de supervivència tot és en va." (Moreno Bedmar, 2009: 49)

¹²⁵ Per ampliar la producció catalana vegeu: Munné-Jordà (2009).

¹²⁶ Es va publicar el 1973 a l'almanac de *Serra d'Or* per a 1974.

Aquesta matinada i potser per sempre (1976)¹²⁷ és segons Pedrolo la seva obra de CF més reeixida –gràcies a les teories sobre el temps que proposa i discuteix– (Munné-Jordà, 2006), on apareix el tema recurrent de l'esclatxa per on accedeixen éssers d'un altre món, i hi plasma una “visió futurista amb el control físic dels ciutadans mitjançant implantacions al cervell, visitant extraterrestre i viatges per l'espai i pel temps” (Munné-Jordà: 2013, 47). Amb el recurs de l'esclatxa temporal, els fets passen l'any 1991 quan tres individus veuen un home que ataca un altre i l'altre es fa fonedís. Finalment se sap –a través d'un doctor– que és un ésser d'un altre univers que ha arribat al nostre per l'esclatxa temporal i se l'espera per a l'any 2147. El lector construeix el text de forma no lineal a partir d'uns plec de documents, ja siguin informes policials futurs, notícies dels fets del 1991 o textos del professor, que corroboren o neguen les diverses informacions.

A *Successimultani* (1979)¹²⁸ es tracta la idea dels salts temporals, i “alguns dels problemes del viatge pel temps, com la possibilitat d'intervenir en el passat per modificar el present.” (Munné-Jordà: 2013, 48). Com afirma Munné-Jordà (2006: 3): “*Successimultani*, que significa successiu i simultani alhora, reprèn la idea del conte “La noia que venia del futur”, i en desenvolupa més possibilitats.” Els personatges que viatgen a través el temps ho fan per algun tipus de poder i cap al passat anterior al seu propi naixement. L'acció passa a la Barcelona de la postguerra i es desplaça a èpoques passades. El pare de la Jordina, que pot viatjar en el temps, ensenya la seva filla a fer-ho. Ella hi col·loca en Damià que en un temps passat la va deixar embarassada i durant el part –del mateix Damià– va morir. Finalment en Damià vol resoldre el conflicte perquè ella no mori però es perd en l'intent ja que evidentment en el futur no neix. Aquesta modificació provoca que en el futur un metge psicoanalista anomenat Manuel de Pedrolo rebi el text de la novel·la, una obra que anava adreçada a un Manuel de Pedrolo novel·lista fill de la postguerra, tanmateix aquesta guerra no va tenir lloc.

¹²⁷ Es va publicar el 1980 i es reedità el 2000 a la col·lecció “Ciència-ficció” de Pagès editors.

¹²⁸ Va ser publicada el 1980, reeditada el 1991 a la col·lecció «2001» de l'editorial Pleniluni i reeditada per Pagès el 2006.

Al vuitanta es publica el llibre *7 relats d'intriga i ficció* (1980) amb contes d'*El premi literari i més coses* (1953), *d'International Setting* (1955), *Violació de límits* (1955), *Crèdits humans* (1956) i *Trajecte final* (1974).

Al llibre *Caus a cada cantonada* (1980), trobem precedents del *Mecanoscrit* al conte "Fragmentària"¹²⁹ amb un text del 9913 fragmentat trobat en un temps incert, l'existència d'una civilització que s'acaba i la lluita per la supervivència, però també hi ha ressons del relat "El regressiu" de *Trajecte final* ja que els protagonistes rejoyeneixen i envelleixen.

El gènere també és present al llibre de contes *Patologies diversament obscures* (1986) amb "Asè·lia", una narració de CF amb una nau espacial i un ésser extraterrestre que vol fecundar femelles per perpetuar la seva espècie, que recorda "Urn, de Djlnl" de *Trajecte final* (1974) i un altre exemple del gènere és "La doble plaça de les donzelles" on són presents dos recursos clàssics: els espais que desapareixen i els manuscrits trobats, emprats en altres narracions.

L'últim llibre de contes és *Disset contes i una excepció* (escrit aproximadament entre el 1989 i 1990), on preval el fantàstic amb llocs que desapareixen. Destaquem les dues versions d'"El bon ciutadà", amb la mà d'un pres que surt estranyament d'una paret, i l'element sorprenent i insòlit, amb barreja de realitat i ficció a "L'Ernest renuncia a la versió dramàtica".

El 1984 escriu *La creació de la realitat, punt i seguit* i publicada tres anys després, que està ambientada en un temps futur i amb dos organismes militars absolutistes –la Federació i la Confederació– que s'han fet seva la Terra i només permeten l'existència dels Països Associats per no entrar en guerres. A través d'un seguit d'informes, sabem com la Confederació divideix la societat i l'espai: el sector més gran és el dels soldats i religiosos de tota mena, a més de pobles sota un règim autoritari. Així mateix, hi ha les dones embarassades; el lloc dels homes; els de les jovenetes que es classifiquen segons la bellesa per

¹²⁹ Es va publicar a la revista «Ciència» el 1981.

servir sexualment a militars d'alt rang, soldats i treballadors, i que amb el pas del temps acaben fecundades per sementals. També sabem que la Federació es classifica segons sectors productius (agricultura, ramaderia, mineria i indústries) que al seu torn es subclassifiquen en zones (dones, malalts, vells, infants, religiosos...). El llibre inclou també uns relats i finalment s'explica com es va gestar tota la novel·la.

Quant a la línia de CF centrada en els mites religiosos, trobem tres novel·les: *Procés de contradicció suficient* (1975), *Crucifeminació* (1981) i *Múltiples notícies de l'Edèn* (1984).

A l'obra *Procés de contradicció suficient* (1975), publicada l'any següent,¹³⁰ s'acosta a la fantasia, podríem dir al realisme fantàstic i fins i tot és propera a la parapsicologia. Planteja en un univers suggerent les relacions d'un pintor amb éssers diabòlics i perversos. El noi té un text d'un autor ja mort (Pedrolo) on s'explica "la relació del pintor amb un ésser multiforme femení" (Munné-Jordà, 2006: 4). Al llibre apareix un conflicte entre uns éssers masculins/mags i uns altres de femenins/bruixes, que encisen els homes a canvi de béns diversos. Al relat es barreja realitat i ficció i el pintor es qüestiona la dicotomia entre ambdós móns mitjançant la lògica i arriba a creure que hi ha un món paral·lel on viu el diable.

El 1981 escriu *Crucifeminació*, publicada el 1986. Aquesta novel·la està presentada sota l'aparença d'uns documents diversos de l'any 2081. Aquests narren com una verge pareix en una plaça pública un enviat de Déu (el Definitiu), però sembla que els fets són un muntatge de les elits. Aquests documents van precedits d'un "preàmbul" i al final d'un "apèndix" que inclou fragments d'un text d'aparença religiosa que endreça el mite religiós inicial l'any 2153, però també hi ha una nota del traductor dels textos del portuguès que ens duu a l'actualitat i ens fa creure que es revisa un text de 1937.

A *Múltiples notícies de l'Edèn* (1984), publicada l'any següent, Pedrolo també presenta l'obra en el format de documents trobats. En aquest cas hi ha

¹³⁰ Se'n va fer el 1989 una adaptació a la pel·lícula *Garum*, dirigida per Tomàs Muñoz, i amb guió d'ell mateix i Francesc Llobet, que Pedrolo no va poder veure. (Valls, 2015: 28)

un dossier amb dos plecs d'origen desconegut: un sobre Lilith i l'altre sobre Eva. S'hi explica com a partir d'un ésser andrògin inicial neixen els dos sexes i es narra com Lilith i Eva tenen relacions sexuals amb àngels i dimonis, la temptació sexual d'Adam i l'expulsió del paradís.

En resum, al llarg de la carrera literària de Pedrolo, la CF es pot dividir en obres de (1) **metafísica fantàstica** amb **alteracions espaciotemporals**, llibres que treballen els móns paral·lels i les altres dimensions, l'absurd de l'alienació, la frontera entre el real i l'irreal, la reflexió sobre la mort i el buit existencial, entre d'altres; (2) **literatura fantàstica al·legòrica**, amb llibres de fantasia expressionista i gran càrrega simbòlica i (3) **especulació científica i física quàntica** amb la presència de diferents realitats possibles i alternatives. Serà a partir de l'epíleg del *Mecanoscrit del segon origen* que s'encetaran dos camins: (4) la **CF clàssica**, a vegades amb tocs catastrofistes, com el contacte amb extraterrestres, l'aniquilació del món i la fundació de noves civilitzacions i (5) l'**especulació míticoreligiosa** amb obres que presenten la dicotomia àngels/dimonis, la recreació de mites o relitats properes al realisme màgic i al món oníric.

7.6.1. Pedrolo, lector i coneixedor de la ciència-ficció

A la biblioteca personal de Pedrolo hem trobat força títols de llibres de CF. Alguns en anglès, com el volum de contes d'Isaac Asimov *I robot* (1950), *Pebble in the sky* (1950) –la primera novel·la de CF de l'autor– i *Foundation* (1951), *The Silver Locusts* (1950) de Ray Bradbury, *The preserving machining* (1953) de Philip K. Dick, el recull d'obres de R. R. Tolkien *Silmarillion* (1977), volums de *The lord of the rings* (1954-1955) i *The Hobbit* (1937), *Up the line* de Robert Silverberg (1969), *Species* de Dean R. Koontz, *Pygmalion 2113* (1958) d'Edmund Cooper, *Alien* (1979) d'Alan Dean Foster o *The twilight of briacus* (1974) de Richard Cowper, entre molts altres. També obres nord-americanes traduïdes al francès com: *Les audieux du soleil* (1981) de Carolyn J. Cherryh, *La nuit de la lumière* (1966) de Philip José Farmer o *Les langages de pao* Jack Vance (1958), entre d'altres o obres franceses traduïdes a l'anglès com per exemple, *Foetus party* (1977) de Pierre Pelot. Així com alguns títols del barceloní Domingo Santos en castellà. Així doncs, Pedrolo tenia un nas fi per

cercar obres tot tipus, encara no traduïdes al català o al castellà i no només de CF, i llegir-les.

No va ser fins al febrer de 2014 que ordenant l'arxiu vam trobar amb la filla de l'autor uns dos-cents informes literaris que Pedrolo havia redactat per a algunes editorials i potser alguns, fins i tot, els va fer per iniciativa pròpia. Del conjunt alguns eren informes d'obres de CF com *Jo, robot* (1950) d'Isaac Asimov; *Les cròniques marcianes* de Ray Bradbury; *Tunc* (1968) i *Nunquam* (1970) de Lawrence Durrell, *Mutant* (1970) i *L'home perillós* (1970) de Gordon R. Dickson, *El senyor de les mosques* (1950) de William Golding, *L'home molècula* (1976) de Fred i Geoffrey Hoyle, *Mico i essència* (1948) d'Aldous Huxley; *Gabriel, Las ruinas* i *Una fàbula* (1981), *La cárcel de acero* (1961), i *Estación del espacio* (1986) de Domingo Santos.¹³¹ L'estudiós de la CF Antoni Munné-Jordà els ha datat aproximadament entre la segona meitat de la dècada dels seixanta i setanta (filant més prim 1964-1974)¹³².

En aquests textos s'aprecia com Pedrolo era un gran lector i coneixedor dels autors i les obres que comentava i, a més, tenia una sensibilitat evident per "detectar" quines lectures eren recomanables per a una col·lecció juvenil, segurament "El Trapezi" d'Edicions 62. Tot seguit donarem algun exemple il·lustratiu. A l'informe dedicat a *Jo, robot* hi diu:

L'Asimov té molta traça i ara una dilatada experiència en la construcció d'aquesta mena d'històries (...) No hi ha dubte que, si es volgués publicar un llibre de contes, aquest seria una bona elecció, encara que em sembla que més aviat va destinat a un públic adult que al lector massa juvenil, per bé que, reflexió feta, hi ha contalles una mica per a tothom, o sia, situades a diferents nivells mentals. (...) Si la cosa fos per grans la resposta seria planera, ja que sembla demostrat que els contes tenen poc públic. Entre els lectors juvenils,

¹³¹ Segons la numeració feta per Pedrolo i la nostra catalogació (IL-Informe literari): *Jo, robot* d'Isaac Asimov (IL1); *Les cròniques marcianes* de Ray Bradbury (IL10); *Tunc* (IL39) i *Nunquam* (IL40) de Lawrence Durrell, *Mutant* (IL43) i *L'home perillós* (IL44) de Gordon R. Dickson, *El senyor de les mosques* de William Golding (IL62), *L'home molècula* de Fred i Geoffrey Hoyle (IL71), *Mico i essència* d'Aldous Huxley (IL79); *Gabriel, Las ruinas* i *Una fàbula* (IL156), *La cárcel de acero* (IL157), i *Estación del espacio* (IL158) de Domingo Santos.

¹³² Al butlletí de la SCCFF, l'hivern de 2014, número 43, a l'Editorial "Pedrolo, més enllà del Mecanoscrit, també lectures de ciència-ficció" apareix la dècada especificada.

pot ser diferent; n'hi ha molts que encara conserven l'agradable regust de les narracions de llur infància i que, per tant, poden sentir-se temptats per les curtes unitats que reclamen una atenció menys sostinguda. (IL1)

Sobre *Les llagostes de plata* de Bradbury, el primer títol amb què es va publicar la primera edició de *Les cròniques marcianes* el 1951, Pedrolo demostra olfacte comercial i coneixements sobre l'autor:

En realitat es tracta de les cèlebre "Martian Chronicles" que s'han convertit en un clàssic de la ciència-ficció (...) Bradbury, traduït a gairebé tots els idiomes cultes, ha demostrat que es venia bé. No hauria pas de ser una excepció a casa nostra. Per això, i perquè és un home interessat per la condició humana, imaginatiu i dolgut d'alguns excessos, crec que és aconsellable de publicar-lo. (IL 10)

En ambdós casos, els informes pedrolians no es van tenir en compte, *Jo robot* es va publicar el 1984 i *Les cròniques marcianes* es van publicar en català el 1983. En canvi, la novel·la *El senyor de les mosques* (1954) sí que va ser traduïda per Pedrolo el 1966 i fins i tot recomanada per a lectors joves. Pedrolo comentava:

Interessant idea, i plena de possibilitats novel·lístiques, la d'imaginar un món sense adults, en què els infants han d'organitzar llur pròpia societat (...) La novel·la presenta un doble interès. Per una banda la història per ella mateixa, la qual pot convenir fins a lectors de pocs anys, juvenils, per l'altra el de l'estudi, en un vas clos, de la naixença, per així dir-ho, d'una civilització que en aquest cas no té temps de fixar-se... (IL62)

Antoni Munné-Jordà apuntava sobre la importància d'aquest informe en l'origen del *Mecanoscrit*, quant a l'argument de la novel·la. (Moreno-Bedmar, 2015).

De Tunc de Lawrence Durrell en recomana la publicació i afirma: "(...) és una novel·la d'aquestes que no acaben de lliurar tots els seus secrets fins a la segona o tercera lectura, però amb una ja n'hi ha prou per adonar-se que no es

tracta d'una obra *qualsevol*" (IL39) i, en canvi, en d'altres casos era un crític demolidor com en *Mico i essència* d'Aldous Huxley: "Es tracta sense cap mena de dubte d'una de les obres més fluixes de l'autor tot i que ara i adés, en alguns detalls s'observi el talent que li va permetre d'escriure les seves novel·les més famoses. (...) L'home devia escriure-la amb el mateix estat d'esperit d'una persona que es purga." (IL79)

7.6.2. Tipologia i justificació de la tria del corpus objecte d'estudi

Després de plantejar al punt 7.5.1. el corpus d'obres susceptibles de ser considerades juvenils, a continuació justificarem la nostra selecció. La tria del corpus d'obres objecte d'estudi ve determinada per tres factors:

- la unitat genèrica: els llibres pertanyen al gènere de la CF, d'èxit entre els joves (Díaz-Plaja, 2008; Vallverdú, 1986).
- la plena actualitat de la narrativa pedroliana de CF com a lectura juvenil a través de l'epítex: inclusió a catàlegs, cànons, llistes, ressenyes a revistes i diaris, reedicions, i transgenerització (còmic, web, ràdio, televisió i cinema).
- La vigència de les obres seleccionades: s'han reeditat fins l'octubre de 2015.

Mecanoscrit del segon origen

Deu tenir setze o disset anys. Al tren de Sarrià. Seu al meu davant, a l'altra banda del passadís, i llegeix el *Mecanoscrit*. Absorta, no alça els ulls en cap parada, ni quan algú entra al seu compartiment, i es mossega els artells de la mà amb els llavis. ¿És un "vici" o bé es tracta que s'ha endinsat en un paratge particularment emocionant de la novel·la? (Pedrolo, 1991: 323)

Pedrolo va marcar una fita en el món de la LJ, ja que aquesta obra va ser i és la més llegida de la LJ en català. Centenars de milers de joves van iniciar-se en el món de la lectura amb aquest llibre, com recorda Salvador

(2002) o Aloy (2004) que afirma: “ha incitat a la lectura a una multitud de nois i noies a qui l’ofici de lector no era pas prioritari.” (Aloy, 2004: 28)

Malgrat que alguns es qüestionen el fet del fenomen best-seller en la LIJ (Mut, 2006) i el paper que tenen (Margallo, 2008), va ser un best-seller o *long-seller*, com el qualifica Boada (2006: 10-12).

Cal dir que a totes les qualificacions anteriors, cal afegir-hi que és un dels llibres més venuts de Pedrolo, juntament amb *Trajecte final* (Vernetta, 2000).

Aquesta obra s’ha reeditat moltes vegades. El darrer cop dins el segell editorial Educaula62 del Grup 62, –la primera edició en aquest segell va ser l’octubre de 2009; en el nou format, el juny de 2013, l’octubre de 2014 anaven per la quarta i al juny del 2015 per la cinquena–, a la col·lecció Educació 62 (amb propostes de treball i comentaris de text de Carme Ballús). A la tardor del 2015 s’ha tornat a reeditar amb un canvi de portada, com veurem més endavant. A banda que el *Mecanoscrit del segon origen* no ha parat de reeditar-se (Vallverdú, 1986), se n’ha fet versió en còmic, sèrie de ràdio i de televisió, hi ha hagut propostes d’adaptar-lo al teatre i s’ha estrenat com a pel·lícula la tardor el 2015.¹³³ Ha estat traduït al castellà¹³⁴, al basc, al francès, al gallec, a l’italià, al portuguès, al romanès, al neerlandès i en tots aquests àmbits és tractat i respectat com una molt bona novel·la que consta al costat dels grans títols de CF d’arreu del món.

¹³³ Com a en dos volums (el 1984 i 1985), editat per L’Atzar Edicions, amb il·lustracions d’Isidre Monés. La sèrie de televisió dirigida per Ricard Reguant, va ser rodada el 1985 i emesa el mateix any a TV3 amb títol homònim. Tenia set capítols de mitja hora de durada (es poden veure a: www.mecanoscrit.cat).

Com a pel·lícula Bigas Luna va començar a treballar-hi a finals de 2012, però la seva mort el 2013 va fer que Carles Porta prengués el relleu. L’adaptació té el nom de *Segon Origen*, i el rodatge ha anat a càrrec de la productora catalana Antàrtida Produccions. El film es va estrenar al Festival de Cinema Fantàstic de Sitges l’octubre del 2015. El serial de ràdio va ser emès per Ràdio 4, als vuitanta.

¹³⁴ La traduí al castellà el 1984 Domingo Santos, just quan arriba als dos-cents mil exemplars en llengua catalana, i es publicà a l’Editorial Argos-Vergara (col·lecció “El cuarto mayor”).

Trajecte final

Trajecte final es publica per primer cop el 1975 al volum de les obres completes¹³⁵ i tres anys després coincidint amb el *boom* del *Mecanoscrit* també es publica en edició de butxaca, a “El Cangur”.

Segueix l'estela del *Mecanoscrit* i més endavant acaba a la col·lecció Educació 62, amb propostes de treball i comentaris de text de Carme Ballús. La primera edició en el segell Educaula62 va ser el març del 2010 i la darrera edició (la quarta) és del febrer de 2014.

Alguns contes solts són presents a reculls com el de Jaume Closa amb “El regressiu” i “El cens total” (1990) o antologies, com l'antologia de referència, quant a la narrativa fantàstica i especulativa, de Víctor Martínez-Gil (2004) –els contes “Servei oficial” i “La noia que venia del futur”–, a l'antologia de CF de Montse Cerdà, Antoni Munné-Jordà i Marta Puig (1999) s'hi inclou “Urn, de Djlnl”, Munné-Jordà inclou el relat “Urn, de Djlnl” en altres reculls dedicats a la CF (Munné-Jordà, 1990) i l'estudiós en parla al prolèg de *Futurs imperfectes* (2013: 44); Jordi Coca (2009) selecciona les narracions “Urn, de Djlnl” i “El regressiu” per a la seva antologia.

7.6.3. Estat de la qüestió: *Mecanoscrit del segon origen i Trajecte final*

El *Mecanoscrit* ja hem vist que es publica en una col·lecció de LJ el novembre de 1974 i més endavant (juny de 1976) es publicarà a una col·lecció de butxaca general “El Cangur”, i se'n fa una tercera edició (novembre de 1977), i arriba a la novena el novembre de 1979. Com ha apuntat Munné-Jordà a diferents estudis l'esclat de l'obra i les reedicions s'inicien el 1978, al setembre és la quarta edició i al desembre, la cinquena. Els dos anys següents es va reeditar vuit cop més (quatre per any); el 1981 i 1982, tres per any i el ritme es manté el 1983 (AADD, 1984). El 1982 (amb divuit edicions de gran

¹³⁵ Pedrolo, Manuel de (1975): “Clàssics Catalans del Segle XX”, *Contes i narracions*, Obres completes de Manuel de Pedrolo, v.3, Edicions 62

tiratge) a la premsa es parlava del llibre com *un fenomen editorial. Cent quaranta mil d'un sol Pedrolo* (AADD, 1982). El 1984 arriba als dos-cents mil exemplars. El llibre ja no s'atura. El 1996 amb 45 edicions de l'obra a la mateixa col·lecció "El Cangur" dins la Biblioteca Manuel de Pedrolo, Carme Ballús prepara el pròleg i les propostes didàctiques per a la sèrie "El Cangur Plus" i més endavant la sèrie s'anomena "Plus" dins la col·lecció Butxaca/ El Cangur (1^a edició 2001), que arriba a la seixantena edició el juliol de 2002 i el 2006 passa a la col·lecció Educació 62. Aquesta col·lecció del segell Educaula la tardor del 2015 va aprofitar el *boom* del film *Segon origen* (2015) de Carles Porta per canviar la portada dels darrers anys per un fotograma de l'Alba nedant per salvar en Dídac de morir ofegat.¹³⁶

El 2008 la Universitat de Barcelona sota el segell Publicacions i Edicions i Eumo Editorial van publicar el *Mecanoscrit del segon origen* a la col·lecció Català fàcil, en versió simplificada per als qui aprenen la llengua (inclou un CD amb el text llegit).

Edicions 62 va preparar per a la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis de Catalunya i Balears una edició especial amb pròleg de Francesc Vallverdú, editada l'abril de 1986, i que l'entitat regalava als seus clients. És una de les edicions que més ens podem trobar als mercats de vell o a llibreries de segona mà. També Edicions 62, el 2003, en fa una edició especial no venal per a *El Periódico* que reproduïx la primera edició a la col·lecció Butxaca/ El Cangur del 2001. Altres edicions sense propostes didàctiques han estat: a la col·lecció universal de butxaca "El Cangur" fins al 1996, a l'Odissea d'Empúries (també del Grup 62) l'any 2000, a la col·lecció "Clàssics de la Literatura Juvenil" –a càrrec de Jordi Cornudella– d'Edicions 62 el 2013, i a col·leccions generalistes com la que fa el Grup 62 per a la Biblioteca Bàsica d'El Periódico el 2003 o el 2012 "labutxaca" del Grup 62 (amb pròleg de Josep M. Castellet i bibliografia de Xavier García), i que a l'octubre de 2015, arran de l'estrena de la pel·lícula *Segon origen*, també com en el cas de la col·lecció juvenil, hi ha un canvi de portada amb la imatge promocional del cartell del film de Carles Porta.

¹³⁶ Amb una Alba pèl-roja de 20 anys i professora d'anglès d'en Dídac (Rachel Hurd-Wood) i en Dídac adult (Andrés Batista Ibrahim Mané).

Ens sembla interessant el joc tipogràfic amb el títol de l'obra que destaca *segon origen*, en dimensions més grans.

Trajecte final passa el 1978 de les obres completes a “El Cangur”, com hem vist, i als noranta, va ser publicada per Barcanova a Biblioteca didàctica de la literatura catalana (1995) i més endavant a Antaviana Jove clàssics catalans (2002) i a Antaviana Nova clàssics catalans (2006), totes tres col·leccions amb propostes de Marcel Fité.¹³⁷

Com hem vist, en el cas de Pedrolo, Edicions 62, ara Grup 62, té el dret d'edició de gran part del seu llegat literari, en concret de noranta-cinc obres.¹³⁸ El setembre de 2011 vam comprovar que aquest grup editorial va crear una àrea infantil i juvenil <http://www.grup62infantiljuvenil.cat>¹³⁹ (avui desapareguda) amb un catàleg especialitzat amb la clara voluntat de treballar el mercat de la franja d'edat dels 0 al 17 anys i gestionar les seves col·leccions; i una àrea d'educació (inclosa dins l'anterior),¹⁴⁰ amb col·leccions com Educació 62 (Edicions 62) i Les eines (Proa) “amb textos clàssics comentats” i la col·lecció Aula (Edicions 62 i Proa) amb “textos complementaris, diccionaris...”. Aquest macrogrup editorial comptava, així mateix, amb l'experiència de Columna Jove i L'Odissea, dedicades a l'edició de novel·les adreçades al públic jove. A més, amb la voluntat d'agrupar les col·leccions d'educació es va crear el segell editorial Educaula:

¹³⁷ Segons Fité (2009), Jordi Galofré de l'Editorial Barcanova li va transmetre que Pedrolo va quedar molt content de l'edició didàctica que va preparar de *Domicili provisional*. Un dia l'autor va anar a l'editorial per proposar que fos en Fité l'encarregat de l'edició amb propostes didàctiques de *Trajecte final*. Edicions 62 tenia els drets de publicació de l'obra, però hi havia una fissura legal en el cas d'una edició escolar perquè es podia considerar també obra del curador.

¹³⁸ Cinquanta-cinc novel·les i novel·les curtes, divuit contes i narracions, setze obres teatrals, tres diaris i tres llibres d'articles.

¹³⁹ El nom era Grup 62 Infantil & Juvenil, Educació i Còmics.

¹⁴⁰ Aquesta clara voluntat d'inclusió de l'àrea d'educació dins la literatura juvenil obeeix a la llei de mercat: les lectures prescriptives de la secundària. De fet, el corpus d'obres objecte d'estudi apareixia en tots dos catàlegs i en diferents col·leccions, el 2011 com veurem. A l'apartat d'Educació ofereixen llibres per a diferents etapes: Pre-escolar, Primària, Secundària, Batxillerat i Professional. Quant a la literatura infantil, es dividia en franges d'edats compreses entre els 0 a 3; 3 a 6; i de forma més vague a partir de 6; a partir de 8, i a partir de 10. Pel que fa a literatura juvenil, si cercàvem al catàleg segons les franges d'edat hi trobàvem: a partir de 12, a partir de 14 i a partir de 16.

el primer segell de Grup 62 dedicat exclusivament als llibres de l'àmbit educatiu: edicions comentades, clàssics recomanats (...). Neix amb l'objectiu d'aglutinar les diferents col·leccions que fins ara publicaven els diferents segells del grup i crear-ne de noves des d'un nou entorn pensat específicament per al món de l'educació.¹⁴¹

El maig de 2013, el Grup 62 comptava amb 18 segells editorials quan Planeta va comprar el 62% de l'empresa. En l'actualitat Grup 62/Planetadelibros:

Grup 62, que es va fundar a partir d'Edicions 62 per crear un catàleg modern, general i universal, avui inclou segells d'altres editorials de gran prestigi en català i castellà, amb representació de tots els gèneres literaris i totes les modalitats d'edició.

Actualment el segell editorial Educaula62 és l'encarregat principal de l'edició de les obres objecte d'estudi dins la col·lecció Educació 62, dirigida per Carme Arenas; i com resa el text de la contraportada dels llibres objecte d'estudi les edicions estan adreçades, "sobretot, als estudiants de secundària."

Per conèixer quin criteri empra el macrogrup a l'hora de col·locar els llibres pedrolians al seu catàleg, hem fet recerques temàtiques i hi hem trobat "Juvenil" dividida en dues franges a partir de 12 anys i a partir de 14 anys, però no hi apareixen els llibres objecte d'estudi.¹⁴² Com tampoc hi són a l'apartat de "Fantasia i ciència-ficció"¹⁴³ A més, Grup 62 divideix les diferents editorials que l'integren en interès general, infantil i juvenil¹⁴⁴, àrea d'educació (inclou Educaula, Lecturanda i Eumo Editorial) i àrea digital. Cal anar a Educaula, que inclou diverses col·leccions Educació 62, Les Eines, Aula, Llibre obert i AT, per trobar-les. Educaula és:

¹⁴¹ A la pàgina web, l'agost de 2011, vam comprovar que incloïa les col·leccions: Educació 62, Aula, Les eines, Llibre obert i Atlas.

¹⁴²

<http://www.grup62.cat/index.php?tipus=tematiques&nom=juvenil&tem=00027&filtre=subtematiques&filtrat=si&q=10&pag=3> [Data de consulta: 13 de juliol de 2015]

¹⁴³

<http://www.grup62.cat/index.php?tipus=tematiques&nom=fantasia-i-ciencia-ficcio&tem=00009&q=10&pag=4> [Data de consulta: 13 de juliol de 2015]

¹⁴⁴

<http://www.grup62.cat/editorial-estrella-polar-62.html> [Data de consulta: 13 de juliol de 2015]

(...) el segell del Grup62 dedicat exclusivament als llibres destinats a l'àmbit educatiu. Educaula 62 millora l'oferta dels llibres en català en aquest sector i aporta nous recursos als professionals de la docència i als alumnes: edicions comentades, autors clàssics i moderns, diccionaris, manuals i llibres dirigits específicament a escoles, instituts, universitat... Aquesta oferta es complementa amb els recursos digitals que es poden trobar a [lecturanda www.lecturanda62.cat](http://www.lecturanda62.cat)¹⁴⁵

Quant a Lecturanda62, conté recursos digitals d'algunes lectures de LIJ que cal activar mitjançant una llicència.

En conclusió, si bé el *Mecanoscrit*, en un principi, es va publicar en una col·lecció juvenil, les següents reedicions es van fer en una col·lecció de butxaca generalista "El Cangur", que editava autors com Truman Capote, Patrícia Highsmith, Arthur Miller o Ofèlia Dracs, Joan Perucho, Josep Benet o Montserrat Roig, i no pas en una col·lecció juvenil. En el cas de *Trajecte final*, ja hem vist que va ser publicat en un volum de les obres completes, i després passà a pertànyer a la mateixa col·lecció d'"El Cangur." No serà fins a mitjan noranta que hi haurà una orientació més didàctica, com ja hem apuntat. Sembla, doncs, que hi ha certa arbitrietat i desordre en els títols del corpus, que poden ser inclosos a col·leccions juvenils i també a col·leccions generalistes, sobretot en el cas d'*El Mecanoscrit* com passa també avui dia. Aquesta permeabilitat en la col·locació dels llibres de diversos orígens en una mateixa col·lecció ratifica valoracions divergents dels crítics, moments històrics específics –ja que des de fa anys les edicions paraescolars es tendien a confondre amb les de butxaca– o necessitats didàctiques concretes, com ja hem vist en el cas que ens ocupa.

Finalment, pel que fa a l'estat de la qüestió, hem fet un buidatge de les edicions del corpus pedrolià que hem anat trobant al llarg dels anys fins a l'octubre de 2015 per poder validar en quines col·leccions i editorials s'han anat publicant els llibres (adjuntem els quadres a l'annex).

¹⁴⁵ <http://www.grup62.cat/editorial-educaula62-65.html> [Data de consulta: 13 de juliol de 2015]

LA LITERATURA JUVENIL DE CIÈNCIA-FICCIÓ DE MANUEL DE PEDROLO

SEGONA PART

III. L'objecte d'estudi des de la pràctica

8. Qüestions prèvies i consideracions generals

Iniciem amb aquest capítol la segona part de la tesi, dedicada a la part experimental, tanmateix abans cal presentar unes qüestions prèvies que ens facilitaran l'anàlisi de les dades. Un dels objectius del treball és: presentar els trets del lector model del corpus establert tot contrastant-lo amb el lector real d'una classe de 4t d'ESO per entendre com actualitza les obres objecte d'estudi a través dels seus referents i les fa vigents avui dia.

Així doncs, una singularitat d'aquesta tesi és que abans d'iniciar la part de recollida de dades a l'aula s'havia de dur a terme una tasca prèvia filològica per tal de dibuixar el perfil model de les dues obres de CF que s'estudien.

És per això que tot seguit presentarem un seguit de punts: (1) el procés general de les intervencions, ja que el perfil del docent investigador abasta diversos camps; (2) la metodologia: planificació i organització de les dades, i interpretació; (3) el perfil del lector model que és present a les obres analitzades en aquest treball a través de (3.1) l'anàlisi dels components textuais: estudi filològic del corpus d'estudi, i (3.2) l'anàlisi dels components paratextuals del corpus. Aquests darrers dos punts (aspectes interns i externs) permetran copsar: (a) quins components textuais i paratextuals són claus en les obres de LJ de CF de Pedrolo i (b) quins trets ens poden ajudar a definir la LJ. Al següent capítol entrarem de ple en l'anàlisi de les dades recollides a l'aula.

8.1. Procés general de les intervencions

El procés general de les intervencions didàctiques d'aquesta part del treball té un ampli abast ja que abraça diversos àmbits, com hem apuntat al context de la recerca del primer capítol. Es podrien visualitzar seguint una gradació que aniria del més concret al més general:

- Presentació del perfil del “lector model” del corpus: anàlisi filològica i paratextual del corpus d’obres proposat.
- 2011-2012. Context: Aula de 4t d’ESO institut de secundària
Recollida de dades durant la recerca d’aula.

Context: Institut de secundària.

Realització de l’exposició temporal “Manuel de Pedrolo, abans i ara” dins el *Programa d’innovació educativa biblioteca escolar “puntedu”*.

- 2012-2013. Context: Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. CRAI Biblioteca del Campus de Mundet.

Transferència d’una part de l’experimentació: l’exposició de secundària a la Facultat de Formació del Professorat: “Manuel de Pedrolo, abans i ara. Una experiència de secundària”.

Activitats de reflexió sobre l’exposició a l’assignatura “Didàctica de la llengua i la literatura catalanes/castellanes” (Màster de Formació del Professorat de Secundària).

8.2. Metodologia: planificació, recollida i organització de les dades, i interpretació

Dividirem la metodologia en dues parts, que corresponen als dos tipus de lectors que compararem a les nostres conclusions: l’estudi del lector model i l’estudi del lector real.

a) Per a l’estudi del lector model, com ja hem vist, ens vam basar en Gemma Lluch (1998) que segueix Eco (1987), i les relacions textuais de Genette. Les categories es van establir *a priori* ja que ens permetien ser molt sistemàtics i clars a l’hora d’organitzar els resultats obtinguts. L’esquema de la categorització és el següent: l’estructura, el temps, el mode i veu, l’espai i els personatges.

qualitatives. En el perfil lector es va incidir en les categories següents a través d'un qüestionari:

Perfil lector segons:
1. Preferències lectores: afició a la lectura, gust lector (aspectes més valorats d'un llibre), preferències temàtiques i transgenerització
2. Llibres llegits l'últim any
3. Freqüència lectora respecte el curs anterior
4. Influència de l'entorn en l'elecció d'un llibre
5. Hàbits de lectura dels pares
6. Sistemes de navegació per internet i freqüència
7. Accés a les xarxes socials
8. Presència d'e-book o tauletes
9. Aficions preferents

En el lector real del grup-classe, a l'enquesta qualitativa que vam dissenyar apareixen un seguit de qüestions organitzades des de dos punts de vista:

- a. Comprensió i interpretació textual (des del text)
- b. Implicació i identificació del lector (a partir del text)

En ambdós casos els aspectes a valorar es classificaven en un seguit de categories que, després de llegir i rellegir les dades des d'un punt de vista inductiu, vam establir sense perdre de vista els objectius de la nostra recerca: dibuixar el perfil del lector real de la classe.

El procés de reducció i classificació de tots els resultats ens va menar a la següent graella de categoritzacions temàtiques que vinculaven les dues lectures objecte d'estudi. Val a dir que vam haver de prendre decisions que ens van doldre, com deixar de banda unes altres informacions, de comprensió lectora, que no ens aportaven interpretacions significatives per a l'estudi.

Des del text: comprensió i interpretació textual	A partir del text: implicació i identificació del lector
1. Argument	1. Actualització i vigència dels textos
2. Temps: lineal/ salts temporals endavant/salts temporals endarrere	2. Referents culturals (audio)visuals, mèdia, etc., transgenerització...)
3. Mode (diàleg/descripció/narració) i veu que explica la història (deducció)	3. Emoció que transmeten els textos i els personatges
4. Espai (identificació)	4. Altres reflexions: situació personatges, creences i epíleg
5. Títol (element paratextual)	5. Preferències i recomanacions

Quant als elements de CF presents o absents a les obres *Mecanoscrit del segon origen* i *Trajecte final* vam categoritzar què era imprescindible que el lector detectés com a CF a l'hora d'activar la seva competència genèrica:

	Categories
<i>Mecanoscrit del segon origen i la CF</i>	1. Atac extraterrestre
	2. Destrucció de la vida/del món
	3. Éssers alienígenes
	4. Platets voladors
	5. Armes i objectes alienígenes
	6. Restes civilització en altres planetes
	7. Mitjans tecnològics avançats de destrucció

Contes de Trajecte final i la CF	Categories
“El cens total”	L'existència i els seus límits: La reencarnació
“Un món distant i veí”	L'existència i els seus límits: Móns paral·lels
“Servei oficial”	L'existència i els seus límits: éssers estranys/empresa de desaparicions
“Cadàvers”	Existència de robots prostitutes
“Urn, de Djin”	Contacte humans-extraterrestres: Reproducció.
	La terra és un refugi
“La noia que venia del futur”	Viatges en el temps.
“El regressiu”	L'existència i els seus límits: malaltia rejuvenidora
	Catalunya del futur: ciutat extensa

La recollida d'informació la vam dur a terme durant el 2n i part del 3r trimestre del curs 2011/2012 i evidentment els informants creien que estaven duent a terme tasques de classe. Com ja hem explicat ens interessava conèixer de primera mà les opinions i valoracions dels alumnes respecte als textos a través d'enquestes amb respostes obertes i tancades.

La recollida de dades primer es volia fer de forma guiada, en els agrupaments que decidia el professor/investigador, però com vam explicar a l'inici de la tesi, sota demanda dels alumnes que volien compartir amb els companys i debatre, es va canviar una part de l'organització. Així doncs, es van fer agrupaments per parelles i en grups que decidien aleatòriament els informants, però que normalment sempre eren els mateixos, excepte quan faltava algun membre.

Ja és sabut que de les 191 enquestes realitzades, vam decidir analitzar les respostes de dos informants (noi/ noia) triats a l'atzar, que al seu torn es van agrupar en parelles i grups mixtos. Per tant, el nombre de membres analitzats va créixer exponencialment a mesura que s'agrupaven. En aquest estat de coses vam analitzar les respostes d'11 individus (4 noies i 7 nois). Tot seguit presentem la graella dels individus i dels agrupaments establerts i com els anomenem al llarg del treball.

Agrupaments dels informants				
Individuals	Parelles	Nomenclatura	Grupals¹⁴⁶	Nomenclatura
I15 (noi)	I15-I17 (noia)	P15	I15-I17-I19-I2	G15
I10 (noia)	I10-I7 (noi)	P10	I23-I16-I11-I10-I7	G10

En el cas de les respostes tancades, mitjançant les xifres s'ofereixen les dades qualitatives, i per a les respostes obertes vam categoritzar, com ja hem vist alguns dels aspectes a tractar, i en alguns casos els vam convertir en percentatges descriptius. Tanmateix cal tenir en compte que a la nostra tesi

¹⁴⁶ Al G15 la resta de membres eren noies i al G10 la resta de membres eren nois. Al G10 a vegades faltava l'I23. I en algun cas el grup canviava i s'incorporaven l'I18 i l'I20.

tenen un pes important les valoracions i les opinions fora del text (a partir del text) i que els alumnes parteixen del seu univers personal i social, de les experiències formatives i personals i de l'experiència lectora (bagatge literari). Com afirmen Colomer i Manresa (2008: 131):

[...] quan els adolescents parlen de les seves lectures no saben aplicar-hi un metallenguatge literari d'una certa entitat, uns criteris de gènere o d'etapa històrica o una relació de jerarquia, de manera que el sistema de valoració continua basant-se en criteris de veritat o de projecció ("Sembla real" o "és una història real", "és com si et passés a tu"). Aquest fet revela, doncs, en definitiva una *manca d'operativitat* dels aprenentatges literaris, ja que es preserven separatament els dos sistemes de lectura i, un cop abandonada l'escola, les pràctiques literàries no es beneficien dels anys d'escolaritat.

És a dir, els adolescents quan opinen sobre els llibres parteixen de l'experiència pròpia vinculada a la realitat i allunyada dels textos literaris. Ho fan des de criteris de projecció o identificatius. Ara bé, algunes de les qüestions que plantejem fomenten una lectura més valorativa i allunyada de la seva pròpia experiència i més propera al text literari. (Manresa, 2009)

Ens interessa conèixer què pensen els nostres alumnes de 4t d'ESO sobre alguns aspectes i que són rellevants per completar la recerca. Tanmateix copsar i analitzar la classe d'experiència lectora que tenen els joves a través d'una lectura literària és complex, sobretot perquè com apunta Manresa (2013: 128) es basa en "l'autoimatge del lector sobre la seva pròpia experiència, en el registre de les declaracions del lector sobre l'activitat o bé en la valoració i/o opinió de textos determinats a través del discurs del lector."

Per tant: "Forma part dels rituals propis de les pràctiques lectores literàries compartir la pròpia afició per la lectura, interactuar amb el circuit social literari i interaccionar sobre els textos llegits" (Manresa, 2013: 127). Així doncs, l'hàbit de lectura també inclou les relacions amb el circuit social del lector. Sobre aquest tema Rouxel (2005) distingeix entre "interpretar" el text, en què s'empren unes habilitats concretes i un tipus de lectura, i "utilitzar-lo", apropiar-

se dels textos i vincular-se gràcies a la lectura per pensar-se a si mateix i al món. També en la mateixa línia, Leveratto i Leontsini (2008: 85) plantegen un plaer lector individual (solitari) i un de col·lectiu, que posa en comú l'experiència lectora. Manresa (2013: 127) apunta que aquesta experiència lectora és rellevant sobretot pel gir social de les pràctiques lectores i que cal una competència lectora social amb unes eines per desenvolupar-la.¹⁴⁷

Manresa per classificar els discursos valoratius dels lectors sobre els llibres va proposar unes categories¹⁴⁸ segons la relació que tenien els arguments amb (1) “el propi text com a artifici literari” i (2) el lector (Manresa, 2013: 131) i tenint en compte l'ús del metallenguatge literari i l'abstracció dels arguments.

Seguint aquesta línia i adaptant-la a les nostres enquestes i estudi: hem estructurat els resultats tenint en compte les respostes i els arguments: (1) des del text (comprensió i interpretació textual) i (2) a partir del text (interpretació i identificació del lector).

De les categories apuntades per Manresa, vam adoptar els nivells més alts, tot i que de manera puntual despleguem algun dels subnivells.¹⁴⁹

¹⁴⁷ Alguns estudiosos per tal de delimitar l'experiència lectora han proposat categories, com ara Rosenblatt (2002 edició en castellà; 1938, primera edició en anglès) que parla de dues posicions del lector segons les *transaccions* entre lector-text: lectura *estètica* (experiència i les vivències personals) i *eferent* (pragmàtica i la utilització del text després de la lectura); Jouve (1992) parla dels estadis d'experiència amb la lectura (*lector liseur, psíquic; lector lectant, crític, i lector lu, referencial*); i Baudelot, Cartier i Detrez (1999), tot adaptant els estadis de Jouve i de la teoria de Jauss, parlen de lectura *ordinària* –el text és un instrument amb finalitat externa, segons les preocupacions vitals– i la lectura *sàvia*, on el text és l'interès i la finalitat de la lectura.

¹⁴⁸ Manresa exposa així mateix aproximacions a l'experiència lectora a través de la recepció lectora dels àlbums il·lustrats i als treballs de l'equip de recerca GRETEL de la UAB. Manresa a la seva tesi afirma que a l'hora de proposar la seva categorització també té en compte l'estudi de Camps (2009) sobre els graus d'abstracció a l'hora de tractar la gramàtica, i els adapta a la literatura proposa: no distingir realitat / literatura; parlar de conceptes literaris a nivell intuïtiu (llenguatge comú) i parlar de la literatura amb llenguatge metaliterari. Així com Sipe (2008) i les categories per valorar com els nens comprenen els àlbums infantils: la manipulativa, la transparent, la personal, la intertextual i l'analfítica.

¹⁴⁹ Per a una explicació detallada dels subnivells de les categories vegeu la tesi de Mireia Manresa (2009).

Categories
1. Nivell experiencial: relació amb l'experiència vital i diària del lector.
a. Identificatiu-emocional b-1. Vida quotidiana b-2. Acadèmic
2. Nivell intermedi: relació implícita amb els textos llegits
a. Argumental b. Intuïtiu
3. Nivell textual: relació explícita amb els textos
a. Literari b. Anàlisi c. Valoratiu

La interpretació de les dades, doncs, prové d'una reducció i simplificació dels resultats obtinguts i s'ha organitzat segons categories temàtiques. Evidentment un estudi qualitatiu pot fer que alguns resultats siguin discutibles i hem intentat ser els més fidels i objectius possibles en la interpretació de les dades i en l'assoliment dels nostres objectius: d'una banda, explicar per què les obres de *CF Mecanoscrit del segon origen* i *Trajecte final* són considerades LJ i, de l'altra, retratar el lector model i real, tot comparant-los. Un lector real de 4t d'ESO que queda circumscrit en un moment concret (curs 2011-2012), en un barri i un context socioeconòmic determinat, i que nosaltres presentem com a tendència.

8.3. El perfil del 'lector model' dels dos textos

Gemma Lluch (1998) planteja l'estudi del lector model seguint una metodologia que té com a base Eco (1987), els estudis narratològics i les relacions textuais de Genette, i els treballs sobre textos paraliteraris de Couégnas o Boyer. El nostre enfocament en aquest apartat concret s'inspira, en part, en Lluch.

Eco (1987) segueix un enfocament deductiu i de l'estètica de la recepció, i exposa que el lector/destinatari ha d'actualitzar textualment l'obra mitjançant

la seva competència lectora. Seguint aquesta premissa, Pedrolo hauria d'haver previst, durant la generació de les obres, possibles interpretacions de la lectura mitjançant l'anticipació.

Ja hem vist que Eco planteja que, de forma ideal, les obres demanen un receptor amb una mateixa o semblant competència literària que l'emprada per l'autor durant el procés creatiu perquè pugui establir-se cooperació textual entre ambdues estratègies discursives. També cal considerar que el lector model no és un destinatari empíric sinó un mecanisme textual que el text ajuda a crear. Ara bé, en el cas que ens ocupa l'autor no va escriure les obres pensant en un lector juvenil sinó en un lector adult, així doncs la competència literària del lector model que les obres planteja serà ben diferent de la de l'emissor del text. El diàleg entre el lector model i la resposta del lector real a través de la seva competència literària serà possible si s'activa l'intertext lector.

El lector model ha d'implicar un seguit de punts per poder activar la competència literària: (1) una competència lingüística "estrictament comunicativa" (Lluch, 1998: 99) en la llengua del text que es llegeix, (2) una competència genèrica que ha de permetre: (2.1) distingir un enunciat ficcional d'un de no ficcional i (2.2) copsar un discurs amb estructura narrativa (amb els trets genèrics o les regles de codificació que comporta), (3) una competència intertextual¹⁵⁰ no només literària sinó també cultural (enciclopèdica) i (4) una competència ideològica (coneixements i actituds).

Les dues obres del corpus que analitzarem tot seguit, segons el lector model, són fictionals, i quant al discurs del *Mecanoscrit del segon origen* pragmàticament advertim que al text l'autor acaba aportant una pauta educativa, mostra unes pautes de conducta allunyades de les establertes socialment i el lector esdevé deixeble. Ho explicita Pedrolo en una carta als alumnes d'una escola barcelonina:¹⁵¹

¹⁵⁰ Gerard Genette (1982). Vegeu nota 56.

¹⁵¹ Pedrolo mantenia correspondència amb grups d'escolars i també amb alumnes que de forma individual li consultaven dubtes. En aquest cas és la classe de 8è d'EGB del curs 1985-1986 l'Escola Bosc Forestier de Barcelona.

Ja veieu, doncs, que no es tractava per a mi d'escriure precisament una novel·la d'aventures, sinó d'aprofitar una aventura per a "predicar" un possible altre model de societat humana en el qual, si l'"ensenyança" de l'Alba prosperava, homes i dones serien més justos. No cal pas que us n'admireu. En cada escriptor, en cada novel·lista, hi ha un home preocupat pel món en el qual viu, i no té res d'estrany que sovint hi estigui disconforme, perquè la veritat, amiguets i amiguetes, és que el nostre món no funciona, i ben bonic seria que, sense necessitat de catàstrofes, una generació, qui sap si la vostra, es decidís a fer-lo habitable de debò. (Garcia, 1997b: 825)

A *Trajecte final* totes les històries tenen una finalitat reflexiva, sovint també didàctica i d'aprenentatge però en un sentit d'interrogació sobre uns fets extraordinaris que qüestionen el dia a dia i, en definitiva, la condició humana.

Com que les dues obres són relats ficticials està implicada la creació de móns possibles (Eco 1990; García Berrio 1989; Albadalejo 1986; Garrido, 1993) que són una alternativa al món real. Si partim d'Albadalejo (1986: 58-59) i els seus tipus de models del món: el *tipus I* (les regles són les mateixes que les nostres), *tipus II* (ficcional versemblant) i *tipus III* (ficcional no versemblant), podem dir que en el cas dels dos llibres pertanyen al *tipus II*, tot i que sovint es barreja el *tipus III*. Ambdós llibres genèricament s'inclouen en el gènere narratiu i pertanyen a la CF –segons el que hem vist a l'apartat II. 7.6, se situarien entre la CF clàssica i la propera a la metafísica fantàstica–, per tant, el lector model ha de disposar d'una competència genèrica que l'ajudi a distingir uns trets textuais concrets, com veurem tot seguit.

8.3.1 Anàlisi dels components textuais: estudi filològic de les obres

Abans d'iniciar l'anàlisi de les dues obres presentarem l'argument i, tot seguit, segons el que vam avançar al capítol 4, estudiarem els aspectes interns destacables per a l'estudi: l'estructura, el temps, el mode i veu, l'espai i els personatges, tenint en compte les categories presentades en aquest capítol (punt III. 8.2.).

8.3.1.1. *Mecanoscrit del segon origen*

La novel·la se situa dins el corrent de les invasions extraterrestres i el recomençament d'una nova humanitat. És una obra distòpica, de caire catastofrista on en un espai conegut, la Terra, es planteja un futur incert. Segons Pedrolo, que ja avançava l'argument i el títol de l'obra, gairebé dos anys abans la seva escriptura:

És la segona fundació de la humanitat a ran d'una invasió extraplanetària que ho destrueix tot. Només queden una noia d'uns tretze anys i un noi negre, d'uns sis o set anys. Ells ho recomencen tot. (...) Serà una mena de "Gènesi" i potser s'hi assemblarà també una mica per l'estil; ja ho veurem... Tot just s'està gestant (...)" (Coca, 1991: 43).

El *Mecanoscrit* explica la història de l'Alba i en Dídac, de catorze i vuit anys, respectivament, que semblen ser els únics supervivents d'un atac alienígena que pràcticament ha esborrat la vida a la Terra, i que assumeixen la missió de repoblar-la. L'obra es pot relacionar pel que fa a la narració d'aventures amb el clàssic *Robinson Crusoe* (1791) de William Defoe i amb *El dia dels trífids* (1951) de John Wyndam per la branca catastofrista distòpica i la parella de personatges adolescents.

Al "Quadern de la destrucció i de la salvació" s'explica que han sobreviscut perquè al moment de l'atac extraterrestre eren sota l'aigua. Els joves comproven la destrucció total, recullen algunes coses i marxen al bosc, lluny de la desolació que els envolta. Al "Quadern de la por i de l'estrany" els protagonistes exploren altres zones i s'adapten a la nova situació. Tenen un ensurt quan veuen uns platets i més endavant sorprenen un extraterrestre i el maten. Davant d'aquest fet, decideixen fugir cap a altres indrets. Al tercer capítol, "Quadern de la sortida i la conservació", marxen cap a Barcelona. Allà troben les poblacions de l'àrea metropolitana destruïdes i la gran ciutat, també. Els nois prenen consciència de la magnitud del desastre: decideixen preservar tots els llibres que poden (com a símbol del saber humà) i filmar el que veuen per a les generacions futures. Al quart, "Quadern del viatge i de l'amor",

restauren un vaixell, que bategen amb el nom de *Benaura*, i fan un viatge per la costa mediterrània. Durant l'expedició comproven que la destrucció ha estat total i també troben supervivents: tres homes que s'han bestialitzat i una dona que ha embogit. Durant el viatge l'Alba i el Dídac conceben un fill. Al darrer capítol, "Quadern de la vida i de la mort", els protagonistes tornen al campanent. En Dídac gairebé amb tretze anys i l'Alba amb divuit tenen un fill, en Mar. Al poc temps en Dídac mor colgat sota les runes d'un magatzem. L'Alba desitja que el seu fill Mar sigui tan precoç com en Dídac i d'aquesta manera poder tenir fills per perpetuar l'espècie.

Ens aturarem a les darreres quatre pàgines de la novel·la perquè aporten una visió nova de l'obra i ens donen la clau per situar el text en el gènere de la CF. Sembla que el text "És l'Alba la mare de la humanitat actual?" és un epíleg escrit per l'editor de l'obra en un present situat en TT/7138. S'hi narren alguns fets claus del passat:

- Fa 4218 anys un erudit anomenat Eli Raures va descobrir el *Mecanoscrit*, però no el publicà.
- Una segona còpia de l'exemplar arribà, 34 anys després, a l'antiquari Olguen Dalmasas, que va creure que era un llibre real que explicava la història dels supervivents d'una gran catàstrofe. La seva opinió es va basar en la divisió en quaderns, l'explicació de l'inici de la datació i dels fets que han passat a ser llegendes o mites, i l'escriptura ingènua.
- Raures era del parer que el llibre era una obra de CF ja que no era anterior a TT/1200 i va contraargumentar el que deia l'erudit. Finalment l'obra es va publicar com a novel·la de CF i es va reeditar.

L'editor també explica des del present, on se situen els darrers descobriments i avenços, que:

- Fa més d'un any es va descobrir l'existència del planeta Vòlvia, on quedaven restes d'una civilització humanoide evolucionada. Hi van trobar també rastres de platets voladors i d'unes plaques metàl·liques que es corresponien amb el testimoni del *Mecanoscrit*.

- Sembla que el planeta Vòlvia hauria patit una epidèmia i que es van iniciar exploracions per trobar un planeta amb condicions adients per viure-hi, anihilar els seus habitants i emigrar-hi.
- La manera com al *Mecanoscrit* s'explica la mort dels homes és coneguda pels habitants actuals de la Terra, ja que hi va haver una guerra el TT/6028-30 on es va emprar el procediment Grac/D, que consistia en unes "vibracions microestructurals" que no es podien propagar per l'aigua i que provocaven un "col·lapse cardíac". Sembla ser que el mètode va ser el mateix que van emprar els volvians a la Terra, un sistema no tan perfeccionat i potent, ja que era anterior a l'emprat a la gran guerra.

L'editor acaba exposant dues hipòtesis sobre el perquè els volvians no van ocupar la Terra: o bé van morir abans de poder emprendre el viatge o es van traslladar a un altre planeta. Els arguments en contra, com que no s'hagués trobat el text original manuscrit per l'Alba ni l'arma extraterrestre, o a favor, com que el cognom Clarés existeixi encara, no són concloents. Malgrat tot, l'editor considera que el text és probablement real i que: "És l'hora, ens sembla, de preguntar-se seriosament si l'Alba no és la mare de la humanitat actual. Nosaltres ens inclinem per l'afirmativa. Calia que fos algú d'aquest tremp. L'EDITOR" (Pedrolo, 1994: 156)

Pedrolo sobre el final tràgic d'en Dídac i l'epíleg explica en una carta als alumnes de l'Escola Bosc Forestier de Barcelona, el 1985:

Em fa l'efecte que us sembla, com a molts d'altres ha semblat, que la "història" acaba malament, però de fet jo diria que, si ens fixem en les circumstàncies, el final és prou optimista. L'Alba s'ha sortit amb la seva: al cap de milers d'anys, la humanitat s'ha refet. Així ens ho diu l'epíleg de l'obra, quan se'ns conta com la gent d'aquell futur discuteixen la procedència dels quaderns. (Garcia, 1997b: 824)

En aquesta anàlisi dels components textuais seguirem Gerard Genette (1989a) en l'estudi del temps, el mode i la veu. Tots els fragments que citarem

són extrets del llibre *Mecanoscrit del segon origen*, col·lecció Universal de butxaca El Cangur, 42^a edició, abril de 1994, Edicions 62.

a. Estructura narrativa

L'obra està formada per cinc capítols que s'anomenen quaderns i que duen un títol que facilita la lectura, ja que presenten el tema que es narrarà i són un resum del contingut principal, com veurem. Al final de la novel·la hi ha un epíleg que porta per títol "És l'Alba la mare de la humanitat actual?" En aquestes quatre pàgines l'autor planteja que l'obra és un text trobat, un recurs típic de la CF i que Pedrolo ha emprat en altres novel·les, com hem vist al capítol anterior d'aquest treball. El text sembla que està escrit per l'editor dels quaderns que explica que els documents van ser descoberts quatre mil anys abans i es desenvolupen diferents teories al respecte, com ja hem explicat a l'argument.

Els cinc quaderns/capítols –amb una extensió aproximada de 30 pàgines segons les edicions– estan formats per fragments o apartats numerats entre parèntesi: el primer quadern té 63 fragments; el segon, 59; el tercer, 54; el quart, 55, i el cinquè, 61.¹⁵² Aquests apartats, com veurem en el temps narratiu, correspondrien a les anotacions fragmentades del text trobat i per fer-les versemblants duen una numeració que aporta idea d'ordre. Considerem que la darrera interpretació del llibre, com una segona gènesi de la humanitat, es pot relacionar amb la *Bíblia* i l'estructuració de l'obra –en quaderns i amb una numeració–, pot relacionar-se amb el llibre del *Gènesi* i els versicles bíblics de l'*Antic Testament*.

Una característica peculiar de la novel·la és l'inici repetitiu, "L'Alba, una noia de.....anys, verge i bruna" que a l'últim quadern canvia per "(...) bruna i prenyada". Aquests inicis esdevenen una lletania, com una tornada d'una cançó que enganxa els adolescents. A més, un altre tret és que cadascun dels fragments numerats s'inicia amb la conjunció "i", que uneix els apartats

¹⁵² Aquests quaderns i la numeració dels fragments aporten ressons de text antic o clàssic.

numerats com baules d'una cadena que atrapa el lector. Pedrolo d'una manera magistral fa llegidor i simple formalment el llibre (malgrat el llenguatge culte) per fer versemblant que fos escrit per la jove Alba.

b. Temps narratiu

El temps al *Mecanoscrit del segon origen* és clau: l'autor el delimita molt al llarg de la novel·la. Així doncs, en principi, pel que fa a l'ordre, trobem una sincronia ja que coincideix el temps de la història –quatre anys– i el discurs del relat. El relat és lineal, no hi haurà salts temporals, però aquesta tendència canviarà a l'epíleg “És l'Alba la mare de la humanitat actual?”, com veurem més endavant.

Un dels trets més singulars d'aquesta obra és precisament l'interès de l'autor per acompanyar-nos al llarg del relat, situar-nos en tot moment respecte al pas del temps dins el discurs del relat i ho fa a l'inici de cada Quadern, quan se'ns especifica l'edat de la protagonista principal, l'Alba: “L'Alba, una noia de catorze anys, verge i bruna...” Una edat que va avançant a cada Quadern/capítol, la frase inicial és la mateixa però ha transcorregut un any i la noia tindrà quinze, setze, disset i quan arriba als divuit anys se'ns especifica “L'Alba, una noia de divuit anys, bruna i prenyada...” Segons Genette, la freqüència especifica el nombre de cops que un fet de la història s'explica, així doncs, en el cas de l'Alba és evident que cada any compleix un any més però l'autor insisteix a relatar-ho, gairebé com una obsessió i hi ha una correspondència exacta, per tant, singularitat.

El temps verbal del relat és el passat. Al llarg de l'obra s'empra la tercera persona del singular (quan es refereix a l'Alba, al Dídac, al Mar o l'alienígene de forma individual) o del plural (quan al·ludeix a la parella, als nois que volien ofegar en Dídac o als supervivents) del pretèrit imperfecte, passat simple i passat perifràstic del mode indicatiu. Tanmateix canvia a primera persona del singular al final de la novel·la: “I jo, l'Alba, una mare de divuit anys, em vaig mirar en Mar, que plorava al bressol, i vaig pensar que tot just seria una dona de trenta quan ell en fes dotze...” (Pedrolo, 1994: 151) Aquest canvi obeeix al fet que es

descobreix volgudament la persona que ha redactat tots els Quaderns durant els quatre anys, l'Alba. El recurs creiem que respon a l'interès de Pedrolo per aportar versemblança al relat i donar pistes per al lector a l'hora d'encarar-se amb l'epíleg.

Al "Quadern del viatge i de l'amor" es detalla que la destrucció del món va succeir "a les darreries d'allò que se n'havia dit el segle XX" (Pedrolo, 1994: 95) i la parella decideixen establir una nova cronologia, a partir de l'endemà dels fets catastròfics, que inicia una nova era de la humanitat:

Va ser aleshores quan l'Alba, amb l'aprovació entusiàstica d'en Dídac, al qual feia gràcia de trobar-se en un començament, decidí instaurar una nova cronologia que batejà amb el nom de Temps Tercer i que regiria, retrospectivament, des de l'endemà del cataclisme (Pedrolo, 1994: 95)

Aquest nou temps serà present a l'obra com a acrònim (TT) i seguit d'un número a cada Quadern (TT/1-TT/2-TT/3-TT/4-TT/5). A l'epíleg tornarà a aparèixer aquesta cronologia però com una datació del tot assumida fa milers d'anys pels humans.

La durada del relat o velocitat, que seria la relació de la durada entre la història i la longitud del relat base, sovint es basa en l'anisocronia, perquè a vegades s'amplia o es condensa la durada del temps de la història. Al primer capítol no es narra explícitament com els aparells destrueixen i maten, just el temps que els nois passen a l'aigua l'acció es desenvolupa, hi ha una el·lipsi explícita determinada. Un altre exemple del mateix tipus "I al cap de vint minuts ja sabien també que els telèfons no funcionaven, que no hi havia electricitat i que les estacions de ràdio havien emmudit..." (Pedrolo, 1994: 13). Hi ha pauses que desacceleren el temps, com quan, per exemple, l'Alba reflexiona sobre el seu fat a la nit i té malsons (Pedrolo, 1994: 19-20) o quan es narra la vila destruïda:

En molts indrets, els murs baixos continuaven drets, com per contenir a l'interior el vessament dels pisos alts amuntegats, en alguns casos, entre parets que, esquerdades i tot, havien resistit l'impuls ferotge d'un atac anihilador. Perquè tot allò ho havien fet aquells aparells misteriosos, l'Alba n'estava segura. (Pedrolo, 1994: 8)

Sovint l'autor accelera el temps i ho marca amb l'aparició de les estacions o mesos "I va ser per aquell temps, mentre els dies s'escurçaven més i més i el fred augmentava, quan van construir una llar rudimentària a la cova" (Pedrolo, 1994: 27), a la pàgina següent s'explicita "I a mitjan gener va caure una nevada" i a la següent "I abans de la primavera van tenir un dia malatruc que mig immobilitzà la noia durant una mesada llarga" (Pedrolo, 1994: 29). Altres exemples són: "I ara ja tornava a fer bo i el bosc es despertava de la seva letargia hivernal" (Pedrolo, 1994: 30) o "I cap a mitjan maig les provisions havien minvat tant, bo i el racionament imposat per l'Alba, que van decidir baixar de nou a la plana, on no havien estat en tot l'hivern." (Pedrolo, 1994: 31)

c. Mode o punt de vista

La distància és bàsicament la narrativa dels fets amb predomini de la narració, i l'ús d'enumeracions, metàfores i comparacions. També les descripcions, normalment breus, apareixen sovint combinades amb la narració dels fets, combinació que ajuda a no perdre el ritme.

Així mateix hi ha presència de la narrativa de paraules, és a dir, sovint secedeix la veu als personatges mitjançant diàlegs col·loquials, expressius i amb frases curtes. Els diàlegs dels dos joves no reproduïen el llenguatge o argot del moment, perquè són col·loquials amb un cert to formal que no els fa perdre expressivitat.¹⁵³ Aquest tret els diferencia d'obres escrites pensades en els joves on el registre juvenil és evident i es guanya en frescor i proximitat al lector

¹⁵³ Sobre el llenguatge de la novel·la cal dir que és literari, i que emprava diferents registres: des del més formal al més informal. Al text trobem expressions cultes i un lèxic treballat, precís i ric que sovint, en el cas d'alumnes amb poca competència, cal cercar al diccionari. Empra també expressions populars, com frases fetes, i també enumeracions, comparacions i algunes metàfores.

adolescent. Un exemple rellevant és el següent, perquè ajuda també a activar la competència intertextual (Bíblia), com veurem quan parlem dels títols:

Després de sopar, en Dídac va dir tot d'una:

- Quants anys et sembla que tardarà a haver-hi tanta gent com hi havia abans, al món?

- Si no queda ningú més, molts; milers i milers.

- I se'n recordaran, llavors, de nosaltres?

- Potser no. Per què ho preguntes?

- No ho sé; és que m'agradaria.

- Dídac i Alba... Com Adam i Eva, oi?

- Sí. No seria bonic?

-Sí, sí que ho seria.

I es va quedar somniosa.

(Pedrolo, 1994: 66)

La perspectiva de l'obra, segons la focalització, és gairebé sempre zero o omniscient, no hi ha cap restricció o filtre, s'aporten tots els detalls. El narrador se situa per damunt dels personatges, coneix com actuen, què pensen i què senten. Tot i que algun cop és externa, com una càmera de cinema, s'intenta prescindir d'allò subjectiu, només es relata allò extern, el que es veu des de l'objectivitat. A les darreres línies canvia a interna perquè es l'Alba qui parla.

d. Veu

El temps de la narració tenint en compte la veu és anterior, s'explica des del passat i en tercera persona. El nivell narratiu s'aprecia a partir dels canvis de veu, en el *Mecanoscrit* és extradiegètic, és a dir, explica els fets al marge de la seva vivència, no s'identifica amb els personatges, però a les línies finals canvia a primera persona i esdevé un nivell narratiu diegètic.

Finalment el narrador és heterodiegètic, exposa la narració conscientment però des de fora de la ficció. Tanmateix, ja hem vist que al final del capítol TT/5 canvia a un narrador homodiegètic perquè coincideix amb

l'Alba, i concretament autodiegètic, ja que la narradora és ella, explica la seva pròpia història com si fos autobiogràfica.

A l'epíleg hi ha un canvi substancial, des d'un present hipotètic, l'editor parla de diversos fets:

- Els esdeveniments passats (troballes del text i les hipòtesis sobre la seva veracitat) tenen una veu anterior i en tercera persona.
- Els fets presents (descobriments de Vòlvia, visita dels volvians a la Terra, arma emprada...) tenen una veu simultània, en tercera i primera persona del plural.

e. Espai

Pedrolo dóna importància a l'espai i el concreta constantment, com fa amb el temps. Els dos protagonistes es belluguen principalment per: Benaura, Barcelona i la costa mediterrània. És important que el lector es pugui identificar amb els espais (és un tret de la LJ) i en aquest cas que una part de l'acció passi a Catalunya i hi hagi espais coneguts, com Barcelona, hi ajuda.

Els espais d'aquesta novel·la són bàsicament de transició i alguns altres de permanència breu, en llocs concrets i definits. De fet, la novel·la esdevé una obra de creixement, a través del viatge,¹⁵⁴ com les *road movies* cinematogràfiques. Hi ha presència d'espais familiars sobretot al primer capítol (Benaura i els voltants) i també combinació d'espais interns i externs, amb predomini dels darrers.

Els espais habitats (pobles i ciutats) s'han vist anihilats i destruïts i, en canvi, el medi natural sembla intacte. Hi han sobreviscut les aus, els peixos i probablement algun gos. La natura sovint és idil·líca i encisadora, un bàlsam contra la destrucció present a les ciutats i viles:

¹⁵⁴ Es pot remuntar a les obres literàries adscrites a la tradició del viatge iniciàtic, que tenen els orígens a l'*Odissea* d'Homer.

I al cap de molta estona, van desembocar davant d'un replà alt, de terra, potser a dos-cents metres de les roques, on el rierol queia amb una petita cascada transparent i prima, sota la qual el llit del torrent s'eixamplava entre els matolls i les alzineres que havien anat substituint els pins. Tots dos es van extasiar (Pedrolo, 1994: 21)

A la primavera del segon any hi ha molts ocells "com si els provés una terra sense homes que els possessin trampes ni nois que els esfullessin els nius." (Pedrolo, 1994: 55-56). Es planteja la naturalesa destructiva dels homes i la puresa de la natura. Com veurem al llarg de la novel·la, la natura esdevé un espai de refugi, de regeneració (vida) i s'oposa als espais urbans (mort). La mare naturalesa els aporta aliments, ja siguin dels arbres (les alzines, els pins, els xiprers, les pomeres, les figueres, els presseguers i els ametllers), els camps de conreu o gràcies als horts que cuiden els protagonistes. De fet, l'autor vol transmetre la idea de crear un món més harmònic, no només en el sentit ecologista:

I forma part d'aquest fer-lo habitable no pas únicament no espoliar la naturalesa d'una manera estúpida i suïcida, sinó també superar aquestes relacions d'odi, d'hostilitat, de competència ferotge que avui observem entre molts pobles i entre moltes persones. (Pedrolo, 1997: 825)

Al "Quadern de la destrucció i de la salvació" apareix la població on viuen l'Alba i el Dídac. Benaure, que es correspon amb Tàrrega, i que ens remet a un espai tranquil. Així doncs, són espais definits externs-interns i coneguts pels dos protagonistes.

Es va moure cap a la plaça, on el capdamunt del campanar¹⁵⁵ (Pl. Major), gairebé intoccat, s'alçava ben dret sobre les runes de l'església, que tallaven l'entrada als carrerons de darrera, prou estrets per obligar-la a escalar turons de mobles, de tàpia, de cadàvers, i a davallar per terraplens la superfície dels quals rodolava sota els seus peus. (Pedrolo, 1994: 8-9)

¹⁵⁵ Seria la plaça Major i el campanar de l'església.

Tanmateix, tota la destrucció fa que els espais siguin confusos: “Va anar orientant-se per una geografia ciutadana ací desconeguda, travessà el talús d’uns baixos que després es van enfonsar i gairebé la colgaren” (Pedrolo, 1994: 8-9). Finalment l’Alba arriba a casa seva, que és la pròpia llar de Manuel de Pedrolo al carrer Major, nº 7: “I ara la casa ja no ho era. Els dos pisos de la construcció s’havien precipitat damunt el sostre dels baixos...” (Pedrolo, 1994: 9)

Al “Quadern de l’estrany i la por”, es descriuen espais coneguts i externs dels voltants de Tàrrrega: “Per no haver de travessar Benaura, van fer la volta pel gual dels horts de baix¹⁵⁶ i pujaren cap a les eres, d’on un altre camí menava a la carretera”. (Pedrolo, 1994: 43)

Altres llocs externs els trobem al “Quadern de la sortida i la conservació” quan decideixen anar a Barcelona: “I l’endemà, en endinsar-se per les primeres ciutats industrials que, de lluny, envoltaven Barcelona, van comprendre que, en matèria de desastres, encara no havien vist res” (Pedrolo, 1994: 67)

Durant el camí trobem llocs emblemàtics: “I entre una cosa i l’altra, com que no duïen cap mapa, aviat van veure que s’havien extraviat, puix que gairebé a entrada de fosc van trobar-se a les envistes d’allò que devia haver estat la muntanya de Montserrat.” (Pedrolo, 1994: 68)

Un cop arribats a prop de Barcelona i a la ciutat es descriuen amb detall els espais concrets externs: “I a quarts de vuit ja, doncs, eren aturats a les portes de Barcelona, dalt de tot de l’ampla perspectiva de la Diagonal, inversa en unes tenebres que no van voler penetrar més enllà dels jardins que precedien la ciutat universitària” (Pedrolo, 1994: 69) L’urbs se’ls presenta hostil: “La ciutat era una orgia de ferralla, de pedres, de cadàvers sorpresos en totes les positures, de cristalls esberlats... Tot allò que veïen semblava que els cridés: no hi viureu!” (Pedrolo, 1994: 70) Aquest espai contrasta amb l’amabilitat de la natura, com ja hem vist, un espai de recer que els acull

¹⁵⁶ Segons Adelais de Pedrolo és l’hort del barceloní.

després del primer impacte. Pedrolo en aquest capítol repeteix la dicotomia ciutat (símbol de mort) i natura (símbol de vida).

Sembla que l'impacte del paisatge els fa conscients del seu destí real: "l'aquell mateix dia, asseguts de cara a la ciutat morta que s'estenia a llurs peus com un paisatge apocalíptic, van esbossar el pla de llur vida futura" (Pedrolo, 1994: 71)

S'instal·len provisionalment en un espai que els acostava a la natura, "uns bancals de terra campa, on hi havia hagut verdures i hortalisses, en un indret a cavall entre l'Hospitalet i el Prat" (Pedrolo, 1994: 73). De nou, la parella necessita per sobreviure ésser en llocs amb elements de la natura.

Recorren amb el tractor passeig de Gràcia, passen per "l'embocadura de la Rambla" (Pedrolo, 1994: 71), el Tibidabo, Vallvidrera, la Muntanya Pelada i Montjuïc. A més, recuperen llibres de diversos espais, com la Biblioteca de Catalunya, "bona part de la qual quedava a la intempèrie". (Pedrolo, 1994: 74).

Durant un mes recorren la ciutat i la filmen per tenir "una imatge com més completa millor d'aquell paisatge al·lucinant, de malson, que per a ells ja era habitual (...) quilòmetres i quilòmetres de runes sense solució de continuïtat (...)" (Pedrolo, 1994: 95)

Quan baixen al port, roden imatges "gairebé idíl·liques de naus i de barques immòbils i d'aigües tranquil·les que contrastaven amb les visions que les mateixes càmeres donaven de la ciutat" (Pedrolo, 1994: 95), des de Can Tunis fins al Camp de la Bota. Un altre cop els espais propers a la natura, com ara el mar, es presenten amables i en contrast amb la ciutat.

Al "Quadern del viatge i de l'amor", la parella fa un recorregut en vaixell per la costa mediterrània i visiten molts espais. A l'anada passen per Badalona, el Masnou, Premià i Vilassar de Mar, Cabrils, Mataró, Arenys, Tossa, golf de Lleó, Costa Brava, Niça, l'estret de Messina, Gioia, Tauro, Palmi, La Spezia,

Manarola, Nàpols, Sicília, Isquia, estret de Messina, Taormina, Etna, entre d'altres. Tot seguit veurem alguns dels llocs:

Un cop a dos quilòmetres de terra va mantenir una direcció paral·lela a la costa, al llarg de la qual s'anaren succeint de seguida tot de pobles i de ciutats que l'Alba, amb l'ajut d'un mapa, identificava en veu alta: Badalona, el Masnou, Premià i Vilassar de Mar, Cabrils, Mataró...

Al port d'Arenys hi havia tot de iots i d'altres embarcacions menudes i en moltes platges es veien barques caigudes en la sorra (Pedrolo, 1994: 103)

A la tornada van per Capri, Tarquínia, Piombino, illa d'Elba, Gènova, Toulon, Tossa i Badalona, entre d'altres. És un viatge físic i també de creixement personal, i sobretot del descobriment de l'amor i de la materialització del seu amor: "I dues jornades més van dur-los altre cop a Tossa, una fita en llur vida, ja que, com recordà ella, quatre mesos enrere hi havien desembarcat com uns infants i, en embarcar de nou, eren home i dona" (Pedrolo, 1994: 122)

Els espais interns són canviants al llarg de tota la novel·la, la sensació d'inseguretat és present per la por dels éssers extraterrestres. Els dos protagonistes esdeven nòmades, excepte al darrer capítol quan l'Alba pareix.

A l'inici de la novel·la l'instint de supervivència de l'Alba la fa anar:

-Lluny. Al bosc.

Era el lloc més indicat. (...) Hi havia estat dues vegades, d'excursió, i recordava que hi havia un rierol. Hi tindrien l'aigua assegurada, doncs, per tot el temps que calgués, potser dos o tres anys (Pedrolo, 1994: 15)

Un bosc i un espai que els extasia, a prop troben una cova, que és el símbol del recer de la natura maternal, que es descriu com a petita de dos metres d'alçada i mig de fons, amb un banc de pedra i rastre de foc. Va ser un lloc habitat anteriorment o refugi. Ells mateixos construeixen una comuna allunyada de la casa, una segona cova com a despensa pels queviures i fins i tot una llar de foc per a l'hivern.

El bosc els prové de glans i pinyes, tòfones i bolets. Troben també ametllers i oliveres, espigues de blat, figueres, vinyes, nogueres, presseguers i a l'estiu seguen. Així mateix, pesquen peixos i recullen diferents llavors i planter que sembren en un hort. De nou, la natura els proveeix dels aliments i és positiva.

Al segon capítol "Quadern de la por i de l'estrany" van trobar una masia a uns tres quilòmetres de la cova, seria la nova llar. La construcció es descriu en dues peces, la masia i un cobert llarg, a més hi ha un pou amb aigua, i dues gallines. A la tardor van construir una dutxa i a l'hivern van crear una llar de foc amb material reciclat de la masia.

Un dia veuen cinc aparells rodons, viuen unes setmanes amb por, i al cap de poc temps es topen amb un ésser extraterrestre que aconsegueixen matar.

I com que no sabien si podia haver-hi d'altres criatures d'aquella espècie pels encontorns i ara ja feia bo, van decidir tornar al bosc, a la cova de prop del rierol, on estarien més segurs. Això suposava perdre's bona part dels fruits de llur treball a l'hort, però tots dos van convenir que no podien exposar-se a restar a la masia... (Pedrolo, 1994: 62)

La natura, la muntanya, el bosc, els aporta seguretat.

(...) van instal·lar-se per tot l'estiu als antics quarters, on van reprendre la vida d'abans, ben conscients que, fos com fos, seria provisional. Per això aquesta vegada, no es van preocupar de reunir reserves de menjar; a començament de tardor, se n'anirien.

Al capítol tercer marxen amb el tractor, passen una nit en un xalet. La nit següent, a prop de Barcelona, dormen en una *rutot* i segueixen el viatge amb el tractor i el nou vehicle.

Durant els mesos següents instal·len la caravana i camió-rebost en un camp, on hi ha un hort. Quan el Llobregat es desbordà per les pluges van

marxar a la part alta de l'Hospitalet i van viure en una cambra d'una caseta miserable.

Un cop passat el mal temps a Barcelona viuen de forma provisional a la sala on guardaven els llibres que recollien a les biblioteques.

Un cop assecat el fang tornen a la rulot, refan l'hort i tenen una collita esplèndida. A l'estiu sovint dormen a ras "sovint les nits eren tan belles, tan estrellades, que més s'estimaven quedar-se a fora, sota els sàlzers i l'eucaliptus que embaumava l'aire." (Pedrolo, 1994: 85)

Al capítol quart graven els llocs on havien viscut (Benaure, la cova dels bosc, la masia, la casa del cobert...). Visiten aquests espais amb una visió diferent "ara ja no eren aquelles dues criatures que, de sobte, ho perdien tot, sinó un noi i una noia aleshores inexistents, la història dels quals començava al moment que es decidien a ser origen i no acabament." (Pedrolo, 1994: 97)

Al campament on viuen hi afegixen una espaiosa caravana que habiliten com a biblioteca i la van equipar com un estudi amb prestatgeries, taula, dues cadires, un quinqué i una estufa.

Al port de la ciutat van trobar un remolcador i hi una barca de remes. Van preparar l'embarcació, que van batejar com a Benaure, i hi van viure durant el temps que van viatjar per la costa mediterrània. Una de les nits van dormir en una mena de nínxols d'una necròpolis etrusca, a prop de Tarquínia. Una altra nit la passen en un bosquet de Porto Azzurro, en un altre moment de tempesta es refugien al port, i hi passen dues nits en un edifici que semblaven unes dependències oficials.

Al darrer capítol deixen l'embarcació i tornen al campament amb el camió-rebot i les dues caravanes. L'Alba pareix a l'aire lliure, al costat de la rulot. Finalment ocupen un xalet a prop de la platja, però s'hi estan poc temps i tornen al campament perquè han fet una mena de corral i hi crien les gallines.

Com a valor l'espai ja hem vist que és clau, la dicotomia espai rural i espai urbà aporta al lector-deixeble una ensenyança: cal preservar la natura, tenir-ne cura perquè és la mare que sempre acull.

f. Personatges

Ens basarem en la terminologia de Foster (1994) que presenta personatges rodons i plans. Al *Mecanoscrit* els personatges principals són l'Alba i en Dídac, tots dos són rodons perquè evolucionen i creixen (físicament i mentalment) al llarg dels quatre anys que es narren al llibre. Que els protagonistes siguin joves és un dels trets dels personatges de la LJ, i que comparteixin trets de caràcter i físics semblants o amb matisos, també. Com veurem, els dos personatges, malgrat ser joves, són éssers extraordinaris, fets d'una fusta especial. Ja ho explicava Pedrolo als alumnes d'una escola:

(...) la gent jove disposen d'un espai de temps més llarg i també perquè en aquesta edat ens acompanya un impuls d'aventura que amb els anys es va perdent. Confesso que l'Alba és potser una noia una mica excepcional: procedeix d'una família que no és ben bé com totes i ha rebut, doncs, una formació menys convencional. (Pedrolo, 1997: 824)

Una de les característiques és que els noms dels protagonistes són simbòlics i ja ens aporten una informació valuosa.

Alba

El nom prové del llatí *albus* i significa aurora, l'inici del dia. En aquest sentit podria simbolitzar que la noia representa ser la mare-creadora de la nova humanitat. També remet al color blanc, que simbolitza la virginitat o la innocència de la jove.

La noia és el personatge principal i la més gran, té catorze anys quan el món és destruït. Així doncs, la jove per edat pren el rol d'adult, de persona responsable d'en Dídac, un nen de només nou anys, que instrueix i educa per

a la nova vida que se'ls presenta: “I cada dia, o gairebé cada dia, l’Alba continuava instruint el noi en totes les coses que sabia. (...) Ben cert que no podia amagar-li les runes, però volia que per a ell no fossin l’enderrocament d’un món vell, sinó els materials amb els quals construir-ne un de nou.” (Pedrolo, 1994: 39).

Ella també pren la iniciativa a l’hora d’actuar i les decisions gairebé sempre són seves. Podríem dir que l’Alba és dinàmica i portadora de la responsabilitat de la supervivència seva i d’en Dídac i, de retruc, de l’espècie humana, com veurem. Com hem dit i confirma l’editor la noia té un tremp especial. En paraules de Pedrolo era “Una noia potser una mica excepcional, sí, però al capdavant una adolescent.” (Garcia, 1997b: 724). Per tant, té un tarannà que la fa portadora de moltes qualitats. Tot seguit en destaquem unes quantes.

La noia no és creient –rebutja diversos cops la religió–, i el seu pare va estar pres, creiem que per motius polítics; així doncs, és una noia amb una família que li ha transmès uns valors que la fan peculiar. Ja ho confirma Pedrolo:

Observeu com es manifesta en les seves converses amb el Dídac. Tot allò que pensa de la religió, de l’amor, del sexe, o la seva actitud davant el racisme que tanta gent practiquen encara, ens mostren una persona que s’ha emancipat d’una sèrie de “valors” molts cops irracionals i sempre destructius en la mesura que perjudiquen el lliure desenvolupament de la personalitat. (Pedrolo, 1997b: 824)

És generosa, valenta i no té prejudicis racials quan salva en Dídac d’ofegar-se quan uns nois l’empenyen a l’aigua. És la dona salvadora del noi, en Dídac, i alhora és recompensada amb el seu propi rescat. Aquesta generositat de la noia la fan model del nou món, neta de prejudicis morals, socials, un món que cal construir sense tenir en compte els errors del món anterior (lluny del pecat original).

De fet, com afirma Pedrolo: “És una noia lliure, i les circumstàncies li permeten, ara, de captar-se sense prejudicis i de fer d’en Dídac (...) un xicot que al seu torn tindrà iniciatives alliberadores.” (Pedrolo, 1997: 824-825) També és protectora, pràctica, i positiva. Malgrat tota la destrucció que troben a Benaura, la noia no defalleix davant les preguntes d’en Dídac:

- A tot arreu deu haver estat igual, Alba?

Tenia la cara com escanyada per la por i la noia es va adonar que el cos nu sagnava per tot de ditades vermelles, les esgarrinxades que s’havia fet. I el seu també. Va dir:

- De seguida ho sabrem. De primer, però, anem a vestir-nos.

(Pedrolo, 1994: 12)

Un altre exemple és quan en Dídac pregunta què faran i l’Alba respon:

-Ens en sortirem, Dídac; no et desanimis.

-I què podem fer tot sols?

-Moltes coses. Per començar, dinarem.

No tenien gana, però l’Alba sabia que els esperava una jornada molt dura, i estava disposada a lluitar; sempre havia estat una noia pugnaç.

(Pedrolo, 1994: 12)

L’Alba també és observadora i intel·ligent:

I l’Alba s’estranyava de la forma en què havia tingut lloc la destrucció. Perquè a poc a poc va anar observant que amb escasses excepcions, on quedava un pany o un mur erecte o la tossa d’una teulada que s’aguantava en equilibri inestable sobre el buit, l’acció que desféu les cases havia obrat informement... (Pedrolo, 1994: 11)

Entén des del primer moment que ha de salvar els llibres, perquè són la font de coneixements valuosos i aquesta capacitat de salvació, ja sigui del saber o de la humanitat és inherent en la noia: l’instint de supervivència i alhora de preservació. “(...) van trobar-se amb un museu del qual vessaven peces de bronze (...) L’Alba va pensar malenconiosament en totes aquelles riqueses i en tantes altres que es perdrien sense remei. Després de l’home, desapareixia el seu patrimoni.” (Pedrolo, 1994: 109)

Aquest instint de conservació la mena a realitzar actes reprobables socialment, com prendre de les botigues el que necessiten o matar en defensa pròpia, com quan es troben l'intrús alienígena o quan calcina els tres supervivents bestialitzats "la tristesa que la colpia es féu més dolça, suportable; fet i fet, havia matat per defensar el seu mascle." (Pedrolo, 1994: 108).

Un dels temes que es transgredeixen en nom de la preservació de la humanitat és el sexual: quan l'Alba entén que mantenir relacions amb en Dídac i tenir com més fills millor és el que els permetrà perpetuar l'espècie, trenquen els prejudicis. I la prova més dura en aquest sentit és quan en Dídac mor i l'Alba ha de seguir exercint el rol de protecció i supervivència pel seu fill i la humanitat: l'única solució serà aleshores esperar que en Mar creixi per poder reproduir-se de nou. En aquest sentit, l'incest, un dels tabús més importants del món occidental, és secundari per a l'Alba.

També és resistent als cops i als infortunis, com quan en Dídac cau malalt o quan ella es trenca la cama i s'autoguaireix:

(...) i ella resistia com havia resistit la sofrença de les primeres nits, com s'havia sobreposat al traumatisme d'aquell dia, ara semblava molt de temps enrera, quan va trobar-se amb la vila destruïda, la gent morta, i tingué el coratge de recomençar. (Pedrolo, 1994: 30)

I el cop més fort, la mort d'en Dídac: "L'ànim li defallí un segon al moment d'agafar la pala, però es va refer i el va anar cobrint fins que va estar ben colgat." (Pedrolo, 1994: 152)

Finalment és coratjosa: "Ho va carregar tot sense entretenir-se, amb una indiferència impressionant per aquella soledat que l'envoltava." (Pedrolo, 1994: 50) i sobretot és lúcida com quan es queda prenyada i afirma: "(...) era un esdeveniment històric a nivell personal i a nivell col·lectiu." (Pedrolo, 1994: 131)

Dídac

El nom prové del grec *didachos* i té relació amb el fet d'instruir, amb l'aprenentatge. El nen és el que rep per part de l'Alba instrucció i ensenyaments al llarg de la novel·la, com ja hem vist. Tanmateix sovint en Dídac sap més coses de les que serien habituals en un infant com ell: "(...) de vegades semblava tenir un coneixement misteriós de coses de les quals no hauria d'haver-ne sabut ni un borrall." (Pedrolo, 1994: 99)

De fet, esdevé un jove amb molts coneixements. El podem descriure com espavilat, despert i observador:

-Agafarem un cotxe, per anar-hi?

-Si el podem engegar rai...

En Dídac es va animar:

-Jo en sé. Ho he vist fer molts cops al garatge d'en Josep, sota casa.

(Pedrolo, 1994: 99)

Té una gran capacitat de treball i és molt hàbil amb tot el que té relació amb la mecànica. També és intel·ligent i llest, com quan l'Alba intenta treure importància a la troballa de l'estrany aparell semblant a un rellotge:

La noia mira de treure-hi importància:

- No ho sé; ho devia perdre algun excursionista...

Però en Dídac, se n'adonà, no s'ho va creure. (Pedrolo, 1994: 57-58)

En Dídac i l'Alba mantenen llargues converses i toquen molts temes al llarg de la novel·la. El noi, curiós de mena, pregunta força i, com que és reflexiu, sempre rumia: "l el noi rumiava aquesta resposta i d'altres respostes que els desconcertaven una mica." (Pedrolo, 1994: 21)

Al principi, amb nou anys, és un nen ingenu i càndid:

- Així, si un dia ens morim, ja no quedarà ningú?

- Confio que sí. Quan siguis més gran, tindrem fills.

En Dídac se la va mirar amb la boca oberta, estranyat.

- Tu i jo? Vols dir que ens casarem?

I quan ella assentí, va esclamar amb tota espontaneïtat:

- Però tu ja seràs vella, llavors! (Pedrolo, 1994: 26-27)

En Dídac té capacitat d'assimilació dels coneixements que rep de l'Alba i els aplica: "L'Alba va riure, complaguda, d'altra banda, que el noi hagués assimilat tan bé les lliçons que li donava i que els eren útils a tots dos." (Pedrolo, 1994: 54) I com l'Alba, és un jove amb iniciativa, com quan es queden sense benzina per al tractor i el noi proposa d'anar a la gasolinera del poble o quan "Durant les seves correries, en Dídac s'havia procurat també, i ben espontàniament, sense que la noia li ho hagués de dir, un bressol i tot de peces de roba infantil..." (Pedrolo, 1994: 133)

Així doncs, ambdós personatges aporten els valors educatius i morals a què feiem referència quan parlàvem dels textos fictivals i del lector. L'autor volia, segons afirma el 1985: "celebrar, per així dir-ho, la capacitat humana de refer-se fins i tot en una situació tan terrible, potser la més terrible de totes: la destrucció quasi total. Volia fer veure el coratge amb què som capaços de reaccionar quan tot sembla perdut." (Pedrolo, 1997: 824)

Hi ha també uns personatges secundaris que són plans, com ara en Mar, l'editor de qui només coneixem els quatre fulls annexos a la novel·la, l'extraterrestre i els humans que han sobreviscut a la destrucció. És important copsar com l'extraterrestre i els homes agressius són els personatges prototípics "dolents" de la LIJ, un tret que el lector relaciona, doncs, per oposició amb uns personatges amb valors positius: l'Alba i en Dídac.

També van sobreviure animalons del món de les aus, gallines i ocells diversos, com ja hem vist. Cal destacar que l'únic supervivent de l'àmbit familiar domèstic és la Xica, la cadenera d'en Dídac: "La noia, esperançada, es premia les mans contra els pits per tal d'aquietar el cor que gairebé li saltava. –No estem sols, Dídac, no estem sols!" (Pedrolo, 1994: 10). Un animal que acaben alliberant i que també transmet un missatge educatiu: el de la llibertat.

Mar

Creiem que té un protagonisme rellevant, perquè és el símbol de la regeneració, de la nova humanitat, i el fruit del trencament de tots els prejudicis (morals i religiosos) i dels valors anteriors a la destrucció. Pedrolo afirma el 1981, en una carta als alumnes de l'Escola Bellesguard, que:

El "Mecanoscrit" pot ser una mena de "Gènesi" per als successors de l'Alba i en Dídac, per tota aquesta gent que, segles més tard, descobreixen el text i escriuen l'epíleg del llibre. Però ara la dona ja no és la que introdueix el pecat, puix que no hi ha pecat, sinó d'una nova llibertat conquistada amb decisió i generositat: Mar, el fill, porta un nom alhora masculí i femení, símbol de la reconciliació dels sexes. La humanitat ha tancat un cicle per començar-ne un altre. (Pedrolo, 1997: 778-779)

Extraterrestre

Al capítol segon després d'una explosió i un foc al bosc, descobreixen un objecte estrany, semblant a un rellotge sense vidre, amb tres busques imantades i uns símbols estranys. Més endavant troben una criatura, que serà l'antagonista real, l'enemic a abatre:

D'esquena, tal com la veien, tenia l'aparença d'una espècie de pigmeu al qual hagués crescut un coll molt llarg i, al capdamunt, una protuberància en forma de pera invertida, o sia amb la part de dalt considerablement més gruixuda, més ampla, que la part de baix. No se li distingien ni pèls ni cabells i la pell, rosada com la d'un garrí, feia una impressió desassossegadora de nuesa. De fet, hi anava, de despullada. Tenia unes cames, o potes, lleugerament tortes i robustes, i els braços, un dels quals repenjava en el munt d'herbots, semblaven, comparativament, llargs i prims. De l'indret on la pera del cap començava a aprimar-se, li sortien uns petits apèndixs en forma tubular que no paraven de bellugar-se. Es van imaginar que podien ser unes antenes. (Pedrolo, 1994: 58)

La descripció del rostre és força desagradable:

A tots dos se'ls va glaçar la sang a les venes, car era un rostre que recordava imatges de malson. La faç, molt plana, tenia tres ulls, un d'ells a l'indret que hauria correspost al front en un humà i els altres dos més avall; eren talment tres forats oberts en una paret, puix que no els protegia cap arc cilíar. A la banda de baix, allò que hauria hagut d'ésser el sotànàs, la barbata i la boca, formava un musell porcí que s'avenia amb el color de la pell però feia una impressió d'estolidesa a la cara. (Pedrolo, 1994: 59)

Supervivents

Els supervivents els trobem al capítol “Quadern del viatge i de l'amor” durant el recorregut per mar, a les costes d'Itàlia. D'una banda, tres homes ensalvatgits i nus que volen quedar-se la noia i matar en Dídac –l'Alba els acaba calcinant amb l'aparell de l'extraterrestre–, i de l'altra, una dona embogida i inofensiva que gronxa un bressol amb l'esquelet d'un nadó.

8.3.1.2. *Trajecte final*

A *Trajecte final* (1994) allò insòlit és present al llarg del recull a través de la CF i el gènere fantàstic. El recull planteja uns temes molt pedrolians: l'existència i els seus límits, el pas i l'alteració del temps, la modificació de l'espai, el domini i el control d'unes persones sobre les altres, la repressió, la presència de l'inexplicable, i la justícia i la llibertat.

Al conte “El cens total” s'explica la possible repetició dels éssers humans controlats burocràticament. Jhon és un representant i en tres ciutats diferents troba un conegut. Aquest fet l'estranya i descobreix que Mr. Franky posseeix unes empreses que amaguen una activitat insòlita: la creació d'un cens total de la humanitat. Jhon cerca al cens la seva promesa, morta d'accident, i la retroba en el cos d'una nena.

A “Un món distant i veí” es narren les relacions humanes amb els extraterrestres que viuen en un món paral·lel. La jove Alida comença a treballar fent traduccions en una empresa misteriosa. La noia investiga per a qui són els seus treballs. Un dia Pietro Rambla, la persona que l’ha contracta, li explica que són per a un món paral·lel, d’on ha vingut amb un company mitjançant una esclatxa temporal. A causa d’un error de càlcul no poden tornar al seu món, però hi envien informes del nostre. La noia oblidarà la veritat i passats vint-i-tres anys els recordarà.

Al relat “Servei oficial” s’explica l’existència d’agències que fan desaparèixer gent. Una dona jubilada des de la finestra de casa seva observa al llarg del temps com en un despatx misteriós hi ha molta activitat: hi passa molta gent però mai en surten. Explicarà el neguit al seu nebot periodista, Burt, que acabarà descobrint, un cop morta la tia, que al despatx fan desaparèixer gent inadaptada –suposadament enviant-la a altres èpoques– i ell mateix en serà client.

La narració “Cadàvers” presenta uns robots femenins destinats a satisfer els instints sexuals. Un lladre, Mathieu Lanier, entra en una empresa de nit i hi troba tres cossos femenins esquarterats. Creu que ha estat un assassinat però passat un temps la premsa no se’n fa ressò i encuriósit visita l’oficina de dia. No aconsegueix conèixer el que ha passat però coneixerà una noia prostituta de luxe i hi mantindrà relacions. Finalment entendrà que la noia és un robot i que acabarà fora de circulació.

A “Urn de Djlnl” Pedrolo planteja la reproducció d’una raça extraterrestre amb femelles humanes. Un grup d’alienígenes fugen del seu planeta a causa d’un accident atòmic. Quan arriben a la Terra el que volen és perpetuar la seva espècie prenyant dones. Els extraterrestres són pacífics i poden canviar d’aspecte, gràcies a la seva plasticitat, i imitar qualsevol humà. Tanmateix les autoritats els veuen com un problema, els capturen, els investiguen i després els anihilen. Aquest serà el cas de l’Urn, que prenyarà una noia, la Mari, i hi mantindrà una estreta relació.

La narració amb un argument més complex és “La noia que venia del futur”: s’explica la relació amorosa entre dues persones que viuen en móns paral·lels i temps diferents. És un relat en dues parts. A la primera, una noia que viu al 1996, anomenada Deli, apareix del no-res, nua i descol·locada, a casa d’un noi, en Joni, el 1994 i s’hi queda a viure. En Joni pensa que està desequilibrada o que li ha passat quelcom molt greu. Passat un temps el noi se n’enamora i li ho confessa, i aleshores la noia li explica que ve del futur. Després de conflictes pel tema dels viatges temporals tenen un fill, però un dia tots dos (mare i fill) desapareixen en un altre viatge en el temps. A la segona part, en Joni passats vint-i-tres anys coneixerà la mare de la Deli, la Magda, i el desenllaç tràgic de la noia: es va acabar suïcidant quan va veure que el seu fill no va sobreviure el trasbals del salt temporal.

Al darrer conte “El regressiu” s’explica com una malaltia rejuveneix la gent gran i els problemes que això suposaria. Ens recorda el relat d’Scott Fitzgerald *El curiós cas de Benjamin Button* (1922). En un futur incert, el país pateix una superpoblació a causa de la longevitat dels humans i el govern mana amb mà de ferro i pren diverses mesures. Un avi se n’adona que pateix una malaltia força estesa entre els vells i perseguida per les autoritats: el rejuveniment, i ha de fugir.

A l’estudi dels elements textuais tots els fragments que citarem són extrets del llibre *Trajecte final*, col·lecció El Cangur-Biblioteca Manuel de Pedrolo, 33^a edició, setembre de 1995, Edicions 62.

a. Estructura narrativa

El llibre *Trajecte final* està compost per set contes de dimensions diferents. Pedrolo a les narracions col·loca uns espais en blanc, que guien la lectura i en alguns es correspondrien aproximadament amb l’estructura del text (desenvolupament, nus i desenllaç). Altres cops, aquests espais – en els contes més llargs i complexos– fan la funció de minicapítols.

“El cens total” s’estructura en quatre parts i té una mica més de quatre pàgines. En canvi, a “Un món distant i veí” (una mica més de cinc planes), “Servei oficial” (gairebé sis pàgines) i “Cadàvers” (sis planes) trobem cinc

fragments, i a “Urn, de Djlnl”, en són catorze –com el nombre de pàgines– per la complexitat de la narració.

El conte “La noia que venia del futur” és l’únic que s’estructura en dues parts marcades amb números romans –que indiquen els dos salts temporals– i cada part també compta amb espais en blanc que separen cada fragment per facilitar i guiar la lectura. La primera en té set, i la segona, tres, i ocupa una mica més de quinze pàgines. Finalment “El regressiu” té dotze fragments marcats pels espai en blanc i gairebé catorze planes.

b. Temps narratiu

Ja hem vist que el temps és important per a Pedrolo. En aquest llibre de contes el temps narratiu tindrà un paper cabdal sobretot com a element de ficció, de joc, on les alteracions temporals seran rellevants.

L’ordre s’altera sovint, al relat “El cens total” s’expliquen uns fets que transcorren en unes setmanes, però hi ha una anacronia, concretament, un salt temporal enrere, és a dir, una analepsi, de set anys (any 1975 aproximadament). El temps verbal emprat és el passat perifràstic i el passat simple en primera persona del singular del mode indicatiu. I els diàlegs són en present d’indicatiu. En canvi a “Un món distant i veí” els fets succeeixen al llarg d’uns mesos primer bàsicament en present, en la tercera persona del present d’indicatiu. A mesura que l’argument avança es narra en passat sobretot s’usa la tercera persona del passat perifràstic d’indicatiu i imperfecte de subjuntiu, i els diàlegs són en present. Finalment, es produeix un salt temporal cap al futur; així doncs, s’esdevé una prolepsi, el final del relat té lloc vint-i-tres anys després, al segle XX.

En altres casos l’ordre temporal el marquen les sincronies, ja que el temps del discurs del relat i la història coincideixen i són lineals, és el cas de “Servei oficial”, on el temps com al *Mecanoscrit* és molt pausat i hi ha indicacions constants, la durada és de cinc setmanes, i es narra en tercera

persona de l'imperfet d'indicatiu o del passat simple; "Càdavers" on el diàleg aporta l'efecte d'una durada del relat propera a la de la història, isocronia, i els fets transcorren en tres setmanes, i a "Urn, de Djlnl" passen uns quatre anys.

Els dos contes on el temps adquireix un protagonisme cabdal són: "La noia que venia del futur" i "El regressiu" ja que l'autor experimenta amb l'eix temporal, el modifica i distorsiona.

A "La noia que venia del futur" hi ha un ordre temporal anacrònic, és a dir, una ruptura entre el temps del relat i la història. A la primera part del conte passa si fa no fa un any i a la segona, vint-i-tres anys; tanmateix les dues parts tenen lloc de forma simultània fet que provoca un desenllaç tràgic. La primera part correspon al viatge de la noia cap al passat (1994), aleshores té lloc en l'ordre temporal una analepsi, un salt enrere, però és interna ja que pertany al relat primer o diègesi, és a dir es correspon amb el present del relat. En canvi, a la segona part la protagonista viatja cap al futur, s'esdevé doncs una prolepsi interna homodiegètica completiva perquè produeix una interferència al relat primer, aporta nova informació i evidentment s'esdevé una contradicció: una gran paradoxa.

És important veure que el temps esdevé element de ficció, la noia ha viatjat altres cops i com afirma la noia "També el temps és físic" (Pedrolo, 1993: 99).

En canvi a "El regressiu" el temps, en concret, el pas del temps, és un dret. En un futur on la humanitat viu molts anys una nova malaltia fa rejuvenir els vells, que són perseguits. El relat se situa en un futur i l'ordre de la narració és sincrònic, lineal, es marca el temps amb al·lusions concretes al pas del temps, de forma clara. S'empra majoritàriament la tercera persona del singular de l'imperfet d'indicatiu.

La durada als relats del llibre sobretot ve donada per isocronies, que corresponen als diàlegs, que acceleren els textos i busquen un temps

similar entre la història i el relat, com a “Servei oficial” durant les quatre pàgines de diàleg entre Burt i el senyor Jofrei; a “Càdavers” amb les converses entre Mathieu Lanier i l’Olga o a “Urn, de Djnl” (diversos interrogatoris i converses). En canvi, a “La noia que venia del futur” els diàlegs entre la Deli i en Joni són densos i no pas àgils, ja que expressen les seves posicions contràries i discussions. Així mateix, les anisocronies per pausa són presents també a “Urn, de Djnl”, on sovintegen les descripcions de l’Urn, dels personatges i els espais, entre d’altres, per tant, hi ha desacceleració dels fets. Al relat “Un món distant i veí”, l’anisocronia s’aconsegueix mitjançant l’el·lipsi dels fets, que no tornen a sorgir del record fins vint-i-tres anys després. La presència de la narració al conte “El cens total” fa àgil el text, com també passa al relat “El regressiu”. Tanmateix en aquest darrer conte alhora conviuen llargues descripcions que fan que la durada o la velocitat del relat es desacceleri perquè hi ha anisocronia per pausa i també s’acceleri per el·lipsi explícita quan passen gairebé quinze anys que no s’expliquen.

La freqüència del que es narra al llarg del llibre és variable, la majoria del fets s’expliquen un sol cop, per tant, hi ha singularitat. Hi ha excepcions com per exemple a la narració “Servei oficial” hi ha iteració quan se’ns diu que en Burt visitava cada dia a la seva tia però no s’expliquen totes les trobades.

c. Mode o punt de vista

La distància és la narrativa dels fets a “Els cens total” i a “El regressiu”, tot i que al primer hi ha també narrativa de paraules (diàlegs) i poques descripcions i al segon, és important la presència de descripcions i pocs diàlegs en relació a la resta de contes. Ambdós contes, són àgils tot i que “El regressiu”, donada la complexitat del que s’explica no ho és tant. En altres narracions hi ha certa igualtat entre el relat de paraules i narrativa dels fets, com a “Un món distant i veí” (amb poca presència de descripcions) i “Servei oficial” (amb un diàleg molt llarg). La narrativa de paraules té molta presència a “Cadàvers” i “La noia que venia del futur” i

poca de narrativa dels fets i descripcions. Finalment a “Urn, de Djlnl” hi ha llargues descripcions, com ja hem vist als personatges, força diàlegs i poca narrativa dels fets.

Els diàlegs poden ser col·loquials, expressius i amb frases curtes, a vegades inacabades, entre persones conegudes o amb alguna relació com a “Cadàvers” o “El regressiu”. I altres cops tenen un llenguatge¹⁵⁷ més tècnic o filosòfic quan es tracten aspectes relacionats amb fets extraordinaris com els salts temporals de “La noia que venia del futur”, les explicacions sobre civilitzacions estranyes en móns simultanis a “Un món distant i veí” o els extraterrestres a “Urn, de Djlnl” i els interrogatoris a la Mari Drau.

La perspectiva de l’obra, segons la focalització, varia als diferents contes. La focalització és zero o omniscient a “Urn, de Djlnl” i homodiegètic completiu. Tota la resta són narrats en tercera persona “Un món distant i veí”, “Servei oficial”, “Cadàvers”, “El regressiu”, però la focalització és interna amb una perspectiva fixa perquè es mostren els fets al lector mitjançant un dels personatges, respectivament: Alida, Burt, Mathieu i l’avi.

A “El cens total” els fets estan narrats en primera persona i a “La noia que venia del futur” també, però focalitzada en el Joni, que és un narrador testimonial; de nou, la focalització dels contes és interna amb una perspectiva fixa, ja que s’ofereix la mirada d’un sol personatge.

¹⁵⁷ Sobre el llenguatge, cal dir que és estàndard sovint culte, literari i, en canvi, el dels personatges empren un registre col·loquial, expressiu i versemblant.

d. Veu

A “El cens total” el temps de la narració tenint en compte la veu és anterior, s’explica des del passat i en primera persona, tot i que hi ha un canvi final on la veu esdevé simultània ja que se situa al present: “Per això, ara, vagi on vagi, sempre miro les plaques comercials dels edificis. Potser un dia en trobaré una de prou estranya...” (Pedrolo, 1993: 15) El nivell narratiu és diegètic i finalment el narrador és homodiegètic perquè coincideix amb en John, i concretament autodiegètic. També “La noia que venia del futur” es narra en primera persona i coincideix en el temps de la narració i el nivell narratiu amb “El cens total”; tanmateix el narrador és homodiegètic però és un testimoni dels fets perquè no coincideix el narrador amb el protagonista.

Als contes “Un món distant i veí”, “Servei oficial”, “Cadàvers” i “El regressiu” el temps és anterior i en tercera persona, el nivell narratiu és diegètic i el narrador és homodiegètic, concretament autodiegètic.

En canvi a “Urn, de Djlnl” el temps de la narració tenint en compte la veu és anterior, s’explica des del passat i en tercera persona. El nivell narratiu és extradiegètic, és a dir, explica els fets al marge. Per acabar, el narrador és heterodiegètic, exposa la narració conscientment però des de fora de la ficció.

e. Espai

A la majoria dels contes els espais són interns, a vegades de transició i altres de permanència en llocs concrets i definits. Normalment es desenvolupen en despatxos o oficines, només un té lloc en un lloc rural (“Urn, de Djlnl”) i la resta de contes passen a pisos o cases urbanes. Pedrolo emprava sovint espais urbans, grisos i força degradats per aconseguir un efecte de sorpresa que ajuda a destacar els fets inusuals que hi tenen lloc.

Alguns contes es desenvolupen a ciutats nord-americanes com “El cens total”, on l’acció té lloc a despatxos i carrers de ciutats americanes com Daliana, Ofense i Drive¹⁵⁸ i Nova York (barri de Harlem). I com també passa a “Servei oficial” on apareix citada la ciutat de Kent (Ohio)

Dos dels relats tenen lloc a Catalunya, “La noia que venia del futur” i “El regressiu”, i la resta a ciutats o pobles europeus: “Un món distant i veí” té lloc a Itàlia i “Cadàvers”, a França, concretament a París. Tan sols “Urn, de DjInl” està situat en un espai inconcret d’ambient rural.

Al conte “El cens total”, on l’acció té lloc a espais interiors i exteriors (carrers americans), el descobriment dels arxivadors el fa en un despatx:

(...) totes les habitacions eren insonoritzades. Hi havia un petit despatx, que devia ser el de Mr. Franky, l’habitació de la computadora, una sala gran en la qual s’arregleraven una quinzena de tauletes amb les màquines d’escriure corresponents, i cinc cambres farcides d’arxivadors que arribaven fins al sostre. Era un local força més espaiós que no m’havia imaginat (...) l’equivalent de set despatxos” (Pedrolo, 1993: 10)

A “Un món distant i veí” l’espai és intern: “És una casa de veïns, encrostonada i bruta, amb la porta del carrer que penja d’una frontissa i amb una entrada on ja no queda cap rajol sencer...” (Pedrolo, 1993: 19) en un barri gris, situat a Stradella di Sparviere, 6 i pobre d’una ciutat italiana. L’Alida viu també en un barri de la mateixa ciutat, com Pietro Rambla, però ell viu en un edifici més modern, “d’apartaments per a solters” (Pedrolo, 1993: 23). Hi ha un espai que tindrà molta importància “La clapa de llum correspon a un pati interior, llargarut i estret, també de rajols, on només hi ha, quasi al bell mig, una escala de tisora oberta.” (Pedrolo, 1993: 19-20) Sembla un pati ordinari “Era una escala de tisora totalment corrent, ja vella, en un pati ordinari... O potser no ho era, un pati ordinari?” (Pedrolo, 1993: 24).

¹⁵⁸ No hem sabut trobar si Daliana, Ofense i Drive són ciutats reals, creiem que són inventades.

En aquesta narració l'autor destaca l'espai com a element de ficció, ja que presenta l'existència d'esclatxes que permeten traslladar-se a una mena de món paral·lel que coexisteix amb el nostre. Com afirma Rambla "En la matèria no ni ha immobilitat, això ja ho saps; tot són fluctuacions" (Pedrolo, 1993: 27)

Al conte "Servei oficial" prevalen els espais interns: la tieta espia des de "darrere les cortinetes transparents de la finestreta dels baixos on vivia" (Pedrolo, 1993: 33). Destaca l'espai de l'habitació d'Hubris Street, 49, on desapareix "El va fer entrar en una habitació més aviat petita, on hi havia una màquina d'aparença imponent i, en un racó, dos altres ginys que no va saber identificar (...) en la màquina es va encendre un llumet groc: i els dos ginys es posaren a funcionar (...) L'habitació enfosquí. Massa tard, Burt va precipitar-se cap a la porta, però estava tancada i, a la banda de dins, no hi havia ni pany ni pom; era llisa. Va sentir que l'ambient s'escalfava..." (Pedrolo, 1993: 43) Altres espais interiors són la casa del noi, força desendreçada, i el despatx de l'agència.

Un fet rellevant és que l'agència encarregada de fer desaparèixer les persones insatisfetes afirma que la gent marxa per una sortida "Però no dóna aquí, sinó en d'altres indrets." (Pedrolo, 1993: 39), gràcies a uns ginys. Es torna a jugar amb l'espai com a ficció, uns llocs potser que pertanyen a una altra dimensió.

A "Cadàvers" es descriu minuciosament com entra al despatx d'Importacions Femir "La finestra, que devia pertànyer a un despatx, era entreoberta i el carreró suficientment fosc i desert per assegurar-li una escalada sense complicacions" (Pedrolo, 1993: 47), el mobiliari de l'interior i el recorregut que fa Mathieu durant el seu periple: "(...) va sortir a la saleta que precedia el despatx i, una altra porta el menà a un corredor amb més portes. Darrere la primera hi havia una habitació no gaire gran amb tot de prestatgeries..." (Pedrolo, 1993: 48) Altres espais interns són l'hotel on fa l'amor amb l'Olga i el bar Damian's, on no hi arriba a entrar. Els espais

externs són els carrers del barri de Pigalle, els voltants d'un bar i a la riba del Sena.

Al conte "Urn, de Djlnl" una part de l'acció té lloc a l'espai extern i intern d'una casa de pagès o masia, al porxo, l'hort, el sarafeig de l'hort, als camps dels voltants: "La camioneta progressava lentament per l'estreta sendera, entre la doble renglera d'arbres les branques dels quals, carregades de fruit, fregaven les baranes del vehicle, ple de coves fins dalt." (Pedrolo, 1993: 62) Un altre espai extern és el bosquet, "a tres quilòmetres de Margala" (Pedrolo, 1993: 65) on van trobar el cadàver d'en Laris, també el canyar dels Aiguamolls propers a Llurc. Espais interns són ca la Merta, que només es cita, el Ministeri de Seguretat, on l'interroguen dos funcionaris: "(...) i sobre una taula, tan lluent que s'hi reflectia el llum del sostre, el magnetòfon portàtil semblava una incongruència" (Pedrolo, 1993: 69), i la casa miserable en un carreró fosc on s'amaga l'Urn, amb una falsa identitat. El darrer espai serà un *cottage* (amb un petit jardí), en un clar d'un bosc a prop de Surbis, un raval de la ciutat.

En aquest conte l'espai juga com a element de ficció perquè es presenta la possibilitat de vida a altres planetes i de com els extraterrestres poden venir a refugiar-se a la Terra.

Al relat "La noia que venia del futur" l'espai intern és "una petita torre del carrer dels Nou Pins" (Pedrolo, 1993: 91) on viu en Joni. En aquest espai, vint-i-tres anys després, hi haurà una casa, al número 8 del carrer que s'anomenarà d'Eugeni Prenca. Se'ns diu que "Era un pis corrent, de gent de la classe mitjana, com ja indicava l'aspecte de l'edifici, i el tenia net i polit. Vaig seguir-la al dormitori, (...) l'habitació donava al carrer, era ampla i moblada amb discreció" (Pedrolo, 1993: 114) També apareix citada la casa del carrer Marquet, al barri del Riu, on va néixer la protagonista. També se cita "una agència especialitzada en investigacions discretes" (Pedrolo, 1993: 112) i espais com un cinema, una plaça amb bancs i arbres.

Pedrolo juga amb l'espai com a element de ficció perquè es presenta la possibilitat d'espais simultanis, amb noms diferents, i en temps diversos.

“El regressiu” presenta un espai superpoblat, sense cases amb jardí. És per aquesta manca d'espai que hi ha conflicte entre el govern i els habitants. No hi ha cotxes particulars, només alguns organismes tenien vehicles i la part subterrània era “(...) una xarxa inmensa i complicadíssima de metros, reforçada per una altra xarxa d'autobusos, pràcticament l'únic servei de la superfície, ja que fins i tot els taxis eren helicòpters, ara” (Pedrolo, 1993: 125).

La ciutat és inmensa ocupa més de la meitat de Catalunya: “(...) s'estenia ja ininterrompudament des de Malgrat a Tarragona, des del mar a Igualada, amb algunes zones tan densament poblades que eren conegudes amb el malnom de “les formigueres”. (Pedrolo, 1993: 126) Els edificis estaven molt massificats, podien haver llocs amb cinc-cents pisos, sovint subdividits, espais marginals on la policia no hi anava. Els espais són urbans, externs i coneguts, com ara l'antic Mataró, la barriada del Besòs, Collserola, l'antic Prat o el Bon Pastor, les Planes de Cornellà o l'antiga Vilafranca. Per contra, la gent que vivia a les petites comunitats rurals, ho feien de forma protegida pel govern i conreaven “amplis territoris, de vegades fins i tot de cinquanta quilòmetres quadrats, en el seu ambient hi havia un esperit de cos, una solidaritat totalment desconeguda a les ciutats...” (Pedrolo, 1993: 142) En aquest sentit, ens recorda l'antagonisme entre ciutat-camp plantejat al *Mecanoscrit*.

Els espais interns corresponen a habitacions miserables o pisos modestos de zones marginals, el consultori del doctor especialitzat en reproducció assistida –concretament una habitació on irònicament “la Ruba s'anava fent petita” (Pedrolo, 1993: 146), un antic calabós d'una caserna i una església tancada.

f. Personatges

La pròpia naturalesa del conte implica que la majoria dels personatges siguin plans, perquè no els podem veure evolucionar al llarg de les pàgines. Malgrat tot, Pedrolo esbossa i a vegades aprofundeix en uns homes i dones que viuen uns fets extraordinaris i sorprenents. Uns dels trets que uneix a la majoria dels personatges és la curiositat, com veurem més endavant.

A “El cens total” John Futh és un jove que perd la seva promesa en un accident de cotxe. La trobada a tres ciutats d’un mateix personatge que treballa per a empreses ben diferents, el farà sospitar i la curiositat l’empenyerà a irrompre de forma il·legal al despatx d’un dels negocis. Mr. Franky “Un home de complexió gelatinosa i de cutis lletós, quasi lletós” (Pedrolo, 1993: 7) i la gent que treballa als diferents negocis són desmenjats, grogosos o amb llavis exsangües, amb “faccions anèmiques i d’ulls descolorits” (Pedrolo, 1993: 9). Tots els “sospitosos” semblaven persones corrents:

Ho eren, però, tots aquells nois i noies que treballaven a l’agència? I el mateix Mr. Franky... Sempre ho havia tingut davant dels ulls, però no hi vaig caure: tots s’assemblaven. I s’assemblaven també a la noia que havia vist a Ofense i al xicot que em va rebre a Daliana. Tots eren pàl·lids, d’aparença fofa, amb uns ulls esvaïts i una complexió anèmica que els feia diferents. (Pedrolo, 1993: 12)

El darrer personatge secundari és una nena negra, Ruth Ordàlia, de sis anys i amb una cama ortopèdica: “Conservava de la Moure la proporció gairebé clàssica de les faccions i una dolcesa d’expressió que la recordava...” (Pedrolo, 1993: 13)

Al conte “Un món distant i veí” l’Alida és una jove traductora, òrfena i que viu sola. Té un esperit inquisitiu i força curiositat. Aquesta curiositat la farà sospitar dels assumptes a què es dedica l’empresa i d’amagat entrarà a

investigar al despatx. Més endavant seguirà el xicot a casa seva i també l'espiarà a l'oficina fins que coneixerà la veritat.

Pietro Rambla “És un xicot alt, d'una trentena i d'aspecte agradable, vestit amb un jersei gruixut, impropï de l'estació, que parla amb una gran correcció gramatical.” (Pedrolo, 1993: 20) Té uns ulls malenconiosos i benevolents, és simpàtic.

Rambla pertany a un món situat en una altra dimensió i, per tant, no és ben bé humà. Ve d'un espai on els éssers no són bèl·lics i tenen un interès investigador i curiositat. Els personatges secundaris són l'Orna (un company de Pietro) i la família del noi.

Els personatges de “Servei oficial” són força curiosos. La tieta és una dona jubilada, vella i malalta que: “(...) s'avorria; mai no havia estat gaire sociable, no tenia fills (...) que sempre s'havia caracteritzat per fer interpretacions precipitades” (Pedrolo, 1993: 33) Ella traspasa la curiositat i el neguit al seu nebot, en Burt, un jove periodista.

L'amo de l'empresa que espia és “un xicot de trenta anys, blanc de cabells i ample d'espatlles, i dues noies que fregaven els vint-i-cinc” (Pedrolo, 1993: 33) El senyor Jofrei era alt “de cara afilada i alhora enèrgica que, després d'haver-se'l mirat amb uns ulls petits i escrutadors...” (Pedrolo, 1993: 37), portava corbata i americana i una cartera. Al final mentre Burt mor el senyor Jofrei se'l mira: “(...) era una cara seriosa, enèrgica i freda, com corresponia a un oficial de l'agència” (Pedrolo, 1993: 43)

Els personatges secundaris són la gent que desapareix, homes i dones d'aparença normal, poc sociables i insatisfets, entre quaranta-cinc i seixanta anys; la secretària rossa; també uns homes dels baixos fons Joe “Shark” i James “Wolf” Alens, que el posen en contacte amb una agència per sortir il·legalment, i l'individu rabassut d'Hubris Street.

A “Cadàvers” el protagonista és Mathieu Lanier, un jove lladre de trenta-dos anys, amb un historial delictiu breu. Quan descobreix els cadàvers en unes oficines on anava a robar la curiositat el fa investigar per què no apareix la notícia als diaris: “Ho va saber al cap d’una setmana, quan, davant el mutisme, que continuava, dels diaris, una curiositat malsana l’empenyé a voler veure la cara que tenien aquella gent que hi treballaven.” (Pedrolo, 1993: 49) És un noi que sovinteja prostitutes perquè no vol compromisos de cap tipus.

L’Olga és una noia “alta i ben feta, d’expressió riallera, la qual, en veure’l, se’l mirà amb uns ulls professionalment dolços i incitadors. No anava gaire maquillada i tampoc la seva manera de vestir no era cridanera (...) va comprendre que era una puta. (...) Tenia una carn ferma, flexible, i una pell d’allò més suau, sense màcula...” (Pedrolo, 1993: 50-51)

Personatge secundari és la secretaria d’Importacions Femir (la senyoreta Margo), una noia de “faccions grosses i d’aspecte malhumorat” (Pedrolo, 1993: 49), despectiva i amb geni, el senyor Laborde (l’encarregat) i el doctor Landris.

Al conte “Urn, de Djlnl” se’ns descriu un dels personatges principals, l’Urn:

(...) era un xicot força jove, si bé el seu aspecte feia pensar en una persona desmenjada, sense gaire nervi. L’expressió era descolorida, mancada de caràcter, i els trets de la cara semblava que se li barrejessin d’una manera que feia difícil de retenir-los a la memòria. Tot plegat causava una estranyesa que la veu reforçava, la Mari no havia sentit ningú *que parlés amb un to tan anònim. No hauria pas sabut dir de quina contrada procedia, ja que els seu llenguatge era tan descolorit com ell; no tenia el més petit rastre d’accent.* (Pedrolo, 1993: 61)

El matrimoni (Mari i Laris) s’estranya del tarannà contradictori de l’Urn, poc parlador, és educat i servicial “Era més actiu i alhora tenia més força que no feia suposar la flonjor aparent de la seva còrpora i circumspecció, de gest i moviment, amb què solia capténir-se” (Pedrolo, 1993: 62) Sospiten del rostre

una mica amorf, el color indefinit dels ulls, que sembli “desossat” (Pedrolo, 1993: 63) i fins i tot la Mari es qüestiona que sigui de la seva raça. Descobreixen, però, una feblesa: les dones. A través de l’Urn coneixem algunes de les característiques dels djlnls: feia molt de temps que eren pacífics, eren una raça única formada per diverses races que desitjava desenvolupar “les potencialitats creadores de l’espècie” (Pedrolo, 1993: 80), que van acabar esdevenint mutants gràcies a la plasticitat molecular, bípedes, es reproduïen com els humans i s’identifiquen a través d’una “empremta” (Pedrolo, 1993: 82) cerebral.

La Mari Drau és una dona jove, valenta, observadora i que no dubta en ajudar l’Urn.

Els personatges secundaris estan poc esbossats. Del marit de la Mari, en Laris, es destaca que “respirava feixugament” (Pedrolo, 1993: 62), que s’havia trencat un turmell, i que tenia el nas una mica inclinat. A més, era moderat en el sexe, i quan l’Urn el substitueix la dona se sorprén de la seva fogositat i vigorositat. És amb aquest canvi d’habitud que la Mari sospita i se sent confusa amb el seu marit.

També trobem l’inspector Merma d’uns quaranta-cinc anys, de gestos lents i rabassut; l’Èlia, la dona que cuida el seu fill, la criatura; els funcionaris del Ministeri de Seguretat: el senyor Minella –el secretari del ministre–, i el senyor Clora –un cap de negociat–, que tenia molta esquena i el bigoti esgrogueït. Té una mica més de protagonisme l’inspector Juris “Era alt, robust, amb la clàssica còrpora d’armari popularitzada per les novel·les policíiques, i tenia la veu aflautada.” i força antipàtic (Pedrolo, 1993: 72).

A la narració “La noia que venia del futur” La Deli, que realment es diu Assumpta Maria Dorotea Lanca, és una noia de vint anys molt bonica, “Tenia unes cuixes llargues i ben fetes i unes natges eixerides...” (Pedrolo, 1993: 94) Té un caràcter enjogassat i sentit de l’humor. És culta i amb estudis universitaris. La jove, però, posseïx una capacitat sorprenent (un do): pot viatjar a través del temps. En Joni és un noi de vint-i-un anys, que acaba de perdre la

mare. S'està preparant per viatjar a l'Orient a treballar, sembla que en una feina d'agent infiltrat o espia. S'enamora de la Deli, però el caràcter desconfiat i lògic del noi fa que no cregui en els viatges temporals i sovint discuteixen. El noi, com alguns altres personatges, entra de manera il·legal en un espai: als jutjats per falsificar la identitat de la Deli. En Joni es canvia el nom pel de Lan quan es reuneix amb la mare de la Deli.

Els personatges secundaris són les exdones d'en Joni, Nicole i Ginette, els pares de la Deli (Bert Lanca i Marga Buster), però sobretot la Marga. La coneixem de jove el 1994 i després de gran amb una "expressió lassa i els ulls tristos." (Pedrolo, 1993: 114). Se la descriu com una dona frustrada i dolguda pel suïcidi de la seva filla.

En Clem és el fill de la parella, un nadó de dos mesos, que amb el viatge al futur esdevé un monstre. "No tenia cap òrgan totalment desenrotllat i no entenia com podia haver viscut fins als vint anys (...) els braços se li havien quedat curts, com d'una criatura, i tenia un nas petit, petit talment un nadó... Sí, era ben esguerrat." (Pedrolo, 1993: 120)

A "El regressiu" el personatge principal és un avi, sense nom, que pateix una malaltia que el rejoyeneix: el regressiu. És l'únic personatge principal del llibre que no té nom i podria obeir a la intenció de Pedrolo de fer-lo universal, és a dir, donar-li un caire proper al lector perquè s'identifiqui.

Els personatges secundaris són diversos: són el fill i la nora, la filla, l'amo de la primera habitació que lloga, -un home molt prim i malaltís-; una veïna, la Làlia, que fa de puta i amb la que conviu deu anys; les dues germanes que li lloguen una segona habitació (desconfiades i calculadores); els nois i les noies amb els qui comparteix un altre pis; la Morva una noia amb la que munta un prostíbul; la Quila amb la que conviu força temps i el metge per al qui treballa. Tenen un protagonisme més important: la Ruba una cambrera jove, amb la que viu anys, i que també pateix la malaltia, i el nét, Darc, que l'avi estima molt i que al final del relat tindrà importància, ja que es retroba ja com a vell amb el seu avi que és un vailet d'uns deu anys.

Els personatges dels contes o bé viuen fets extraordinaris (John Futh, Alida, Burt, Mathieu, Mari i Joni) o bé són extraordinaris: éssers d'altres espais (Urn, Pietro Rambla, Mr. Franky i els seus treballadors), tenen poders sobrenaturals per viatjar a través del temps (la Deli), són robots (Olga) o pateixen una malaltia estranya "el regressiu" (avi sense nom). Gairebé tots tenen en comú una curiositat que els farà actuar i cercar resposta a qüestions que els neguitegen.

A continuació hem elaborat un quadre resum de cada llibre amb els aspectes més rellevants, extrets de l'anàlisi dels components textuais, que compararem amb les dades obtingudes de les respostes obertes i tancades del lector real, a l'apartat III. 9.2

Components textuais: Mecanoscrit del segon origen	
Argument	Estructura
Història de l'Alba i en Dídac que semblen ser els únics supervivents d'un atac alienígena que pràcticament ha esborrat la vida a la Terra, i que assumeixen la missió de repoblar-la.	5 quaderns-capítols Epíleg (text trobat CF) Capítol: Fragments numerats entre parèntesi (versicles bíblics) Idea d'ordre Inici repetitiu, conjunció "i" Versemblant escrit per l'Alba
Temps	Mode o punt de vista
Quaderns	Narrativa de fets (narració) Descripcions (normalment breus) Narrativa de paraules (diàlegs)
Ordre sincrònic	
Temps lineal	
Nova cronologia (TT)	
Epíleg	Veü narrativa
Des d'un present hipotètic de l'editor Quaderns: text trobat temps posterior	Quaderns Nivell narratiu en 3a persona és extradiegètic. Excepte les línies en 1ª persona i esdevé un nivell narratiu diegètic . Narrador heterodiegètic però al final del capítol TT/5 esdevé homodiegètic (l'Alba), i autodiegètic (explica pròpia història)
	Epíleg
	Fets passats veü anterior i en 3ª persona . Editor Fets presents (descobrimnt planeta, tecnologia...) veü simultània , en 3ª i 1ª persona .
Espai	Personatges
Dicotomia Natura positiva/pura lloc protector refugi i aliments. Regeneració VIDA Bàsicament de transició i alguns de permanència breu , en llocs concrets i definites . Personatges nòmades Sensació d'inseguretat constant Espais familiars (primer capítol) i també combinació d'espais interns i externs	Rodons (evolucionen) Creixement: físic/personal Alba , adolescent. Inici del dia (color blanc). La instructora d'en Dídac Rol d'adults, la gran, dinàmica Responsabilitat de la supervivència Valors excepcionals (sense prejudicis morals, sexuals, racials) És protectora, pràctica, positiva, valenta, sense prejudicis, observadora, intel·ligent , coratjosa i lúcida Instint de supervivència (mata) i superació Resistent a l'infortuni Dídac , nen. Instruir, rep coneixements Espavilat, sap moltes coses, despert, observador. Capacitat de treball, hàbil (mecànica) intel·ligent i llest. Curiós, reflexiu, ingenu i càndid. Capacitat assimilació coneixements i amb iniciativa

Components textuais: Trajecte final	
Argument	Temps
“ El cens total ”: Possible repetició éssers humans controlats burocràticament.	Ordre anacronia Analepsi (salt temporal endarrere, set anys)
“ Un món distant i veí ”: Relacions humanes amb els extraterrestres que viuen en un món paral	Ordre lineal (sincronia) Final prolepsis (salt temporal cap al futur (prolepsis, vint-i-tres anys))
“ Servei oficial ”: Existència d'agències que fan desaparèixer gent	Ordre sincronia. Temps lineal
“ Cadàvers ”: Robots femenins destinats a satisfer els instints sexuals.	Ordre sincronia Diàleg isocronia (tres setmanes)
“ Urn de Djin ”: Reproducció d'una raça extraterrestre amb femelles humanes.	Ordre sincronia Quatre anys
“ La noia que venia del futur ”: Relació amorosa entre dues persones que viuen en móns paral·lels i temps	Ordre anacrònic 1ª part Analepsi (salt temporal endarrere) 2ª part Prolepsis (salt endavant, 23 anys)
“ El regressiu ”: Malaltia que rejoyeneix la gent gran i els problemes que això suposaria.	Ordre sincronia. Temps lineal
Mode o punt de vista	Veü narrativa
“ El cens total ” Narrativa dels fets Narrativa de paraules Poca descripció	1ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic (John Futh)
“ Un món distant i veí ”: Certa igualtat entre narrativa de paraules i narrativa dels fets. Poca descripció	3ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic
“ Servei oficial ”: Certa igualtat entre narrativa de paraules (diàleg molt llarg) i narrativa dels fets. Poca descripció	3ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic
“ Cadàvers ”: Força narrativa de paraules. Poca narrativa dels fets i descripció	3ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic
“ Urn, de Djin ”: Descripcions llargues, Força narrativa de paraules Poca narrativa de fets	3ª persona Nivell narratiu extradiegètic Narrador heterodiegètic
“ La noia que venia del futur ”: Força narrativa de paraules. Poca narrativa dels fets i descripció	1ª persona Narrador homodiegètic/testimoni (Joni)
“ El regressiu ”: Narrativa dels fets Força descripció i pocs diàlegs	3ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic
Espai	Personatges
“ El cens total ” : Espai intern/extern. Despatxos i carrers de ciutats americanes	John Futh , home jove. Força curiós Mr. Franky i treballadors : desmenjats, gelatinosos i grogosos
“ Un món distant i veí ”: Espai intern/extern Despatx/pis ciutat italiana, barri gris i pobre. Espai de ficció: esclatxa món paral·lel	Alida , dona jove traductora. Esperit inquisitiu i curiós (desconfia i sospita) Pietro Rambla , jove d'ulls malenconiosos, simpàtic i benevolent. Ve d'una altra dimensió amb éssers curiosos, no bel·licosos
“ Servei oficial ”: Espais interns Casa tieta en una ciutat americana Habitació d'Hubris Street Casa del noi i despatx agència. Espai de ficció: una altra dimensió	Tieta , vella jubilada, malalta i curiosa Burt , jove periodista. La tieta li traspasa la curiositat Sr. Jofrei , enèrgic, escrutador, seriós i fred
“ Cadàvers ”: Espai intern/extern francès. Despatx Importacions Femir i hotel Pigalle, voltants bar i riba Sena	Mathieu Lanier , jove lladre. Curiós i de relacions sense lligams (prostitutes) Oiga , jove prostituta preciosa i riallera

<p>“Urn, de Djlñ”: Espai intern/extern Espai inconcret d’ambient rural Casa pagès, pis miserable, cottage Voltants masia, camps Espai de ficció: altres planetes</p>	<p>Mari, dona jove, valenta i observadora. Manté relació amb Urn. Urn, jove desmenjat, expressió descolorida, veu anònima, rostre amorf i alhora amb força. Extraterrestre d’una barreja de races i mutant Inspector Merma: 45 anys, rabassut i lent</p>
<p>“La noia que venia del futur”: Espai intern Torre Nou Pins/carrer Eugeni Prenca, casa carrer Marquet (Catalunya) Espai de ficció: espais simultanis en temps diferents</p>	<p>Deli, noia de 20 anys. Caràcter enjogassat i sentit de l’humor. Capacitat de viatjar en el temps Joni, noi de 21 anys. Caràcter desconfiat i lògic Agent secret o espia</p>
<p>“El regressiu”: Espai intern/extern Catalunya massificada, més de la meitat del país és ciutat Espais urbans coneguts: Mataró, Besòs, Collserola, Vilafranca... Pisos/habitacions miserables Consultori mèdic, calabós, església tancada</p>	<p>Avi sense nom (caràcter universal) Nèt Darc, alter ego de l’avi</p>

8.4. Anàlisi dels components paratextuals

Els components paratextuals de la LJ són un conjunt d’aspectes externs que ens ajuden a assegurar-nos la recepció i el consum del llibre i “influeixen en la proposta de lector model realitzada pel text o la condicionen” (Lluch, 1998: 78).

En el nostre estudi tindrem en compte: (1) el peritext editorial, integrat pels títols i els intertítols, la informació de la coberta, els pròlegs i les il·lustracions i (2) l’epitext. El curs 2011-2012 els llibres que van llegir els alumnes de 4t d’ESO pertanyien al Grup 62, concretament a la col·lecció Educació 62. Així doncs, ens centrarem en aquesta col·lecció, com ja vam avançar al punt II. 5, ja que al capítol anterior ja hem tractat les diferents col·leccions on s’han publicat ambdues obres (vegeu la taula de les edicions a l’annex), sovint generalistes.

8.4.1. Peritext editorial

El peritext del *Mecanoscrit del segon origen* i *Trajecte final* s’inclou en un macroparatext clar i que ja hem especificat al capítol 7, a l’apartat sobre l’estat de la qüestió, la col·lecció Educació 62. La col·lecció, segons Genette, respon a la necessitat editorial de diversificar les activitats literàries empresarials i alhora marquen al públic els gèneres

dels llibres que promocionen. Ja hem vist que Educació 62 és una de les col·leccions orientades a la didàctica i s'adreça sobretot als estudiants de secundària, una edat concreta que aniria dels 12 als 16 anys. El format dels llibres és 13x19 cm i 256 pàgines, el *Mecanoscrit*, i 12,5x19 cm i 286 pàgines, *Trajecte final*.¹⁵⁹

El format d'ambdós llibres editats a la mateixa col·lecció serà coincident així com la coberta (vermella), la tipografia, els títols i fins i tot alguns punts dels annexos.

▪ Títols i intertítols

A l'autor de la Segarra el precedia una fama no merescuda de "titolaire", si bé és cert que posseïa una habilitat especial a l'hora de "batejar" les seves pròpies obres o les traduccions i aconseguia transmetre a la perfecció el que volia suggerir. Segons ell encapçalar una obra amb un nom escaient era un tasca àrdua:

Algun cop he dit que encertar un títol m'era més difícil que escriure un llibre. Certament que no és així, però quantes dotzenes no en remeno cada cop que he enllestit una novel·la? És molt rar encara que em plagui el primer que se m'acudeix, i més rar encara que el tingui de sortida. Sempre m'exigeix setmanes, i després, quan l'obra és al carrer, no sempre n'estic del tot content. (Pedrolo, 1998: 254)

Un fet insòlit, doncs, és que l'autor abans d'escriure la novel·la ja tingués el títol i fins i tot l'argument, com hem vist del *Mecanoscrit*: "És possible que, si res no me'n destorba, n'escrigui una l'any vinent. Cosa excepcional, fins i tot en tinc el títol: *Mecanoscrit del segon origen*." (1991: 43)

Segons la distinció de Genette (1987), els títols poden ser: temàtics (es refereixen al contingut del text), remàtics (presenten el

¹⁵⁹ Al paginat s'inclouen els estudis preliminars i les propostes didàctiques.

text com a objecte) i mixtos (uneixen les dues tipologies anteriors. Si fem una anàlisi descriptiva (metalingüística) veiem que *Mecanoscrit del segon origen* clarament és un títol mixt, ja que, d'una banda, ens ajuda a realitzar una interpretació semàntica del contingut del llibre. Ens narra un segon origen de la humanitat arran de la catàstrofe que viu el planeta. I de l'altra, si ens centrem en la línia miticoreligiosa i fem una anàlisi connotativa, en concret, transtextual (Genette, 1989) ens remet al text bíblic, en concret a la gènesi del món i en aquest cas a uns segons Adam i Eva. A més, que aparegui el mot mecanoscrit al·ludeix al text trobat per un suposat editor.

Els intertítols o títols dels capítols tenen com a funció “ajudar el lector a seguir la isotopia marcada” (Lluch, 1998: 89) i tenen una funció temàtica, també una funció prolèptica d'anticipació dels fets i sobretot didàctica. Els intertítols del *Mecanoscrit*, com ja hem avançat a l'anàlisi dels elements textuais, són un resum del contingut dels diferents quaderns/capítols, però alhora fan referència al text com a objecte, com a suma de diversos quaderns: “Quadern de la destrucció i la salvació”, “Quadern de la por i de l'estrany”, “Quadern de la sortida i de la conservació”, “Quadern del viatge i de l'amor” i “Quadern de la vida i de la mort”. Així doncs, seran intertítols mixtos, amb funció temàtica i també anticipatòria. Finalment l'epíleg “És l'Alba la mare de la humanitat actual?”, que es refereix a la possibilitat d'un text real que dóna notícia de la fundació d'una segona humanitat, és un títol temàtic que interpel·la directament el lector.

Sembla que a *Trajecte final* els diversos títols de cada conte “El cens total”, “Un món distant i veí”, “Servei oficial”, “Cadàvers”, “Urn, de Djlnl”, “La noia que venia del futur” i “El regressiu” són temàtics perquè es refereixen al contingut dels contes, d'una forma directa, clara. Sobre el títol del recull val a dir que és temàtic però el considerem metafòric ja que es podria relacionar amb el darrer conte,

“El regressiu”, de forma simbòlica perquè planteja el final de la vida, del trajecte.

- **Informació de la coberta i altres**

En la LJ la informació de la coberta¹⁶⁰ s’adreça als lectors i ofereix dades sobre el contingut o argument del llibre i freqüentment s’hi inclouen dades de l’autor. En el cas de les dues obres analitzades es divideixen les informacions en tres paràgrafs. El primer, en lletres blanques, aporta informació sobre la primera edició dels llibres i sobretot s’incideix en les propostes i treballs “per llegir millor” i en el cas del *Mecanoscrit* s’especifiquen que a banda de propostes hi ha “entreteniments”. Finalment se’ns informa que ambdós llibres estan adreçats “sobretot, als estudiants de secundària.”

El segon, en tipografia negra, explica l’estructura dels llibres i una mica de l’argument o els temes que tracten. Finalment, la darrera part, de nou en tipografia blanca, fa referència a l’estudi preliminar, i a les propostes de treball i comentaris de text de Carme Ballús, de qui s’especifica la professió i el lloc on treballa.

A la pestanya dels llibres s’aporta una breu informació sobre l’autor, dates biogràfiques, obra i pensament.

- **Pròlegs i altres**

Són uns paratextos rellevants, sobretot en el cas dels llibres que presentem, perquè l’editorial incideix molt, com hem vist, en l’aspecte didàctic de la col·lecció i el públic a qui s’adreça.

Als dos llibres, Carme Ballús (per a abans de la lectura) elabora un estudi preliminar molt didàctic que inclou: biografia, producció literària i etapes de l’autor; això com un breu apunt sobre la CF i el

¹⁶⁰ Al parlament editorial, que és la informació que se’ns dona a la pàgina prèvia a l’inici del llibre (edicions, dipòsit...), s’especifica que el disseny de la coberta i la col·lecció és de Malaidea.

conreu del gènere per part de Pedroló i després es detallen aspectes textuais dels llibres: tema i valors, argument, estructura, temps, personatges, veus narratives, registres lingüístics, tècniques narratives, entre d'altres. A la part final, (per després de la lectura) trobem propostes de treball, activitats i textos complementaris, comentaris de text, temes de debat, i bibliografia, entre d'altres.

▪ Il·lustració

Aquest aspecte que és rellevant a la LI té menys importància en la LJ. En els llibres que treballem no hi ha il·lustracions, les úniques imatges, en aquest cas fotografies, són les de la coberta. Sobre el fons vermell de la portada hi ha una imatge que ocupa més de la meitat de l'espai: al *Mecanoscrit* apareix en primer pla mitja cara d'un noi petit, en Dídac, que ens mira somrient, i al darrera, en un fons blanc, una imatge borrosa d'una noia amb roba d'estiu, descalça, l'Alba¹⁶¹. En canvi, a *Trajecte final* tota la imatge la ocupen els gratacels d'una gran ciutat des d'una perspectiva aèria, de color blavós, que sembla una il·lustració o una imatge fotogràfica modificada. Aquesta ciutat al·ludeix a la gran urbs del conte "El regressiu" i ens facilita la interpretació del títol del recull.

8.4.2. Epitext

Com ja hem vist, l'epitext, segons Genette, és qualsevol element paratextual que no està inclòs materialment al text. En el cas del corpus triat ens hem de fixar en l'epitext editorial, que fa publicitat i promoció de les obres (catàlegs, fitxes didàctiques, ressenyes, articles, llibres, recursos webs, amb propostes didàctiques i activitats de lectura).

El *Mecanoscrit* va ser inclòs a llistes de best-sellers catalans (Morer i Serra, 2006); seleccionat clàssic català actual (Aloy, 2004; Alemany i Serrasolses, 1989), recomanat (Colomer, 2002a) i ocupa les prestatgeries de les llibreries. També s'ha inclòs en un llibre fonamental

¹⁶¹ La imatge de la coberta del *Mecanoscrit*, se'ns especifica al parlament editorial, és d'Age. En canvi, no s'indica qui va ser l'encarregat de la imatge de la coberta de *Trajecte final*.

per a la LIJ *Cien libros para un siglo* (2004) del Equipo Peonza. Gemma Luch i Caterina Valriu parlen del *Mecanoscrit* i que ningú pensava “que es convertiria en una obra de referència llegida per milers de lectors d’edats diverses durant dècades”. (Lluch i Valriu, 2013: 118-121), així com Caterina Valriu (1994) o Antoni Munné-Jordà (1990, 2013). En canvi, no apareix recomanat al llibre de Josep M. Aloy *Et diran que llegeixis, Bernat* (2010) ni el trobem citat al *Diccionari d’autors i d’autores de literatura infantil i juvenil* del Consell Català del llibre infantil i juvenil (CliJCat), penjat online al web <http://www.clijcat.cat>, i iniciat per Josep M. Aloy, Eugènia Moner i Rosa Mut.

Així mateix, als catàlegs comercials¹⁶² trobem el *Mecanoscrit* sota l’epígraf de “Novel·les”, (situat en l’última posició) entre cinc obres més de CF la majoria distòpiques: *2001, una odissea a l’espai* d’Arthur C. Clarke, *Blade Runner. Els androïdes somien xais elèctrics* de Philip K. Dick, *Un món feliç* d’Aldous Huxley, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury, i *1984* de George Orwell. També el cataloguen el curs 2015-2016¹⁶³ a l’apartat “Els 10 més llegits”, i l’eliminen de la llista de les obres de CF (que es manté), concretament a narrativa ocupa la primera posició seguit per *Cròniques de la veritat oculta* de Pere Calders.

També és present a seleccions de llibres de LI i LJ o com a lectura recomanada per a una biblioteca escolar. (AA.DD., 2007; AA.DD., 2008).

Quant a la presència a l’espai virtual hi ha diverses propostes adreçades al lector juvenil¹⁶⁴, amb resums de capítols, activitats, vocabulari..., que poden ser consultades a les adreces següents:

<http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/mecanoscrit/index.htm>

¹⁶² Catàleg 2014-2015 *Lectures per a l’ESO i el batxillerat. Lectures amb guies didàctiques per a l’ESO i el batxillerat. Manuals per a l’educació*. Grup 62.

¹⁶³ Catàleg 2015-2016 *Lectures per a l’ESO i el batxillerat. Lectures amb guies didàctiques per a l’ESO i el batxillerat. Manuals per a l’educació*. Grup 62.

¹⁶⁴ Totes les adreces s’han consultat i validat el juliol de 2015.

Espai dedicat a alumnes d'ESO creat per Pilar Huguet amb il·lustracions d'Isidre Monés el novembre de 2003 i revisat el gener del 2009, sobre el *Mecanoscrit*.

<http://www.xtec.es/~lrius1/pedrolo/contenidor.htm>

Espai de Biblionet (guia interactiva de literatura catalana) creat per Lluís Rius Oliva el curs 2001-2002, sobre el *Mecanoscrit*.

http://www.xaviervernetta.cat/html/Pedrolo_1998.pdf

Del seminari “El gust per la lectura” (curs 1998-1999), el dossier “A l’entorn de dues novel·les de Manuel de Pedrolo *Mecanoscrit del segon origen* i *Joc brut*”, a càrrec de Carme Forcadell i Lluís- Xavier Vernetta Gallart.

El llibre *Trajecte final* molts cops fa tàndem amb el *Mecanoscrit del segon origen* quan alguns crítics tracten la CF catalana. Hi apareix al costat d’altres obres de Pedrolo del gènere –com *Successimultani* (1979)– (Solé i Camardons, 2004, 1999); ambdues com a bibliografia per a lectors de 12 a 16 anys (Cerdà i Puig, 1999), com a clàssics juvenils de la literatura de CF (Solé i Camardons, 1996) o es presenta sola (Solé i Camardons, 2001). El recull de contes també és a catàlegs, com el del curs 2015-2016¹⁶⁵ classificat a “Contes i narracions” però no s’especifica el gènere al qual pertany.

¹⁶⁵ Catàleg 2015-2016 *Lectures per a l'ESO i el batxillerat. Lectures amb guies didàctiques per a l'ESO i el batxillerat. Manuals per a l'educació*. Grup 62.

9. Contextos d'intervenció: processos i resultats

En aquest capítol presentarem en profunditat els contextos on es van dur a terme les diferents intervencions de la part experimental de la recerca, ja que el perfil del docent investigador, com hem vist, abraça camps diversos però complementaris, i analitzarem els resultats obtinguts:

- Explicarem la part principal d'aquesta tesi: el projecte que ens va permetre recollir les dades del lector real d'un grup de 4t d'ESO: "Manuel de Pedrolo, abans i ara". Tot seguit compararem els resultats obtinguts al lector model amb els resultats del lector real i en contrastarem els dos.
- Detallarem la recreació del projecte desenvolupat a l'institut al CRAI Biblioteca del Campus Mundet, a la Facultat d'Educació: "Manuel de Pedrolo, abans i ara. Una experiència de secundària" i la recepció que va tenir la mostra entre alguns alumnes del Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes (MFPS)

9.1. Experiència de secundària: Institut Bernat Metge

- Context

L'institut Bernat Metge està situat al barri de Sant Martí de Provençals, a La Verneda, (districte de Sant Martí), un barri de caràcter metropolità a la ciutat de Barcelona. El teixit social és integrat per classe obrera, que va acollir immigració als anys cinquanta i seixanta vinguda d'arreu d'Espanya (principalment del sud i Galícia). La immigració majoritària actual és sud-americana, seguida per la d'origen pakistanès, xinès, i dels països de l'Est.

El centre de secundària té quaranta-dos anys. Actualment compta amb uns 400 alumnes, que majoritàriament pertanyen a un nivell sociocultural mitjà-baix. De la xifra total aproximadament un 50% són immigrants o nascuts aquí de pares immigrants. El centre es distribueix per a l'ESO en quatre línies (primer i segon), tres línies (tercer i quart) i al batxillerat, dues (primer i segon). El claustre està integrat per quaranta-dos professors.

- El projecte “La biblioteca sense murs (2011-2014)”

L'institut, el curs 2011-2012, va iniciar la participació al Programa biblioteca escolar “puntedu”, que és un dels *Programes d'Innovació Educativa* del Departament d'Ensenyament, com ja hem vist. Segons el Pla Lector de Centre (PLC) i el projecte “La biblioteca sense murs (2011-2014)”, al llarg de tres cursos es proposava presentar la biblioteca com a eix vertebrador dels aprenentatges i part important del centre educatiu (Centelles, 2005 i Durban, 2010). Una manera d'assolir-ho era mitjançant (1) l'organització d'exposicions anuals al voltant del Dia de Sant Jordi, amb l'explotació de les mostres a través de visites guiades i propostes didàctiques i (2) la incorporació progressiva de biblioteques d'aula.

Ja hem vist que entre les funcions de la LIJ la funció educativa era important i que entre els espais de lectura dels centres educatius hi havia la biblioteca escolar, que té una clara dimensió social (desenvolupament personal-social i consolidació d'habilitats). Dels quatre àmbits d'actuació (Durban, 2003) que inclouen les funcions d'una biblioteca escolar (AA.DD, 2013a, 15-16) –informació, lectura, aprenentatge i cultura–, ens interessa especialment el darrer. La biblioteca com a centre de dinamització cultural promou la realització d'activitats al centre i alhora la col·laboració amb l'entorn. Una de les maneres d'incentivar la cultura i promoure-la és a través de les exposicions (Bernal, 2011 i IFLA/Unesco, 2005), ja que permeten la interacció amb la vida cultural més enllà del currículum. L'experiència de la visita a una exposició –al mateix centre o en un altre espai– permet al docent adquirir experiències reals i transferir-les a l'aula i a l'alumnat interaccionar amb una mostra fent-lo partícip de la societat.

Tot seguit presentem un quadre explicatiu amb un resum del PLC de l'institut i les actuacions del projecte “La biblioteca sense murs (2011-2014)” (en negreta tot allò relacionat amb la biblioteca escolar).

Pla de lectura Institut Bernat Metge “LA BIBLIOTECA SENSE MURS” (2011-2014)

Activitat	Durada	Destinataris	Calendari d'actuació	Funcions biblioteca
Comprensió lectora i escrita a les matèries instrumentals de Ll. Castellana, catalana i matemàtiques	1 hora setmanal	1r, 2n d'ESO	Anual	Àmbits lectura i aprenentatge
Biblioteca d'aula a Ll. Catalana i Castellana	2 hores setmanals	1r, 2n ESO	Anual	Àmbit lectura
Alternativa a la religió, destinada a l'Impuls a la lectura	1 hora setmanal	4t ESO	Anual	Àmbits lectura
Crèdit de Síntesi: La màgia d'escriure un conte. Exposició a la biblioteca dels millors contes	30 hores	1r	Principis de juny	Àmbits aprenentatge i cultura
Preparació d'exàmens de recuperació: temps dedicat a la comprensió lectora i escrita de cada matèria	4 dies	ESO	Mitjan juny	Àmbits aprenentatge i lectura
Formació d'usuaris de la Biblioteca: recerca i tractament de la informació	1r i 2n trimestre 2 hores	Biblioteca Tots els cursos de la ESO	2011-14	Àmbits aprenentatge, lectura i informació
Creació i manteniment del bloc de la Biblioteca	Tot el curs	ESO i BATXILLERAT	2011-2014	Àmbits informació i cultura
Organització d'exposicions anuals de la biblioteca	2n i 3r trimestre	ESO i Batxillerat. Centre, tota la comunitat educativa	2011-2014	Àmbit cultura i aprenentatge
Enquesta inicial diagnòstica sobre grau de comprensió lectora i tractament de la informació (biblioteca).	1 hora	Cursos de 1r, 2n i 4t d'ESO	Anual	Àmbit informació
Enquesta final diagnòstica sobre grau de comprensió lectora i tractament de la informació (biblioteca).	1 hora	Cursos de 1r, 2n i 4t d'ESO	Anual	Àmbit informació

Elaboració de material interdisciplinari de comprensió lectora i tractament de la informació. Posada en pràctica i valoració per part de l'alumnat	2 hores cada trimestre	Cursos de 1r, 2n i 4t d'ESO	Anual	Àmbit aprenentatge
--	------------------------	-----------------------------	-------	--------------------

A la proposta d'innovació educativa “Manuel de Pedrolo, abans i ara”, que presentem a continuació, es va dur a terme un treball coherent i integrat al centre des de dos vessants:

- A nivell general de centre.
- A nivell d'un grup de 4t d'ESO, a l'assignatura de llengua i literatura catalanes.

9.1.1. Projecte de centre: “Manuel de Pedrolo, abans i ara” programa d'innovació educativa

“Manuel de Pedrolo, abans i ara” és el nom de la proposta d'innovació educativa de centre (2011-2012) que incloïa diverses actuacions, entre les quals destaca la primera exposició temporal¹⁶⁶ (amb títol homònim), que s'emmarcava en el primer any del Programa biblioteca escolar “puntedu” i s'inseria a la proposta “La biblioteca sense murs (2011-2014).”

a. Objectius

- Fer visible la biblioteca com a eix vertebrador dels aprenentatges.
- Implicar tot el centre (comunitat educativa) i cohesionar-lo al voltant del projecte “Manuel de Pedrolo, abans i ara”.

¹⁶⁶ Altres exposicions que es van desenvolupar al centre van ser: “La poesia dia a dia”, una mostra de poesia visual que explicava l'origen de la poesia i exposava 20 obres visuals i experimentals de 10 autors de renom (23 d'abril al 7 de juny de 2013) i la darrera: “Institut Bernat metge: la mirada de Fer (1983-1989)” en commemoració del 40è aniversari del centre i que presentava la mirada personal del professor i ninotaire José Antonio Fernández Fernández, Fer, que retratava amb humor el dia a dia de l'institut els anys que hi va treballar. Va tenir lloc des del 22 de novembre de 2013 fins al 31 de gener de 2014.

Ambdues mostres es poden veure al web de la biblioteca:

<http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/p/historic-exposicions.html> [Data de consulta: 17 de setembre de 2015]

- Fer el desenvolupament didàctic d'una exposició

b. Continguts

El contingut de la mostra "Manuel de Pedrolo, abans i ara" es va dividir segons els gèneres que conreà l'escriptor de la Segarra: novel·la, contes, poesia, narrativa experimental, poesia visual, assaig, articles i teatre. En total es van presentar una vuitantena d'obres, gairebé totes primeres edicions, que pretenien ser un tast per conèixer l'àmplia obra pedroliana. Tot seguit presentem les obres que es van exposar:

- **Novel·la:** s'explicaven breument les etapes. Es van exposar les obres: *Es vessa una sang fàcil* (1952-1954); *Cendra per Martina* (1952-1965), Premi Lletra d'Or (1966); *Balanç fins a la matinada* (1953-1963), Premi Sant Jordi (1962); *Mister Chase, podeu sortir* (1953-1955); *Estrictament personal* (1954-1955), Premi Joanot Martorell de novel·la (1954); *Per què ha mort una noia.* (1958-1976), Premi Francesc Macià de novel·la (1959); *Tocats pel foc* (1959-1976); *Un amor fora ciutat* (1959-1970); *Acte de violència* (1961-1975); *M'enterro en els fonaments* (1962-1967); *Totes les bèsties de càrrega* (1965-1967); *Avui es parla de mi* (1966); *Elena de segona mà* (1949-1967); *Obres públiques* (1971-1991) i finalment *Successimultani* (1979-1981).
 - o **Cicles nove·lístics:** "Temps obert", les onze novel·les (escrites 1963-1969 i publicades).
 - o **Novel·la experimental:** *Espais de fecunditat irregular/s* (1972), *Sòlids en suspensió* (1974-1975), *Text/Càncer* (1973-1974), *Lectura a banda i banda de paret* (1975-1977), *Detall d'una acció rutinària* (1975), i *Crucifeminació* (1981-1986).
 - o **Literatura juvenil:** *Mecanoscrit del segon origen* (12 edicions, inclòs el còmic), *Trajecte final* (4 edicions), *Joc brut* (2 edicions), *Mossegar-se la cua* (3 edicions) i 7 relats d'intriga i ficció.

- **Contes:** *El premi literari i més coses* (1938-1951), 1953; *Domicili provisional* (1953), 1956 i *Crèdits humans* (1956), 1957.
- **Poesia:** *Obra poètica completa* (1996), Volum I i II, Pagès Editors
 - o **Poesia visual:** *Manuel de Pedrolo us convida a l'acte* (2000), *Pedrolo i no* (2006) i *Manuel de Pedrolo o la paraula feta imatge. Recull de poesia concreta* (2006)
- **Teatre:** *La nostra mort de cada dia* (1956-1958), *Darrera versió, per ara* (1958-1971), *L'ús de la matèria* (1963-1977) i *Aquesta nit tanquen* (1973-1978).
- **Assaig i articles:** *Els elefants són contagiosos* (1962-1972/1974), *Cròniques colonials* (1981-1982), *Cal protestar fins i tot quan no serveixi de res* (1964-1989/2000) i *Cròniques* (1981-1988/2007).

c. Desenvolupament

El setembre de 2011 com a coordinadora del projecte “puntedu” vam mantenir diverses reunions amb l’equip directiu i el Departament de llengua i literatura catalanes, per tal de presentar el projecte “Manuel de Pedrolo, abans o ara” i preveure la temporització i els recursos necessaris per desenvolupar-lo. Un cop acceptats els punts, es van proposar per al curs 2011-2012, un seguit d’actuacions:

- La programació, al nivell de 4t d’ESO, de la lectura de les dues obres de Manuel de Pedrolo objecte d’estudi, *Mecanoscrit del segon origen* (1973-1974) i *Trajecte final* (1974-1975). Responsable: Departament de llengua i literatura catalanes.
- L’organització, al 3r trimestre, d’una exposició amb llibres de Manuel de Pedrolo (fons de la biblioteca i privat) amb el grup de 4C (on la persona responsable del projecte impartia classe de llengua i literatura catalanes). Responsable: Coordinadora “punedu”

- La preparació del guió de l'exposició i un seguit de propostes didàctiques ¹⁶⁷ adaptades per nivells. Responsable: Coordinadora "puntedu"
- El desenvolupament de visites guiades a l'exposició, prèviament concertades. Manteniment de reunions de coordinació de tutors per difondre la proposta al llarg del 3r trimestre i programar les sessions de treball a l'aula l'autor i la mostra. Responsable: Coordinadora "punedu"
- La difusió de l'exposició com a recurs cultural no només a nivell de centre (AMPA, web de l'institut, blog de la biblioteca i del departament de català), sinó també de barri (CRP Sant Martí) i de manera global (pàgina web de l'xtec- Programa biblioteca escolar "punedu"). Responsable: Coordinadora "punedu"

Ja hem destacat que l'epicentre del treball va ser l'exposició "Manuel de Pedrolo, abans i ara" (23 d'abril de 2012 - 8 de juny de 2012) i hem vist els continguts, ara bé es van emprar un seguit de recursos museogràfics. Segons els gèneres es van elaborar unes etiquetes sota els epígrats: novel·la (cicles novel·lístics, novel·la experimental, LJ), contes, poesia (poesia experimental), teatre i assaig, articles. El recorregut per la mostra s'indicava mitjançant petjades fetes pels alumnes que marcaven el trajecte a seguir (vegeu imatges a l'annex) i els alumnes de 4C van poder veure exposat el seu treball de classe "El Feisbuc de Manuel Pedrolo". En alguns punts de l'exposició hi havia diverses caricatures de Pedrolo ¹⁶⁸ per fer més amè i divertit el recorregut i a la biblioteca s'exposava i es podia consultar l'àlbum biogràfic de cromos *Pedrolo personal* ¹⁶⁹ que els alumnes de 4C van completar a classe, com veurem. Així

¹⁶⁷ L'exposició apareix com a experiència destacada a la web "Biblioteca escolar" de l'xtec: <<http://www.xtec.cat/web/projectes/biblioteca/experiencies/ceb>> Per conèixer la fitxa: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/37d12331-305f-40ef-8a26-7a23c7ea9177/pedrolo_bernart_metge_barcelona.pdf> [Consulta: 14 de setembre de 2015]. Guia de l'exposició i activitats didàctiques a: <<https://docs.google.com/file/d/0By-Wlec5r5YSOGJnMIBYNkZsaFE/edit?pli=1>> [Consulta: 14 de setembre de 2015]

¹⁶⁸ Extretes del llibre publicat amb motiu de la 3ª edició del Premi literari 7 lletres (2008): *Un dia vaig ensopegar-me amb unes seduccions...*

¹⁶⁹ *Pedrolo personal* (2009). Editat per Carles Molins i la Fundació Pedrolo amb el suport de la Institució de les Lletres Catalanes. És un àlbum de cromos biogràfic editat amb motiu de la quarta edició del "7Lletres, el premi literari i més coses."

mateix, es van dissenyar els cartells publicitaris¹⁷⁰: el de presentació de l'exposició, situat a la porta exterior, i el cartell de la inauguració de la mostra amb la visita d'Adelais de Pedrolo.

Un recurs museogràfic rellevant van ser les cartel·les explicatives¹⁷¹ (amb gomets de colors, segons els gèneres) que permetien fer una visita autònoma, que es podia complementar amb la guia de l'exposició. La guia es dividia en 6 parts diferents, segons els espais del centre: (1) vestíbul, amb l'inici de la mostra; (2) vitrina al costat de les oficines, amb gran part de novel·les i LJ; (3) biblioteca (porta d'entrada, prestatgeria esquerra i aparador quadrat de la dreta); (4) vitrina del primer replà, amb la poesia visual; (5) vitrina del primer pis, amb el teatre, i (6) suro del segon pis, que tancava la mostra amb el mural col·laboratiu realitzat pels alumnes.

¹⁷⁰ Cartell exposició a: <<https://docs.google.com/file/d/0By-Wlec5r5YSMjh1VmdGa0p5ZG8/edit?pli=1>> i dels actes a: <<https://docs.google.com/file/d/0By-Wlec5r5YScFRYbm0xc0pYRDA/edit?pli=1>> [Consulta: 14 de setembre de 2015] Ambdós cartells explicitaven que les activitats es realitzaven amb el suport del curs de 4C. També els hem adjuntat a l'annex.

¹⁷¹ Els textos explicatius de les cartel·les es troben a l'annex final.

VISITA A L'EXPOSICIÓ MANUEL DE PEDROLO, ABANS I ARA

PARTS DE L'EXPOSICIÓ

1. Vestíbul

- Cartell anunciador
- Petjades vermelles que marquen el camí de l'exposició

2. Vitrina del costat de les oficines

- Text de presentació de l'exposició
- Mostra de les novel·les (gomet vermell) més importants, literatura juvenil (gomet groc)
- *Mecanoscrit del segon origen* (11 edicions), *Trajecte final*, *Joc brut*, *Massegar-se la cua*, *Domicili provisional i 7 relats d'intriga i ficció*-, i petita mostra de poesia visual (gomet lila) i contes i narracions (gomet verd)

3. Biblioteca

- Porta d'entrada: biografia de Manuel de Pedrolo
- Prestatgeria esquerra: àlbum de cromos *Pedrolo personal*
- Aparador quadrat de la dreta: novel·la experimental (gomet rosa), assaig (gomet groc), sèries novel·lístiques (gomet vermell), obres completes (gomet verd) i poesia (gomet lila)

4. Vitrina primer replà (petjada vermella)

- Poesia visual (gomet verd)

5. Vitrina primer pis (petjada vermella)

- Teatre (gomet groc)

6. Suro del segon pis

- Mural "El Feisbuc de Manuel de Pedrolo" realitzat pels alumnes de 4C

Fixeu-vos que cada vitrina o aparador compta amb uns textos explicatius amb gomets de diferents colors que marquen els diversos espais i gèneres a què fan referència.

Part del davant del full: Guia de l'exposició

Els professors comptaven amb propostes didàctiques per dur a terme durant la sessió o a posteriorment. Es van concertar diverses visites guiades amb grups d'ESO.

La idea de la mostra era traspasar las parets de la biblioteca, com espai tancat, obrir-la cap a l'exterior i fer-la visible, per aquest motiu l'exposició era

present a tot el centre: porta d'entrada (cartell), biblioteca (prestatgeria i aparador), passadissos (vitriures, aparadors i suro) i escales.

Al 3r trimestre, es van celebrar els actes de la Diada de Sant Jordi (visionat del documental *Semblança d'un apassionat*, xerrada de la filla de l'autor i inauguració de la mostra) i fins al final de curs hi van haver visites guiades a l'exposició.

d. Propostes didàctiques

Les propostes didàctiques recorrien tota l'exposició i estaven pensades perquè o bé una part es fessin de forma oral durant la visita guiada o bé per escrit un cop vista l'exposició, prèviament explicades a l'aula i prenent apunts. Les tasques es podien triar segons els grups i nivells, o interessos dels alumnes. Hi havia activitats de diversa tipologia que resumirem en:

- De **síntesi**, com la de la biografia.
- D'**observació i d'agudesa visual**, com l'anàlisi d'obres en prosa o de poesia visual, de diferents portades per incidir en els elements paratextuals o l'anàlisi d'"El Feisbuc de Manuel de Pedrolo". I també, la cerca de caricatures en l'espai de la biblioteca.
- De **continguts**, amb preguntes que incidien en aspectes concrets sobre alguns gèneres literaris.
- De **reflexió**, com la comparació entre les sagues novel·lístiques actuals i sèries novel·lístiques pedrolianes, entre d'altres.

PROPOSTES DE TREBALL

Visitareu l'exposició seguint les pautes que us donem més amunt: **PARTS DE L'EXPOSICIÓ.**

Resoleu les següents qüestions:

1. Qui va ser Manuel de Pedrolo? Escriu les tres característiques de la seva vida, activitats o personalitat que et cridin més l'atenció.
2. Observa la vitrina del costat de les oficines.
 - a. Tria dos títols de novel·les que t'hagin sorprès i descriu les portades.
 - b. Observa les diferents portades de les edicions de *Mecanoscrit del segon origen*, creus que tenen alguna cosa en comú? Qui creus que eren els protagonistes d'aquesta novel·la?
3. Mira atentament l'aparador quadrat de la dreta i respon després de llegir els textos explicatius:
 - a. Per què eren originals les novel·les experimentals?
 - b. A quins diaris va publicar assaig i articles Pedrolo?
 - c. Creieu que la saga de llibres de Harry Potter tenen punts en comú amb les sèries novel·lístiques de Pedrolo?
 - d. Com es diu el protagonista del cicle "Temps obert"?
 - e. Fixa't en les dues caricatures de Pedrolo que trobaràs emmarcades a la biblioteca. Quines característiques del rostre de l'autor destaquen tots dos retrats?
4. A la vitrina del primer replà hi ha una mostra de la poesia visual pedroliana.
 - a. Com anomena l'autor la poesia visual?
 - b. Quins números surten a la poesia visual
5. Al suro del segon pis, hi ha el mural "El Feisbuc de Manuel de Pedrolo".
 - a. Com has pogut llegir a la biografia, Pedrolo va néixer en un castell. A quina part del mural hi ha la fotografia del castell?
 - b. Al costat de la fotografia del castell hi ha d'altres, quines persones hi surten?
 - c. A quantes persones els hi agrada "La novel·la" i "El teatre"?
 - d. Quants amics té Pedrolo en total, segons el seu "Feisbuc"? I quants grups?

9.1.2. Projecte d'aula: 4t d'ESO

El grup classe on vam dur a terme la nostra recerca era heterogeni, estava format per 25 alumnes (14 noies i 11 nois) que pertanyien a un grup C, amb un rendiment acadèmic a les matèries instrumentals elevat en relació als grups A i B.

a. Objectius

- Conèixer la vida i obra de Manuel de Pedrolo.
- Reflexionar sobre la LJ a partir de la lectura de dues obres de CF.
- Motivar l'alumnat mitjançant la participació activa en un projecte innovador de centre: l'exposició "Manuel de Pedrolo, abans i ara" i la gravació del documental amb títol homònim.
- Implicar l'alumnat en diversos actes al voltant de la mostra: conferència de l'Adelais de Pedrolo, visita guiada exposició, gravació documental...

b. Continguts

Es van programar un seguit de sessions dedicades a Pedrolo per presentar-lo des de dos punts de vista:

- **Biogràfic:**
 - Vida i obra de l'autor segarrenc.
- **Literari:**
 - Els conceptes de LJ i literatura adults.
 - Lectura dels llibres de CF *Trajecte final* i *Mecanoscrit del segon origen*.
 - Tasques de reflexió/comprensió.
 - Exposició "Manuel de Pedrolo, abans i ara"
 - Gravació del documental amb títol homònim sobre la mostra.

c. Metodologia

Es va emprar una metodologia activa (Hubber, 1997), basada en un treball cooperatiu (tots els membres construeixen i es beneficien de la cooperació), en grup, i aprofitant les possibilitats de les TIC. Els alumnes van ser els protagonistes, es van implicar en les diverses activitats i van col·laborar en l'elaboració de l'exposició i l'audiovisual. Així doncs, gràcies a la multiplicitat de tasques i estratègies, amb l'alumne com a protagonista principal, es van intentar transmetre i contagiar les ganes de voler, saber i poder. Com ja hem vist a l'apartat II. 4.2.3., per aconseguir-ho vam tenir en compte la dimensió emocional i humanitzadora de l'educació perquè el component emocional és necessari en l'acte de lectura i sense la implicació afectiva del lector no hi pot haver interpretació. Així doncs, vam ensenyar literatura des d'un enfocament humanístic i experiencial, perquè la literatura afecta el més íntim de l'adolescent (Sanjuán, 2013).

d. Desenvolupament, tasques i competències

El treball el vam realitzar durant 23 sessions, repartides entre el 2n trimestre i una part del 3r (gener-maig del 2012).

Des del principi, es volia fer partícips els alumnes del grup en l'exposició i es van realitzar diferents actuacions: (1) preparació de l'àlbum biogràfic de cromos *Pedrolo personal*; (2) creació d'un recurs museogràfic rellevant, les petjades adhesives que indicaven el recorregut que calia seguir durant la visita i (3) el més important, el mural "El Feisbuc de Manuel de Pedrolo" gràcies a la construcció compartida del coneixement.

En un primer moment vam treballar el personatge a nivell biogràfic, però la nostra intenció era fer-ho de forma lúdica. La Fundació Pedrolo, a la qual pertany el docent investigador, ens va proporcionar cinc àlbums biogràfics de cromos *Pedrolo personal*, i els alumnes dividits en cinc grups de cinc havien d'enganxar els cromos de forma curosa i ràpida. Un cop completats els àlbums, es van revisar i el millor va formar part de l'exposició "Manuel de Pedrolo,

abans i ara”, concretament es va poder consultar a la biblioteca. Posteriorment es van dur a terme diverses exposicions orals sobre la vida de l'autor segarrenc i la investigadora va redactar el text biogràfic que formaria part de la mostra.

A nivell literari es va debatre breument sobre els conceptes de LJ i literatura d'adults per donar pas a la primera lectura, *Trajecte final* i més endavant a la darrera, el *Mecanoscrit*. En general, es llegia algun conte o quadern/capítol a classe, però el més habitual era encarregar-los les lectures a casa i a classe realitzar les enquestes de reflexió/comprensió¹⁷². Les enquestes que es van passar a l'aula eren, en part, tasques de comprensió lectora i reflexió, en concret les de resposta oberta, que posteriorment generaven debat. Val a dir que segueixen un mateix esquema d'estudi: (1) des del text, amb la comprensió i la interpretació textual del lector i (2) a partir del text, amb la implicació del lector i l'actuació que fa de la lectura.¹⁷³

A mode d'exemple presentem un quadre resum dels continguts de les enquestes dels quaderns/capítols i l'epíleg del *Mecanoscrit del segon origen*. L'epíleg tenia entre 10 i 14 preguntes i per a l'obra en el seu conjunt se'n feien 10:

DES DEL TEXT: Quaderns i epíleg del <i>Mecanoscrit del segon origen</i>
COMPREENSIÓ/INTERPRETACIÓ TEXTUAL:
Identificació de l'argument, el temps, el mode, la veu, l'espai, els personatges, el tema i el títol.
A PARTIR DEL TEXT:
IMPLICACIÓ/IDENTIFICACIÓ LECTOR:
<ul style="list-style-type: none"> • Argumentació • Relació des l'experiència personal amb els personatges (identificació) i expressió de l'emoció del capítol i el perquè.
<ul style="list-style-type: none"> • Q1 • Explicacions sobre la importància dels llibres i sobre si el que succeeix al capítol podria passar ara. Anàlisi del fragment final del capítol i resum.
<ul style="list-style-type: none"> • Q2 • Explicacions sobre el contratemps d'en Dídac, la importància dels animals i els mitjans transport. Descripció de l'ésser estrany i comparació amb els extraterrestres actuals. Reflexió sobre si el que succeeix al capítol podria passar. Anàlisi del fragment final del capítol i resum.

¹⁷² Les enquestes es troben a l'annex final.

¹⁷³ Com veurem a l'anàlisi de les dades, hem hagut de seleccionar dels qüestionaris els aspectes concrets que encaixen amb el nostre objecte d'estudi i les categories establertes.

<ul style="list-style-type: none"> • Q3 • Explicacions sobre els mitjans transport i els aparells, sobre les novel·les que llegeix l'Alba, les ciutats i els espais que visiten i els supervivents que troben. Anàlisi del fragment final del capítol.
<ul style="list-style-type: none"> • Q4 • Explicacions sobre els objectes que recuperen i descripció dels supervivents que troben. Anàlisi de la reacció de l'Alba davant els homes. Reflexions entorn la parella Alba-Dídac. Anàlisi del fragment final del capítol i resum.
<p>Q5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexió entorn la religió, les etapes de l'embaràs, el fragment del part, el nom del nen i la mort d'en Dídac. Anàlisi del fragment final del capítol i resum.
<ul style="list-style-type: none"> • Epíleg • Identificació de la tipologia textual, de les opinions dels científics, del procediment de datació, i de la importància del planeta Volvia en relació <i>Mecanoscrit</i>. Opinió final sobre si l'Alba és la mare humanitat. <p>A tots els quaderns i l'epíleg: Transgenerització. Relació amb pel·lícula, videojoc, programa de televisió, cançó...</p>

DES DEL TEXT: <i>Mecanoscrit del segon origen</i>
COMPRENSIÓ/INTERPRETACIÓ TEXTUAL:
Títol relació
Elements de ciència-ficció de cada quadern/capítol
A PARTIR DEL TEXT:
IMPLICACIÓ/ IDENTIFICACIÓ LECTOR:
Preferència i gradació del llibre
Actualització del llibre
Recomanació del llibre a un amic
Relació amb altres productes culturals
Comparació amb altres lectures de ciència-ficció
Reflexió sobre la situació dels personatges

Quant a *Trajecte final* també exposem el quadre resum dels continguts de les enquestes dels contes (10 preguntes per cada conte) i 7 qüestions per a l'obra en el seu conjunt¹⁷⁴:

¹⁷⁴ Les enquestes completes són a l'annex final.

DES DEL TEXT: Contes de <i>Trajecte final</i>
COMPREENSIÓ/INTERPRETACIÓ TEXTUAL:
Identificació de l'argument, el temps, el mode, la veu, l'espai, els personatges, els temes i el títol.
A PARTIR DEL TEXT:
IMPLICACIÓ/IDENTIFICACIÓ LECTOR:
Argumentació/Relació des l'experiència personal: personatges (real/ficció), identificació, emoció i el perquè.
Actualització /reflexió dels contes :
<ul style="list-style-type: none"> • “Cens total”: reflexió sobre l'actualitat, com fer un cens ara. • “Servei oficial”: hi pot haver empresa dedicada a fer desaparèixer persones? • “Un món distant i veí:” com es fan actualment les traduccions. • “Cadàvers”: robots i tasques diàries (quins?/robots humans?). • “Urn de Djln”: creus que existeixen éssers d'altre planetes. • “La noia que venia del futur”: SXXI possibles viatges en el futur. • “El regressiu”: possible fórmula d'eterna joventut.
<ul style="list-style-type: none"> • A tots els contes: Transgenerització. Relació amb pel·lícula, videojoc, programa de televisió, cançó...

DES DEL TEXT: <i>Trajecte final</i>
COMPREENSIÓ/INTERPRETACIÓ TEXTUAL
Títol relació
Elements de ciència-ficció de cada conte
A PARTIR DEL TEXT:
IMPLICACIÓ/ IDENTIFICACIÓ LECTOR:
Preferència dels contes
Actualització del llibre
Recomanació del llibre a un amic
Relació amb altres productes culturals
Comparació amb altres lectures de ciència-ficció

Val a dir que una part del treball es va realitzar mitjançant la plataforma Moodle que disposava de (1) recursos, com ara enllaços relatius a l'autor (Fundació Pedroló, LletrA, Associació d'Escriptors en llengua catalana...) o diccionaris; (2) tasques que s'havien de penjar, com ara els PowerPoints de

Trajecte final o els textos per al mural “El Feisbuc de Manuel de Pedrolo”; (3) fòrum de dubtes i (4) espai per penjar fotografies o imatges.

A prop de les dates de l'exposició, vam manifestar a l'alumnat del curs que necessitàvem indicar el recorregut de la mostra d'alguna manera original i que cridés l'atenció. Es va fer una pluja d'idees i d'entre les diferents propostes (fletxes, cartells, petjades...) es va triar crear unes petjades vermelles adhesives que anirien al terra en direcció als diferents espais. Els alumnes les van dibuixar, retallar i fins i tot enganxar, i també van penjar els cartells publicitaris i el mural final.

El treball col·laboratiu final de la classe va ser l'elaboració d'un mural, “El Feisbuc de Manuel de Pedrolo”, decidit entre tots. Si bé la idea era crear un mural que formés part de l'exposició, no es tenia clar el format. Es va traslladar als alumnes el concepte de treball col·laboratiu i que calia reproduir un seguit d'informacions bàsiques amb text i imatge: breu biografia i influències de l'autor, i obra (novel·la, contes, teatre, poesia, articles i traduccions). Mitjançant una pluja d'idees van sorgir propostes: fer una televisió, una pissarra o una pantalla d'ordinador on s'hi veiés el Facebook de l'autor. Es van fer votacions i va guanyar la darrera, però vam voler aportar un to humorístic i original al treball i vam decidir canviar el nom de *Facebook* per *Feisbuc*. La classe es va dividir en sis grups i es van sortejar els continguts que havia de treballar cadascú. Al Moodle es va fer el lliurament de la tasca i es va revisar. La preparació del suport on col·locar els continguts del mural va esdevenir una activitat col·laborativa, en part artística (es va pintar, retallar, dissenyar, rotular...) i de constant presa d'acords i decisions entre tots. Aquesta tasca grupal, va formar part de l'exposició i tenia un paper cabdal com a tancament de la mostra: era un resum de la feina realitzada a la classe de 4C i de part dels continguts de la mostra.

Al juny un grup de sis alumnes, fora de l'horari lectiu, va gravar l'audiovisual¹⁷⁵ “Manuel de Pedrolo, abans i ara”,¹⁷⁶ que tenia com a objectius

¹⁷⁵ La idea de l'audiovisual va sorgir arran de la visita de la Dra. Ana Díaz-Plaja i la professora Maria Rosa Obiols Llandrich, que van fer una visita guiada per part d'un grup d'alumnes de l'exposició. Va ser la professora Díaz-Plaja qui ens va esperonar a véncer l'efímer d'una mostra

ser capaços d'expressar-se en oral formal per presentar una mostra i conèixer una altra manera de fer l'explotació didàctica d'una exposició. El docent investigador al llarg dels mesos següents va editar l'audiovisual, que es va presentar el 2 de maig de 2013 a l'antiga Facultat de Formació del Professorat, ara Facultat d'Educació, com veurem més endavant.

Es van desenvolupar tasques multicompetencials (competències comunicativa lingüística i audiovisual, artística i cultural, aprendre a aprendre, autonomia i iniciativa personal, social i ciutadana, i digital i informàtica)¹⁷⁷ i interdisciplinars amb diverses propostes que intentaven fer participar a tot el grup-classe, com hem vist. Considerem que fer protagonistes els alumnes va ser clau, ja que la implicació, la motivació i la creixent autoestima va ajudar a la realització de les diverses tasques.

9.1.3. Perfil del 'lector real' de 4t d'ESO. Anàlisi de resultats parcials

En aquest apartat volem presentar una aproximació al lector real de 4t d'ESO per mostrar el lector adolescent real, en un moment concret (curs 2011-2012), en un barri, un centre educatiu i un context socioeconòmic determinat. Ho farem des de l'anàlisi de: (1) el perfil lector; (2) la relació des del text literari: anàlisi textual i (3) la relació a partir del text literari: actualització i vigència, referents culturals, emocions, i preferències i recomanacions.

A través de l'anàlisi de les dades del perfil lector coneixerem les preferències de lectura: afició a la lectura, gust lector (aspectes més valorats d'un llibre), preferències temàtiques i transgenerització; els llibres llegits l'últim any, la freqüència lectora respecte el curs anterior, la influència de l'entorn en l'elecció d'un llibre, els hàbits de lectura dels pares, i la relació amb internet i les

i presentar-la en imatges. Un exalumne del centre, Marc Arroyo, va ser el tècnic que va gravar les sessions.

¹⁷⁶ L'audiovisual es pot veure a:

<http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/p/audiovisual-manuel-de-pedrolo-abansi.html>

¹⁷⁷ Segons el Currículum educació secundària obligatòria – Decret 143/2007 DOGC núm. 4915, vigent aleshores.

xarxes socials; així com les aficions prioritàries. Gràcies a conèixer com els joves lectors es relacionen amb els textos literaris i els actualitzen i els fan vigents a través dels referents culturals i els seus gustos i preferències, completarem el retrat del jove adolescent: un lector real estudiant de 4t d'ESO.

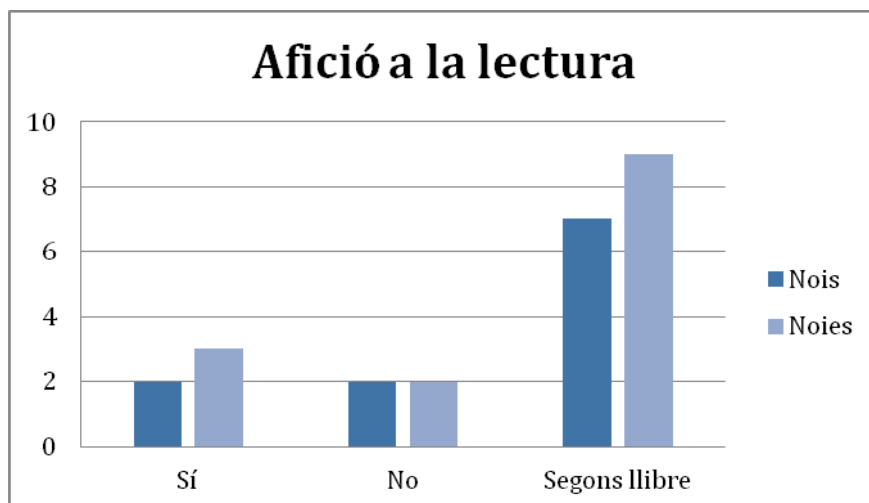
9.1.3.1. Perfil lector

En el nostre estudi hem optat per l'opció metodològica del qüestionari per dibuixar el perfil lector del grup d'alumnes de 4t d'ESO on es va dur a terme l'experiència pràctica. Creiem que els alumnes d'aquest nivell ajuden a trobar més disparitat de resultats que no pas en un 1r de batxillerat i a més els alumnes de 4t tenen més bagatge lector que en cursos inferiors, i també podem copsar si decreix l'interès per la lectura, com afirmen diversos estudis que situen els 14 anys com a edat que marca la inflexió. La mostra de l'estudi correspon a 14 noies i 11 nois que pertanyen a un grup C.

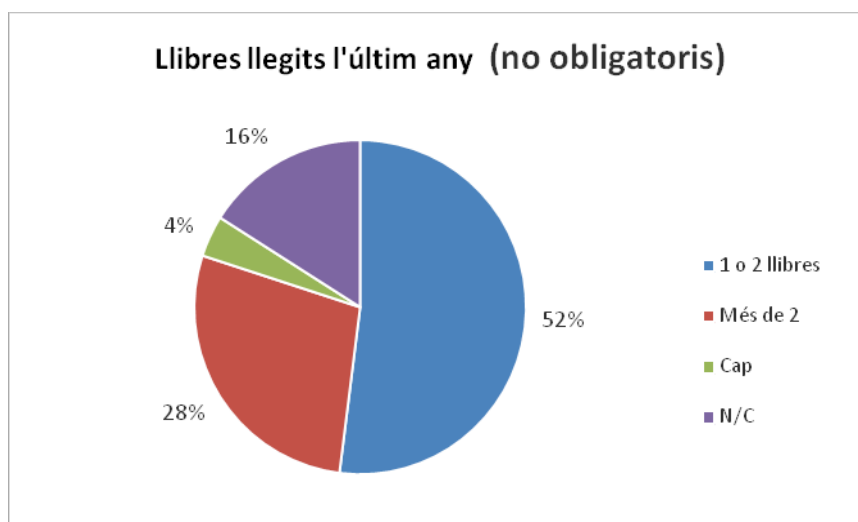
El qüestionari del perfil lector¹⁷⁸ recollia 19 preguntes per tal de dibuixar-lo en un sentit ampli i tenia en compte la relació amb l'hàbit lector familiar i les noves tecnologies per tal de retratar el nou lector juvenil, recordem que ja hem avançat al capítol anterior el quadre de les categories que es van establir *a priori* (vegeu apartat III. 8.2.)

Sobre la qüestió de l'afició a la lectura, uns 5 (20%) afirmen que sí, uns 4 (16%) que no, i uns 16 (64%) són indecisos, ja que els agrada llegir o no segons el llibre. Veiem, doncs, que el nombre d'alumnes amb una resistència a la lectura és propera a d'altres estudis duts a terme i se segueix la tendència. Si els distingim per sexes, de les 14 noies, 3 (21%) diuen que els agrada llegir, 2 (14%) que no i hi ha 9 (64%) d'indecises. En el cas dels 11 nois, 2 (18%) afirmen que sí i altres 2 (18%), que no, i hi ha 7 (64%) d'indecisos. Així doncs, de nou la tendència general que les noies tenen més predisposició envers la lectura es compleix, però amb molt poca diferència respecte els nois, Del 16 als que no els agrada llegir, 12 prefereix realitzar altres activitats i un 4 s'avorreix i prefereix altres activitats.

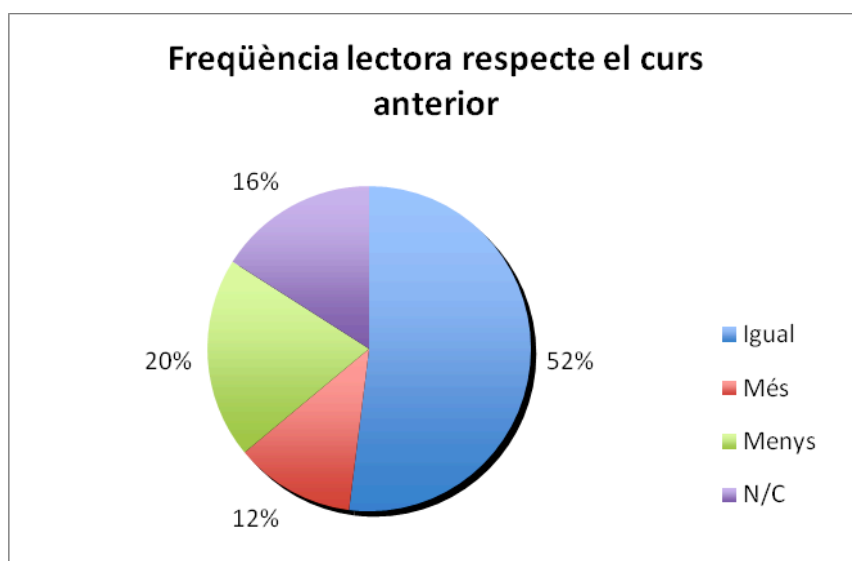
¹⁷⁸ El qüestionari del perfil lector es troba a la part de l'annex (Annex PL) .



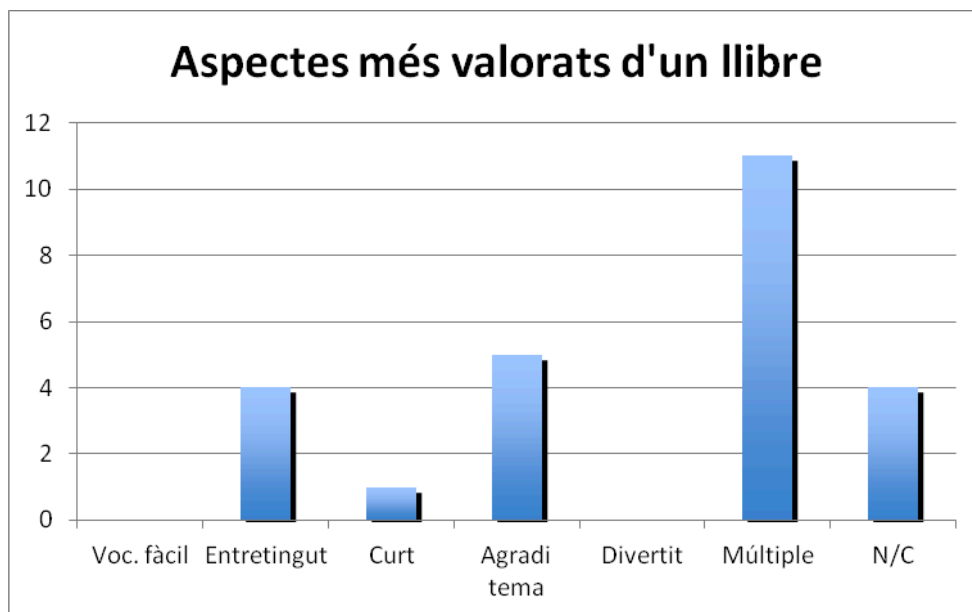
Una altra dada cabdal és conèixer el nombre de llibres que van llegir el darrer any, però tenint en compte que es deixen de banda les lectures obligatòries. Dels 25 alumnes, un 52% llegeixen entre 1 o 2 llibres, el 28% més de 2 i no llegeix cap llibre el 4%. Aquestes dades coincideixen poc amb les dades de l'afició per la lectura, perquè només un informant afirma que no llegeix cap llibre (un noi). Creiem que alguns dels que no han respost són també no lectors. Sobre la franja dels qui llegeixen 1-2 llibres, hi ha 5 nois i 8 noies i a la franja de més de 2 llibres, la tendència és diferent, 4 nois i 3 noies; unes dades que contradiuen per poc que les noies llegeixen més que els nois, així doncs, les 3 noies que no responen probablement decantarien les dades. Si seguim, doncs, les categories de lectors proposada per Manresa, els "lector febles" són una aclaparadora majoria al centre.



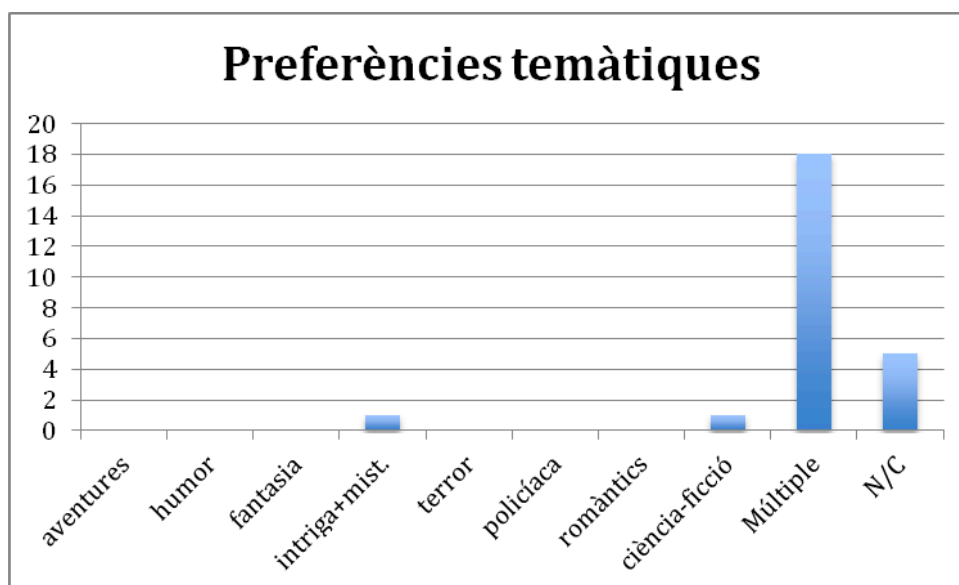
La freqüència lectora de l'alumnat respecte el curs anterior és que llegeixen el mateix un 52% (7 noies i 6 nois); més un 12% (2 noies i 1 noi), menys un 20% (3 nois i 2 noies) i no responen 4 informants. La freqüència lectora segons Manresa (2006) decreix a partir del 12 anys i sobretot a partir dels 14, però en el nostre cas concret sembla que no és així, ja que es manté amb més de la meitat dels alumnes i una petita superioritat de les noies en els diversos resultats. Ara bé, creiem que preguntar "igual" es podria haver entès com igual de poc.



Entre els aspectes més valorats d'un llibre, resulta evident que el tema ha d'agradar per a 5 (20%), seguit per 4 (16%) que valoren que sigui entretingut. Uns 11 enquestats (44%) tria diverses opcions, essent l'entreniment la més repetida (5 individus) i sobretot 4 enquestats que donen importància al fet que sigui entretingut i tingui una temàtica interessant i dos que hi afegeixen la diversió als ítems anteriors. Així doncs, els alumnes enquestats fan prevaldre les seves preferències lectores, sobretot la temàtica i l'aspecte lúdic (entretingut i divertit) aspectes que anirien lligats al gust per la lectura, a la lectura per plaer i allunyada de l'obligatorietat.

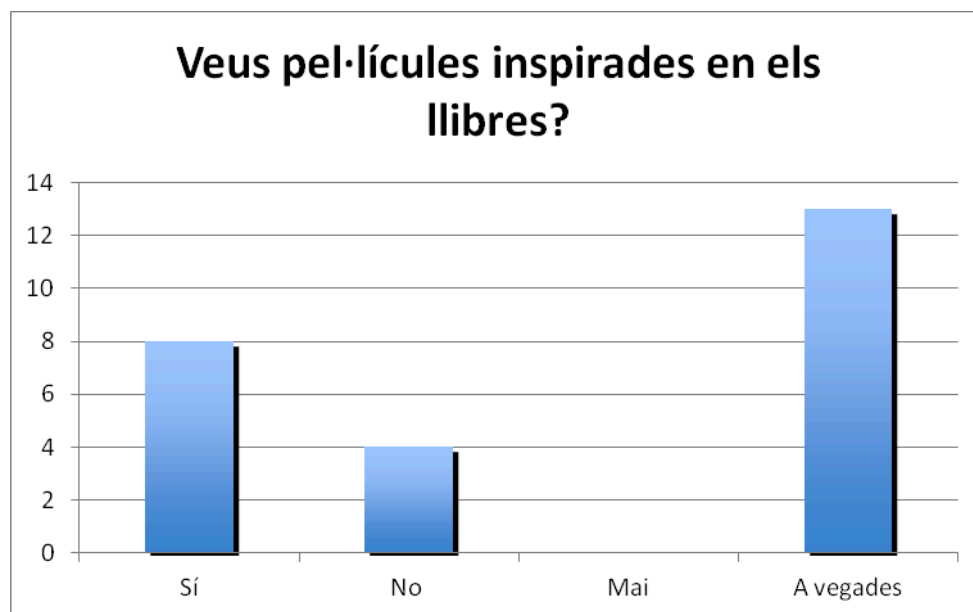


Sobre el tema o gènere del llibre, tan valorat pels enquestats, un 4% prefereixen els llibres d'intriga-misteri i la mateixa xifra de lectures de CF. Com que es contemplava la resposta múltiple, un 72% la va triar, un alumne lector va triar totes les opcions, tot i que la tipologia de llibres més triada va ser la de les novel·les d'aventures (61%).

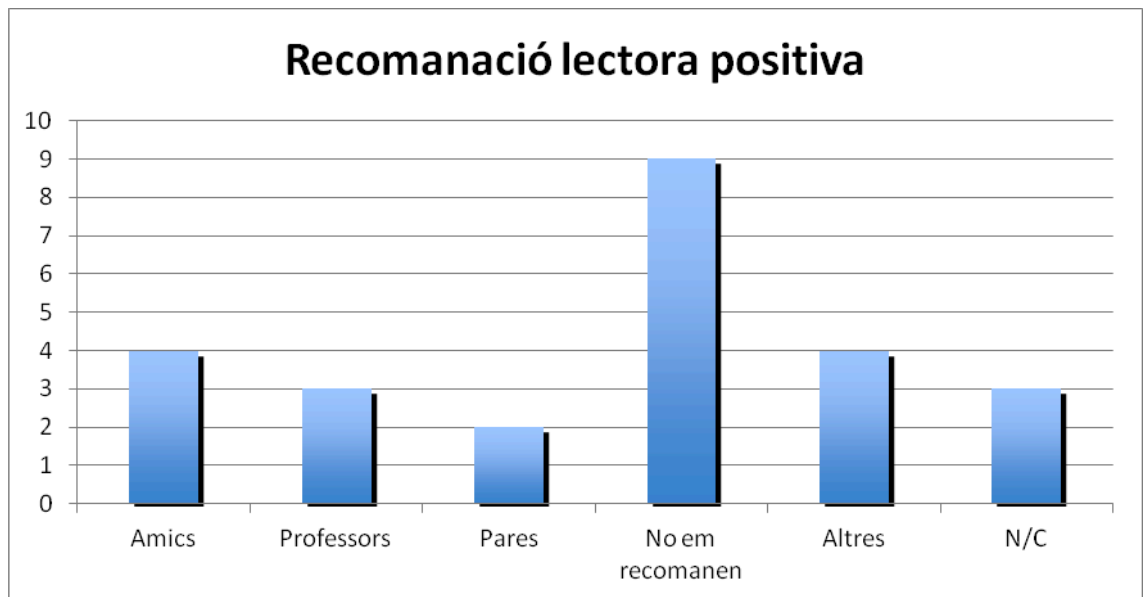


Sobre el fenomen de la transgenerització i si veuen pel·lícules dels llibres, 8 alumnes (24%) sí que ho fan, 4 (12%) no i 13 (48%) de vegades. Sobre les darreres pel·lícules *Els jocs de la fam* va ser vista pel 32%, *Harry Potter* pel 8% o *Tengo ganas de ti* pel 8%. Així doncs, és evident que és una

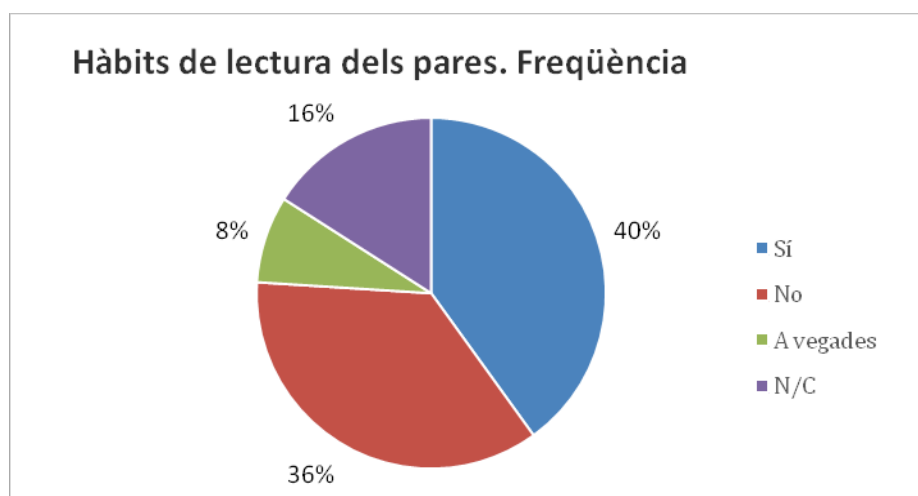
tendència a l'alça i que els que responen de forma indecisa es deixen dur per l'interès que els hagi despertat la lectura (dada que es relaciona amb els indecisos de l'afició lectora) i les propostes de la cartellera.



Sobre la recomanació lectora positiva, és a dir, els agents concrets que influeixen en l'elecció d'un llibre que els acostuma a agradar, una xifra aclaparadora de 9 alumnes afirmen que no els solen recomanar llibres. En canvi, sí que ho fan els amics o altres agents, en el cas de 4 alumnes, respectivament. El paper dels professors és baix, 3 alumnes, i tenen poca presència els pares, tan sols 2 alumnes. Així doncs, en el cas que ens ocupa és probable que la poca afició lectora provingui del fet de no rebre recomanacions i que entre lectos febles es recomanin lectures entre amics. Creiem que és important la poca rellevància que atorguen als professors en relació als llibres que els recomanen, fet que ens confirma que la institució escolar s'uneix a les lectures obligatòries i no pas al plaer de la lectura. Així mateix, també és destacable el minso reconeixement dels pares, que tot seguit relacionarem amb els hàbits lectors dels pares.

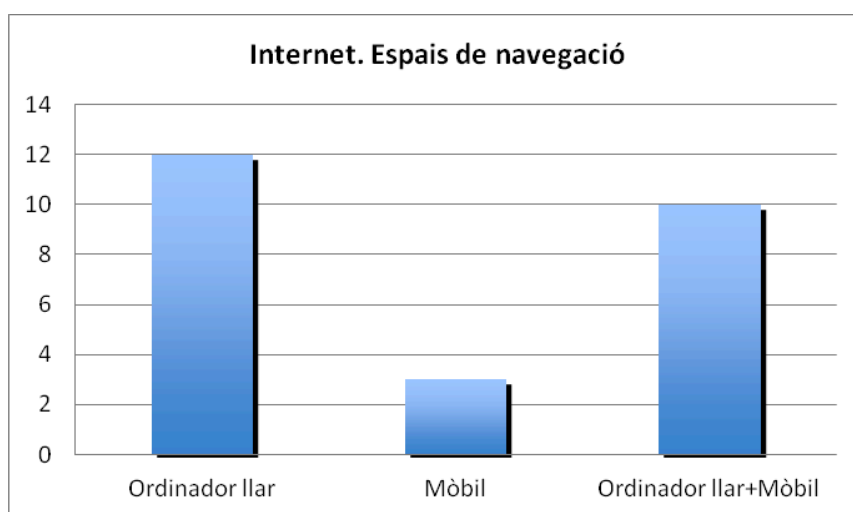


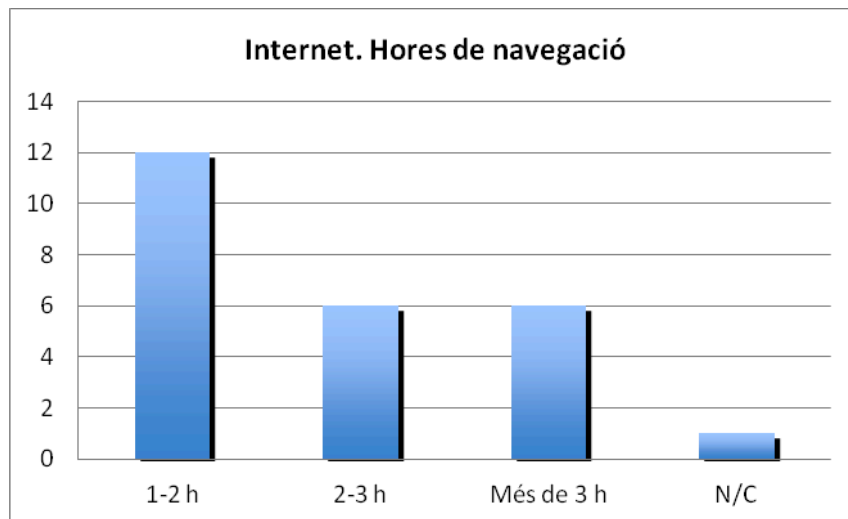
El paper dels pares en l'hàbit lector dels fills o sigui la incidència familiar en l'adquisició d'hàbits lectors hem vist que era rellevant al llarg al punt II. 4.1. En aquest sentit sobre la freqüència lectora un 40% afirmen que els pares sí llegeixen (10 alumnes), seguit de prop pel no, un 36% (9 enquestats) i a vegades, 8% (2 alumnes). Sembla que les xifres són molt iguals, tot i que la balança es decanta lleument cap als pares lectors, no és signe que en un entorn familiar on es llegeix tinguin un paper rellevant els pares a l'hora de recomanar als seus fills lectures que els agradin. Els 2 alumnes que responen que "a vegades" els pares llegeixen pot indicar o bé que llegeixen si els interessa el llibre o bé que ho fan si disposen de temps.



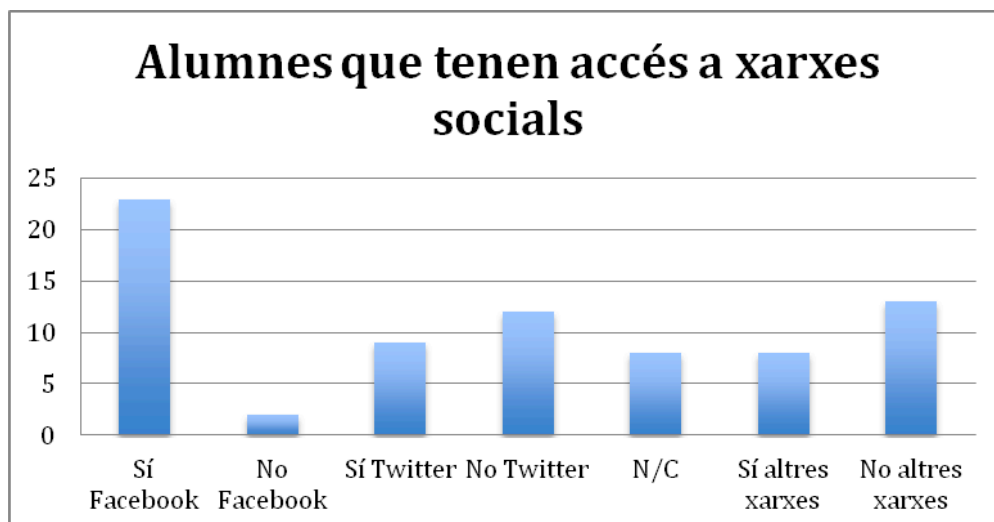
Pensem que el fet de disposar a la llar d'un espai on desar els propis llibres, és a dir, tenir una biblioteca pròpia també és rellevant. El 76% el tenen, el 8% no i la resta no responen. Aquestes xifres ens confirmen que tenen llibres però que o bé no són del seu gust actual o ja se'ls han llegit en el passat, i que no els van renovant, perquè l'afició lectora no és altra. I si ho relacionem amb tenir una biblioteca familiar, un 40% la tenen, que es corresponen amb el 40% del pares que llegeixen; i el 44%, no, xifra propera al 36% de pares que no llegeixen.

Sobre el paper de les noves lectures digitals i la connexió a internet, cal dir que tot el grup tenia accés a internet. Sobre els espais de connexió 12 alumnes es connectaven des de l'ordinador de sobretaula de casa (72%), 3 alumnes (48%) des del mòbil i uns 10 (40%) combinava la navegació a l'ordinador de casa i al mòbil. Preguntats sobre la freqüència de connexió, confessen que estan navegant entre 1-2 hores 12 alumnes (44%); entre 3-2 hores 6 alumnes (16%), i més de 3, 6 alumnes (8%).





En relació a la socialització a les xarxes socials, els informants afirmen que majoritàriament empen Facebook de forma aclaparadora, tothom menys 1 alumne (96%), seguit de Twitter, amb 9 enquestats (36%) que l'empen, i les altres xarxes són minoritàries, només les utilitzen 8 alumnes (32%).

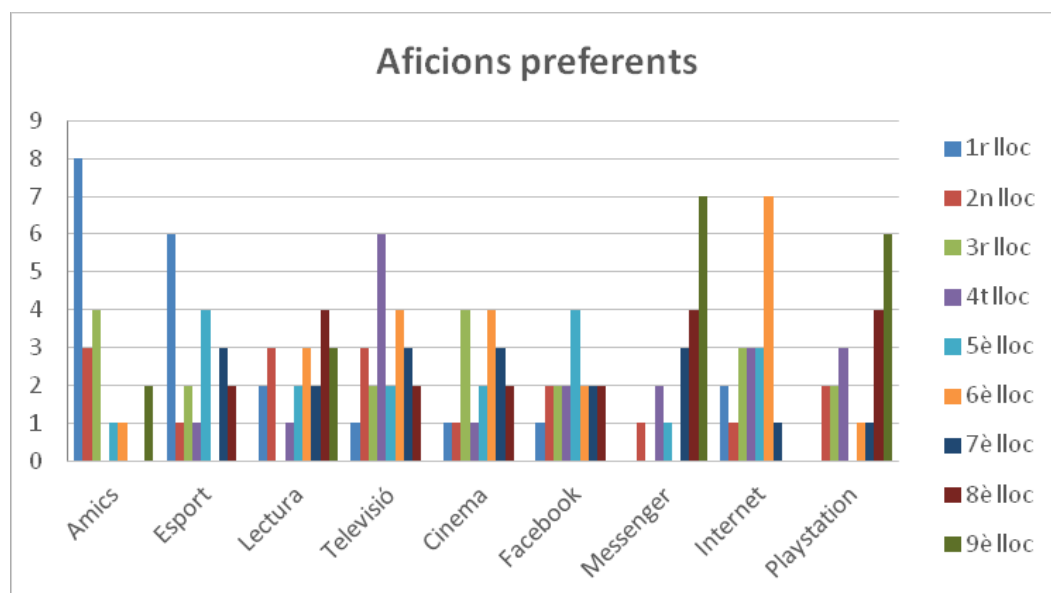


Sobre altres suports de lectura, només 6 dels informants (24%) tenen e-book o tauleta a casa, i 15 alumnes (60%) no en tenen. Dels 6 que tenen tauleta, un 67% és propietat de l'alumne i el 17% del pare i el mateix percentatge de la mare. Així doncs, en aquesta petita mostra s'aprecia com encara els e-books i tauletes estaven començant la seva expansió.

Sobre les aficions que prefereixen, calia que endrecessin 9 ítems en ordre de preferència. Segons el nombre d'alumnes, en primer lloc destaquen

els amics triats per 8 alumnes i l'esport amb 6 alumnes. La lectura se situa en vuitè lloc (4 alumnes), la televisió es troba en quart lloc (6 alumnes), el cinema està empatat en tercer i sisè lloc (4 alumnes), el Facebook se situa en cinquè lloc (4 alumnes), el Messenger es troba clarament desfasat, en darrere posició (7 alumnes), Internet es troba sorprenentment en sisè lloc (7 enquestats) i la Playstations no té gaire adeptes, ja que se situa en penúltim lloc (4 alumnes).

Així doncs, la lectura queda relegada a les darreres prioritats, a la penúltima posició molt per sota d'altres prioritats com sortir amb els amics, practicar esport o veure la televisió.



Després de copsar que tan sols un 20% dels alumnes enquestats preferia la lectura, que són uns joves que es relacionen a través d'internet i les xarxes socials i que veuen força la televisió, la resta de dades ens confirma que ni els llibres que es recomanen, ni l'entorn (escolar-familiar), ajuden a canviar les prioritats dels adolescents estudiats, que tenen molts altres interessos al marge d'obrir un llibre.

9.1.3.2. Relació des del text literari: anàlisi textual i paratextual

A l'estudi filològic de les obres, al punt III. 8.3.1., es van considerar les categories següents: l'argument, l'estructura, el temps, el mode, la veu, l'espai i

els personatges d'una forma detallada. Tot i així, en les enquestes¹⁷⁹ –donada la gran quantitat de respostes obtingudes de cada estudiant– vam haver de simplificar les categories anteriors per extreure unes dades més clares.

Des del text literari hem analitzat la comprensió i la interpretació textual a partir de diferents categories. L'anàlisi és qualitativa amb respostes tancades i algunes obertes i estudiem: l'argument, el temps, el mode, la veu, l'espai i del paratext, el títol.¹⁸⁰ A més, hem afegit un subapartat dedicat a la identificació dels elements de CF en ambdós llibres. Quant a la categoria dels personatges, els hem analitzat segons el grau d'identificació o implicació del lector a l'apartat III de "Relació a partir del text literari."

a. Mecanoscrit del segon origen

A l'estudi del *Mecanoscrit del segon origen* vam optar per recollir les dades dels lectors per quaderns/capítols i l'epíleg (en algun cas), així doncs presentarem les categories d'anàlisi amb unes taules resum de les diferents parts.

L'argument el vam fer amb resposta oberta, ens interessava saber si eren capaços de resumir-lo per copsar què entenien a cada quadern. Dels 21 conceptes establerts que haurien d'aparèixer a l'argument –segons les dades extretes de l'anàlisi textual–, deixant de banda anècdotes i circumloquis, el resum dels resultats és:¹⁸¹

Informants	I15 - P15 - G15	I 10 - P10 - G10
21 categories argument	13	18
%	62%	86%

¹⁷⁹ Ja vam veure, al punt III. 8.2., que van ser 191 enquestes en total, en diferents agrupaments.

¹⁸⁰ Ens hem permès la llicència de col·locar un element paratextual com el títol dins l'apartat de l'anàlisi textual perquè ens aporta una clau interpretativa.

¹⁸¹ Vegeu a l'annex l'argument, els conceptes establerts i les respostes.

Així doncs, els enquestats I10 – P10 – G10 fan un argument dels fets més complet (86%) que no pas els altres informants (62%).

El temps per a una gran majoria és lineal als diferents quaderns, essent als tres darrers àmplia majoria. En menor mesura hi ha salts temporals endavant al primer quadern (12%) i al segon (28%). En canvi, a l'epíleg el 18% considera que hi ha un salt temporal endarrere i un 28% que és lineal.

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Epíleg
Temps	Lineal	76%	82%	100%	100%	100%	28%
	Salt endavant	12%	28%	-	-		16%
	Salt endarrere	8%	-	-	-		48%
	N/C	4%	-	-	-		8%

Quant al mode, en concret la distància, val a dir que als diferents quaderns l'opinió general és que preval la narració, i en segon terme, descripció.

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Mode	Diàleg	4%	-	-	-	-
	Descripció	36%	9%	-	-	-
	Narració	56%	91%	83%	83%	100%
	Diàleg+Na rr.	-	-	17%	-	-
	Tots	-	-	-	17%	-
	N/C	4%		-	-	-

La veu narrativa més triada és la del narrador en tots els quaderns, excepte al primer i al cinquè, on un 33% pensa que la veu és la de l'Alba.

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Veü	L'Alba	4%	-	-	-	33%
	Un narrador	92%	100%	100%	100%	67%
	En Dídac	-	-	-	-	-
	Un ésser estrany	-	-	-	-	-
	N/C	4%	-	-	-	-

Sobre les respostes obertes analitzades, els informants coincideixen en què un narrador explica els fets. L'informant I15 – P15 – G15 empra el nivell intermedi per afirmar que és un narrador: “Perquè parla del Dídac i de l'Alba com si fossin unes altres persones” (argument que repeteix de forma idèntica als 3 primers quaderns).¹⁸² També I10 afirma: “Perquè explica tots els fets que van passant i parla del que fa l'Alba i en Dídac.” Però més endavant, el discurs es modifica i parlen de 3^a persona i narrador omniscient, però sense argumentar, des d'un nivell textual. És el G15 qui s'adona que al darrer quadern l'Alba és la narradora, i ho argumenta des del mateix nivell textual: “Perquè en l'últim paràgraf l'Alba parla en primera persona.”

En canvi, a l'epíleg un 44% creu que és l'editor la veü que explica el text, però també un 24% pensen que és un narrador, o l'Eli Raures, un 16%.

		Epíleg
Veü	L'Alba	8%
	Un narrador	24%
	Editor	44%
	Eli Raures	16%
	N/C	8%

Sobre les respostes obertes, I15 afirma que és l'editor i la resposta és lògica: “Perquè ho posa al final”, pròpia d'un intermedi.¹⁸³ En canvi, I10 pensa que és el narrador des d'una opinió a nivell textual: “Perquè va explicant en 3^a persona allò que diuen Eli Raures i Olguen Dalmases.”

¹⁸² Respectem l'escriptura original dels textos transcrits, malgrat les faltes i incorreccions diverses, perquè volem ser fidels a les respostes obtingudes.

¹⁸³ A partir d'ara esmentarem, en el casos que es faciliti la lectura, el tipus de nivell lector amb un parèntesi amb informació abreujada, on “n.” serà el nivell.

Al llibre l'espai és important, com hem vist al punt III. 8.3.1. Els llocs que més apareixen als diferents quaderns de la novel·la són Benaura (60%), el bosc i els pobles dels voltants de Barcelona (82%), la ciutat de Barcelona (83%) i al quart quadern els espais de la costa mediterrània.

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Espai general	Un país llunyà	-	-	-	-	-
	A Catalunya	20%	18%	-	-	17%
	En un bosc, a pobles...	12%	82%	-	-	-
	En un poble, Benaura	60%	-	-	-	-
	Bosc+Poble	4%	-	-	-	-
	Barcelona	4%	-	83%	-	83%
	Cat+Barcelona	-	-	17%	-	-
	Diferents llocs costa	-	-	-	100%	-
	N/C	4%	-	-	-	-

Quant als llocs on viuen, tots els lectors coneixen bé la diversitat d'espais que utilitzen com a refugi a cada quadern, i clarament els delimiten segons als capítols com mostrem en aquesta taula:

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Espai on viuen	Un àtic	-	-	-	-	-
	Una cova	36%	-	-	-	-
	Una masia	-	91%	-	-	-
	Al poble	20%	-	-	-	-
	Una barraca	4%	-	-	-	-
	Cova+Masia	20%	-	-	-	-
	Cova+poble	16%	-	-	-	-
	Antics quarters	-	9%	-	-	-
	Xalet	-	-	-	-	50%
	Roulotte	-	-	67%	-	-
	Xalet+Roulotte	-	-	33%	-	-
	Barqueta	-	-	-	83%	-
	Iot	-	-	-	17%	-
	Campament	4%	-	-	-	50%

Finalment, pel que fa la títol dels diferents quaderns-capítols, gairebé tothom els troba molt explícits quant al contingut del que s'explicarà i que són una clau de lectura rellevant.

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Títols dels Quaderns	Sí	88%	82%	100%	100%	100%
	No	4%	18%			
	N/C	8%				

Val a dir que a les diferents respostes obertes de justificació els dos informants (I15 – P15 – G15 / I10 – P10 – G10) (n. intermedi) i ho relacionen amb l'argument de cada capítol.

El títol general del llibre *Mecanoscrit del segon origen* també es percep per part la majoria dels lectors com a clau per interpretar el llibre (84%).

Títol llibre	Sí	84%
	No	16%

A les respostes obertes, ens sembla interessant com els informants argumenten. L'I15 relaciona la resposta amb l'argument, (n. intermedi-textual): "Sí. Perquè, realment, l'Alba i el Dídac comencen un nou món desde zero i ho van preparant tot per a la següent generació. A més, que s'inventen un nou temps, el temps tercer, per a la datació." En canvi, l'I10 va més enllà i fa aparèixer al seu relat part del títol (n. textual) :

El títol del llibre té relació amb el contingut perquè si llegim el llibre, parla d'una destrucció del món per uns extraterrestres i que per tant la majoria de les persones han mort. És per això que s'en diu **segon origen** perquè a partir del fill que ha tingut l'Alba amb en Dídac, seguirà l'Alba tenint fills per a que l'espècie humana no s'extingueixi, i això donar a un **nou origen**.¹⁸⁴

¹⁸⁴ Les negretes són nostres.

b. Trajecte final

L'anàlisi de *Trajecte final* l'hem fet per a cada conte, com en el cas del lector model. Els alumnes sobre les preguntes que calia respondre de manera individual interpreten que al conte "**El cens total**" l'argument¹⁸⁵ gira al voltant majoritàriament de la reencarnació (76%) i dels arxius (12%).

Argument	Salt temporal	0	0%
	Reencarnació	19	76%
	Arxius	3	12%
	N/C	3	12%

Sobre el temps, destaquen els alumnes que creuen que és lineal (36%) i de forma contradictòria també el mateix percentatge afirmen que hi ha salts endarrere, mentre que el 24% pensen que hi ha salts temporals endavant. Més de la meitat (52%) constaten que la narració està en present.

Temps	Lineal	9	36%
	Salt endavant	6	24%
	Salt endarrera	9	36%
	N/C	1	4%

Quant al mode o veu narrativa, gran part dels enquestats consideren que preval la narració (88%) per damunt de la descripció (8%).

¹⁸⁵ En aquest cas, a diferència del *Mecanoscrit*, l'argument el vam preguntar mitjançant preguntes tancades perquè volíem acotar molt la informació dels diferents contes.

Mode	Diàleg	0	0
	Descripció	2	8%
	Narració	22	88%
	N/C	1	4%

I pel que fa a la veu narrativa majoritàriament la relacionen amb John Futh (64%) i Mr. Franky (12%). Quant a l'anàlisi de les respostes obertes sobre com s'ha deduït, segons els enquestats (I15) i (I10), que parlen de Futh, ambdós al·ludeixen a una opinió argumental dins el nivell intermedi: "Perquè parla de la seva dona i Perquè els explica les seves emocions al veure a la seva dona reencarnada en una nena de 6 anys."

Segons la majoria (68%), l'espai del conte transcorre en carrers i despatxos nord-americans, i d'altres per despatxos (20%).

Espai	Despatx	5	20%
	Carrers/despatxos americans	17	68%
	Sala d'espera	2	8%
	N/C	1	4%

Sobre la interpretació a partir del títol, més de la meitat no veuen cap relació (64%) amb el text, mentre que la resta (32%) sí que la perceben. Quant a les respostes obertes, els enquestats (I15) i (I10) van respondre que no i, per tant, no van desenvolupar la resposta.

Títol pista lectura	Sí	8	32%
	No	16	64%
	N/C	1	4%

A la narració "**Un món distant i veí**" sembla que segons tots els enquestats l'argument es basa en les esclertes que duen a altres móns i una parella també va triar els extraterrestres.

Argument	Extraterrestres	1	8%
	Reencanació	0	0%
	Escletxes móns	12	100%

Quant al temps, la meitat afirma que hi ha un salt temporal endavant (23 anys), però també consideren que hi ha un salt temporal enrere (23 anys) (33%), i en canvi una parella que és lineal (8%). La majoria troben que la narració és en present (67%).

Temps	Lineal	1	8%
	Salt endavant (23 anys)	6	50%
	Salt endarrera (23 anys)	4	33%
	N/C	1	8%

Pensen que la narració (58%) és superior al diàleg (25%) i la descripció (17%).

Mode	Diàleg	3	25%
	Descripció	2	17%
	Narració	7	58%

I la veu narrativa és l'autor des del punt de vista de l'Alida (75%) i de l'anàlisi de les respostes obertes sobre com s'ha deduït, segons els enquestats: (P15) al·ludeix a un argument intuïtiu (n. intermedi): "Perquè al principi és com si et presentés a l'Alida" i (P10) afirma (n. textual): "Perquè els personatges es mantenen fora de la narració."

Una àmplia majoria (83%) afirma que l'espai on succeeixen els fets és en un despatx i un pis italià, mentre que una parella creu que passen en un pis i una altra en un despatx (8%, respectivament).

Espai	Un pis	1	8%
	Un despatx	1	8%
	Despatx/pis italià	10	83%
	Un teatre	0	0%

Sobre la interpretació a partir del títol, la majoria (58%) pensen que sí que és clau i la resta que no ho és (42%). Quant a les respostes obertes de justificació, una parella respon que no i, per tant, no argumenta (P15), i l'altra, (P10) respon el següent (n. experiencial identificatiu-emocional): "Sí. El tema d'un món diferent al nostre."

Títol pista lectura	Sí	7	58%
	No	5	42%

En el cas del conte "Servei oficial" segons tots els grups enquestats l'argument gira al voltant de les desaparicions constants al món.

Sobre el temps, tots consideren que és lineal (5 setmanes) i que està en present (83%).

Creuen que al text hi té força presència el diàleg (67%), seguit per la descripció i la narració, amb 17% respectivament.

Mode	Diàleg	4	67%
	Descripció	1	17%
	Narració	1	17%

Els grups afirmen que la veu de qui explica la història és l'autor (67%) sota el punt de vista de Burt (83%).

Tots responen que els fets passen a casa de la tieta i un grup tria també l'habitació (17%).

Espai	Un menjador	-	-
	Casa tieta	5	83%
	Habitació	-	-
	Habitació+Casa tieta	1	17%
	El carrer		

Sobre el títol com a paratext, tots els grups coincideix en què el títol no els aporta cap clau interpretativa.

A la narració “Cadàvers” l’argument triat els 5 grups consideren que la narració tracta sobre l’ús de robots per a la prostitució. També tots perceben la presència de linealitat en la narració dels fets (no arriba a 3 setmanes) i que està en present (60%) o en passat (40%).

Sobre el mode, en concret la freqüència, la narració és triada per més de la meitat (60%), seguida del diàleg i la descripció, amb el 20% respectivament.

Mode	Diàleg	1	20%
	Descripció	1	20%
	Narració	3	60%

Segons més de la meitat dels grups la veu que explica la història és un narrador (60%) o Mathieu Lanier (40%). Sobre les respostes obertes sobre com s’ha deduït que és un narrador extern, i tenint en compte els grups analitzats: (G15) afirma (n. intermedi): “Perquè hi ha molts moments en el que es descriu coses del protagonista i no es descriu a ell mateix.” i (G10) respon (n. textual): “Perquè ho fa en 3^a persona.”

Coincideixen tots els grups en la identificació de l’espai, París, concretament el barri de Pigalle. Tots el grups opinen que el títol aporta una pista de lectura i en ambdós casos la resposta oberta és clara: valoren des del nivell intermedi amb una resposta argumental G15: “Sí. Perquè hi ha cadàvers.” i G10 respon: “Sí. Perquè saps que hi haurà morts.”

Al text “Urn, de Djlun” els 6 grups coincideixen en què l’argument del conte gira al voltant de l’existència d’extraterrestres i l’ocultació oficial.

Sobre el temps creuen gairebé tots, un 83%, que el conte és lineal (4 anys) i que és lineal i transcorren 2 anys, un 17%. A més el 83% pensa que la narració té lloc en present.

Temps	Lineal (4 anys)	5	83%
	Salts temporals endavant/enrere	-	-
	Lineal (2 anys)	1	17%

Sobre la distància del mode trien el diàleg i la narració, un 17% respectivament. En canvi, les respostes múltiples estan molt repartides, sent el diàleg+descripció la més repetida (33%), seguida en el mateix nombre de respostes, respectivament, la narració+diàleg i la narració+descripció (17%).

Mode	Diàleg	1	17%
	Descripció	0	0
	Narració	1	17%
	Narració+Diàleg	1	17%
	Diàleg+Descripció	2	33%
	Narració+Descripció	1	17%

Sobre la veu, qui explica la història és majoritàriament un narrador (83%). Segons les respostes obertes sobre com s'ha deduït, el grup (G15) respon (n. intermedi): "Perquè la història estava explicada per una persona que no eran els personatges." i (G10) afirmen (n. textual): "Perquè l'explica en 3r persona i omniscient."

Gairebé tots pensen que l'espai principal és la casa de pagès (67%) i la resta que l'acció té lloc als carrers del poble (33%).

Espai	Carrers poble	2	33%
	Casa pagès	4	67%
	Poble país nòrdic	0	0%

Sobre el títol com a clau per entendre el conte, gran part dels grups pensen que el títol no aporta una clau interpretativa (83%) i una minoria creu que sí (17%). Dels grups analitzats en resposta oberta, cap va respondre afirmativament.

Títol pista lectura	Sí	1	17%
	No	5	83%

A "La noia que venia del futur" l'argument més triat (83%) és el de la possibilitat de viatjar en el temps, seguit per l'existència de salts en el temps (17%).

Argument	Extraterrestres	0	0%
	Salts temporal	1	17%
	Viatges temps	5	83%

Sobre la qüestió del temps hi ha diversitat d'opinions, la majoria de grups copsa que a la narració hi ha un salt temporal endavant (23 anys) (83%) i un grup pensa que s'esdevé un salt temporal enrere (17%). Segons la majoria (67%) el text és en present.

Temps	Lineal (no arriba a l'any)	0	0%
	Salts temporal endavant (23 anys)	5	83%
	Salt temporal enrere	1	17%

Segons els enquestats, del mode, en concret de la distància, el diàleg (67%) és més important que la narració (17%) o que la resposta múltiple diàleg+narració (17%).

Mode	Diàleg	4	67%
	Descripció	0	0%
	Narració	1	17%
	Diàleg+Narració	1	17%

La veu narrativa més present triada és la de Joni (83%) i un narrador (17%). Si analitzem les respostes obertes dels grups objecte d'anàlisi, sobre com s'ha deduït, un grup (G10) divergeix de la majoria: "Perquè el conte està escrit en primera persona desde el punt de vista del Joni" i l'altre grup (G15) respon: "Perquè parla en 3r persona." Ambdues respostes es fan des del nivell textual.

L'espai l'identifiquen gairebé tots els grups com a casa catalana (83%) i una minoria com a casa europea (17%).

Espai	Casa catalana	5	83%
	Casa americana	-	-
	Casa europea	1	17%

Finalment, el títol és considerat per tothom com a clau interpretativa. Per a tots els enquestats el títol és clau per interpretar el text. I de les respostes obertes, en ambdós casos responen des del nivell intermedi amb opinions argumentals: “Sí. Perquè diu que una noia viatja en el futur.” (G15) i “Sí. Perquè suposa que la història tractarà de viatges en el temps.” (G10).

En el darrer conte “**El regressiu**”, segons l’opinió de tots els grups l’argument és doble, la possibilitat de rejuvenir i la repressió que exerceix l’autoritat per frenar el creixement de la població.

El temps no queda gens clar, ja que els grups es reparteixen les opinions al 33% entre les diferents opcions. En canvi, tots situen els fets en el futur.

Temps	Lineal	2	33%
	Salts temporal endavant	2	33%
	Salt temporal enrere	2	33%

Sobre la distància del mode, la narració és triada per la meitat dels grups i l’altra part opten per la resposta múltiple, descripció+narració.

Mode	Diàleg	-	-
	Descripció	-	-
	Narració	3	50%
	Descripció+Narració	3	50%

Pel que fa a la veu una gran part dels enquestats (64%) pensen que és un narrador. La resposta oberta és clara: valoren des del nivell textual. L’informant G15 afirma: “Perquè tot està en tercera persona i el G10: Perquè

està narrat en 3^a persona.” Segons tots els enquestats, el punt de vista és el de l’avi.

L’espai on tenen llocs els fets es divideix a parts iguals, Catalunya i la gran ciutat en què s’ha convertit Catalunya.

Espai	A Catalunya	3	50%
	Geriàtric	-	-
	Gran ciutat=Catalunya	3	50%
	A casa d'en Darc	-	-

Per acabar, en relació a la clau interpretativa del títol, una gran majoria (83%) afirma que té un paper cabdal. Sobre les respostes obertes, el G10 afirma que no, en canvi el G15 opina que sí (n. intermedi argumental-textual): “El títol fa un petit resum de què tractarà el conte, perquè al conte es menciona la malaltia de la regressió.”

Ens interessava conèixer si el títol general *Trajecte final* tenia, segons els enquestats, alguna relació amb els contes. Més de la meitat opinaven que sí (56%) i un 36% que no. Resulta curiós que un 8% de les noies es posicionen de forma no gaire clara.

		Nois	Noies	Total	%
Relació títol	Sí	7	7	14	56%
	No	4	5	9	36%
	Sí+No	0	2	2	8%

De les respostes obertes, la informant (I10) va optar per la resposta múltiple, amb una argumentació a nivell experiencial que deixava de relleu que probablement no va entendre l’enunciat del que se li demanava: “Alguns sí i altres no perquè n’hi ha de títols com per exemple el cens total que no saps de que pot parlar, encara que després quan el llegeixes si veus alguna relació.” L’informant (I15) va respondre amb una reflexió vital força interessant, que relacionava el camí amb el trajecte vital, present a les novel·les d’aprenentatge o a les pel·lícules de *road movie*. A més, apareix el títol del llibre en el seu discurs i sembla respondre des del nivell textual, però amb matisos del nivell intermedi.

Sí, perquè el primer conte tracta sobre la reencarnació, per la qual cosa, és com el naixement d'una persona, i l'últim, el regressiu, sobre gent que va morint perquè va rejuenent. Marca el principi i el final d'una hipotètica vida de les persones, com si fos només un camí, d'aquí ve **trajecte final**.¹⁸⁶

c. Elements de ciència-ficció

Al *Mecanoscrit del segon origen* de les 7 categories per determinar els elements de CF presents a l'obra, establertes al capítol 8, l'informant I15 és qui inclou i descriu més elements de CF (71%), per tant, té més activa la competència genèrica.

	I 15	I 10
7 categories ciència-ficció	5	3
%	71%	43%

La taula amb la transcripció de les respostes i les referències a la CF numerades tenint en compte les categories és la següent:

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. GENERAL
<p>(I 15) L'aparició d'extraterrestres (1), l'aparició de platets voladors (2), l'aparició d'armes extraterrestres (3), l'aparició d'una dona boja que li vol donar el pit al seu fill nadó, que és un sac d'ossos, la destrucció del món (4). L'aparició d'objectes extranys (5) extraterrestres com un aparell que no aconseguen identificar (l'aparell mesurava alguna cosa).</p> <p>(I 10) La destrucció del món (6) provocada pels extraterrestres (7). La pistola que troben que pertany als extraterrestres (8). N'hi ha pocs elements de ciència-ficció.</p>

Observem que ambdós informants "obliden" la informació clau aportada a l'epíleg, on realment s'argumenta la presència de la CF a l'obra. L'informant I15, així mateix, inclou com un element de CF la demència d'una supervivent. En el cas de la informant I10, resulta curiós com afirma que hi ha pocs elements de CF, una idea que anirà repetint al llarg de les seves respostes i que posarà de manifest que a vegades confon el gènere.

De cada conte de *Trajecte final* vam establir 9 categories per determinar la CF, com vam veure al capítol 8. Així doncs, segons la seva presència o absència podem afirmar que la informant I10 activa més la

¹⁸⁶ La negreta és nostra.

competència genèrica, un 89%, en confirmar els elements de CF presents als contes del recull.

	I 15	I 10
9 categories ciència-ficció	7	8
%	78%	89%

A continuació presentem una graella amb la transcripció de les respostes obertes i les referències a la CF numerades tenint en compte les categories.

TRAJECTE FINAL
<p>“El cens total”</p> <p>L’existència i els seus límits. Reencarnació</p> <p>(I 15) “La reencarnació (1) de persones en altres persones.”</p> <p>(I 10) “Quan ell es dona compte que la seva dona està reencarnada (2) en una nena petita.”</p>
<p>“Un món distant i veí”</p> <p>Escletxes entre dos móns paral·lels. L’existència i els seus límits. Móns paral·lels</p> <p>(P15) La existència de móns paral·lels (3).</p> <p>(P10) “Quan la noia italiana sap que l’home amb qui ha estat treballant ve d’un món paral·lel (4).”</p>
<p>“Servei oficial”</p> <p>L’existència i els seus límits. Éssers estranys que fan desaparèixer homes</p> <p>(I 15) “L’existència d’una empresa que es dedica a matar a gent (5) en un edifici de pisos normal i corrent.”</p> <p>(I10) Quan el protagonista sap que les persones que entren en aquella casa desapareixen (6).</p>
<p>“Cadàvers”</p>

Existència de robots que semblen molt humans

(I 15)

La utilització (i matança) totalment lliure de **prostitutes robots** (7) amb sentiments.

(I10)

Les noies **prostitutes són robots** (8) que s'han creat només per fer aquesta tasca

“Urn de Djin”

Contactes humans i extraterrestres que vénen a la terra per refugiar-s'hi

I 15)

L'existència d'**extraterrestres** (9) que, a més, poden adoptar la forma física que vulguin.

(I10)

L'Urn i els seus companys són **extraterrestres** (10) que han vingut a la terra perquè **s'ha extingit el planeta** on venien. (11)

“La noia que venia del futur”

Viatges en el temps

(I 15)

L'existència dels **viatges per el temps**. (12)

(I10)

La noia **que va al passat** i s'enamora d'un noi, té un fill i després **torna al futur** (13) i resulta que el seu fill és un home que per dins té els òrgans destruïts i és mort.

“El regressiu”

L'existència i els seus límits. Malaltia rejuvenidora.

(I 15)

L'existència d'una “**enfermetat**” que fa que les persones d'avançada edat tornin **a regressar a quan eren bebès fins a mort**. (14)

(I10)

No pot ser que hi hagi aquesta **enfermetat**. Els homes i dones no podem arribar a ser vells i després tornar a ser jove. (15)

9.1.3.3. Relació a partir del text literari

Una part de les nostres dades provenen de la relació que s'estableix a partir del text literari, és a dir, la implicació i la identificació del lector amb els llibres que llegeix.

De *Mecanoscrit del segon origen* i *Trajecte final* presentem uns resultats que copsen com els alumnes argumenten i relacionen des de l'experiència personal un seguit de punts: (1) Actualització dels textos; (2) Referents culturals (audio)visuals, mèdia, etc., transgenerització...;¹⁸⁷ (3) Emoció que transmeten els textos i personatges; (4) Altres reflexions: situació personatges, opinions i epíleg i (5) Preferències i recomanacions.

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN

a. Actualització dels textos

Volíem conèixer d'alguns dels quaderns/capítols la impressió i l'opinió que els mereixien algunes afirmacions presents al text i si a l'actualitat podrien ocórrer, o no, alguns dels fets de la novel·la.¹⁸⁸ Als dos primers quaderns "Quadern de la destrucció i de la salvació" i "Quadern de la por i de l'estrany" se'ls preguntava si els fets que succeeixen serien possibles avui dia. L'informant I15 - P15 en ambdues ocasions va respondre amb l'adverbi de dubte i possibilitat "Potser" i, per tant, no vam poder emprar la classificació de Manresa (2013). En canvi, l'informant I10 - P10 va manifestar que no perquè no creia en els extraterrestres, així doncs, va argumentar la seva posició des del nivell experiencial.

Sobre la descripció de l'extraterrestre del capítol segon, se'ls preguntava si coincidia amb la dels extraterrestres de les pel·lícules, videojocs o altres

¹⁸⁷ En el cas del *Mecanoscrit* volíem una reflexió a nivell general de l'obra, en canvi, a *Trajecte final* també, però ens vam centrar, per la diversitat i gran tipologia, en els referents culturals relacionables amb els personatges.

¹⁸⁸ Vegeu les preguntes a l'annex.

llibres més actuals i el perquè. Tots els informants van respondre que no, el P15 respon des del nivell experiencial que els que coneix són diferents perquè són “grisos o verds i molt capgrossos. O, directament tenien forma d’aranya.” En canvi, l’informant P10 no desenvolupa la resposta.

Una pregunta interessant, i que al·ludeix directament a la figura de l’escriptor Manuel de Pedrolo, interroga sobre el fet de si l’autor segarrenc escriuria avui de la mateixa manera el llibre i quins canvis faria per actualitzar-lo. El percentatge de les respostes és clarament favorable al no (60%) i, per tant, farien canvis d’algun tipus.

		Nois	Noies	Total	%
Pedrolo ara escriuria el llibre igual?	Sí	5	5	10	40%
	No	6	9	15	60%

En aquest sentit, tots dos informants analitzats responen que l’autor faria modificacions al text. L’informant I15 de de la seva visió de la realitat (n. experiencial) afirma: “No. Ja que tindrien tot (l’Alba i el Dídac) més difícil, ja que avui dia, moltíssimes coses estan informatitzades, com quan venen els extraterrestres es queden sense electricitat, moltes coses no les podrien fer servir. Si s’actualitzés, això seria un punt.” És a dir, el tema de la informàtica, tant present avui dia a tot arreu i a les seves vides seria imprescindible.

La informant I10 (n. experiencial-intermedi), respon: “Jo crec que si Pedrolo fos viu, escriuria d’una altra manera perquè ara hi ha molta tecnologia i podria afegir “Game boys”, consola per a entretenir-se. A més, jo crec que li posaria més acció, perquè al llibre no n’hi ha molta ciència-ficció.”

Sigui com sigui, tots dos actualitzarien la novel·la amb elements que provenen de la seva experiència vital coneguda: el món de la tecnologia, la informàtica i els videojocs, uns elements que ajudarien a fer més actual el *Mecanoscrit*.

Hem comprovat que Bigas Luna i Carles Porta a la pel·lícula de l’adaptació del llibre, *Segon origen*, actualitzen l’obra amb la incorporació de les

noves tecnologies. Per exemple, l'Alba no escriu el seu diari a mà, sinó que el confegeix mitjançant gravacions fetes amb el mòbil (que es carrega amb una bateria solar). Així doncs, aquest canvi tan rellevant delsadius de l'era digital és present al film, on apareixen ordinadors i altres dispositius tecnològics, i coincideix amb l'opinió dels nostres informants.

b. Referents culturals (audio)visuals, media, etc., transgenerització...

Sobre els referents culturals dels lectors, ens interessava, en el cas del *Mecanoscrit*, la relació que es podia establir amb el llibre en el seu conjunt.

Sobre la pregunta que es feia a cada capítol relacionada amb si tenien el record d'alguna pel·lícula, videojoc, lectura o cançó on tinguessin lloc un fets semblants, a la següent graella resum podem comprovar que, excepte al primer i al cinquè capítol, la resposta majoritària és sí.

		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Record pel·lícula	Sí	36%	55%	83%	50%	-
	No	48%	45%	17%	50%	83%
	N/C	4%	-	-	-	17%

Entre les referències a pel·lícules, la més citada és *La guerra dels móns*¹⁸⁹ (89%), seguida d'*ET* (11%); de les sèries destaquen un episodi de la sèrie *The walking death*, la sèrie animada *The Simpsons*, i *Lost/Perdidos* i finalment entre les lectures: *El señor de las moscas* i una referència pedroliana: "Urn de Djln" de *Trajecte final*.¹⁹⁰

Record pel·lícula...	Pel·lícula	9	60%
	Sèrie	3	20%
	Lectura	2	13%
	Videojoc	1	7%

¹⁸⁹ Aquesta pel·lícula és l'adaptació del llibre de H.G. Wells de títol homònim escrit el 1898. El 1938 Orson Wells va adaptar la novel·la i la va convertir en un serial radiofònic tan versemblant que va causar una gran alarma social. Se'n van fer diverses adaptacions per al cinema, però la més famosa va ser la de l'any 1953, dirigida per Byron Haskin i guanyadora d'un Òscar. Els alumnes, però, fan referència al film de 2005 dirigit per Steven Spielberg i protagonitzat per Tom Cruise. No desenvoluparem aquí la gran quantitat de referents culturals de tot tipus que citen els nostres informants, tant dels referents del *Mecanoscrit del segon origen* com de *Trajecte final*, ja que no ens aporten informació rellevant i no són l'objecte del nostre estudi.

¹⁹⁰ Veure annex MEC-Ref. culturals.

A la següent taula presentem totes les referències culturals que hem recollit del grup-classe, entre parèntesi hem indicat el nombre de repeticions, per tal d'il·lustrar amb detall les dades anteriors.

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. QUADERNS
Q1: Quadern de la destrucció i la salvació
Pel·lícula: <i>La guerra de los mundos</i> (2), <i>Els jocs de la fam</i> , <i>Señales</i> , <i>Scary Movie</i> (inici), <i>Invasión a la tierra</i> Sèrie: <i>Perdidos/Lost</i> Lectura: <i>El hombre de la moscas</i> (<i>El señor de las mosques</i>)
Q2: Quadern de la por i de l'estrany
Pel·lícula: <i>ET</i> (2), <i>La guerra de los mundos</i> (2) Sèrie: un capítol d' <i>Els Simpsons</i> , <i>The walking death</i> Lectura: el conte de <i>Trajecte final</i> "Urn de Djin."
Q3: Quadern de la sortida i la conservació
Pel·lícules: <i>Yo soy leyenda</i> , <i>La guerra de los mundos</i> (4) Sèries: episodi <i>Simpsons</i> , <i>The walking death</i> (2) Videojoc: <i>Metro 2033</i>
Q4: Quadern del viatge i de l'amor
Pel·lícules: <i>La isla</i> , <i>Chicken Little</i> (pel·lícula d'animació). Sèries: <i>Los Simpons</i>
Q5: Quadern de la vida i de la mort
Cap

En una de les sessions vam parlar, en acabar la lectura, dels referents culturals del llibre (pel·lícula, videojoc, joc de rol, cançó, còmic, lectura...) i vam poder copsar i prendre nota, al nostre **Diari d'aula**,¹⁹¹ del perquè d'algunes de les respostes i d'altres que van afegir de forma oral. Vam comprovar, durant el buidatge de les dades de les enquestes, que alguns referents no els van incloure a les respostes i és per això que els hem recuperat i afegit, sobretot perquè considerem força interessant la informació que ens aporten per al nostre estudi.

El G15 sobre *La guerra del móns* va afirmar que "perquè venen extraterrestres i destrueixen el món, i també la pel·lícula *Independence day*". El

¹⁹¹ Veure fragment a l'Annex Diari aula.

G4 va parlar de la sèrie de Telecinco “Supervivientes” “ens recorda a que els concursants d’aquest reality show han de sobreviure com en Dídac i l’Alba” i *The walking death*: “va de zombies i d’un grup de persones que intenten sobreviure i buscar supervivents d’aquesta enfermetat i ens recorda perquè intenten sobreviure.” El G8 sobre la lectura *El señor de las moscas* afirmen que “uns nens que apareixen en una illa sense els seus pares i han de sobreviure.” I sobre *The Simpsons*: “En un capítol el grup tenen un accident amb l’autocar i acaben en una illa deserta i ho passen malament per sobreviure”, i del film *2012* afirmen simplement que “s’acaba el món.”

Una referència que ens va semblar molt encertada va ser la del grup G1, que parla de *Robinson Crusoe*, tot i que no va desenvolupar la comparació amb el *Mecanoscrit*:

Mecanoscrit del segon origen ens recorda de manera parcial a la història de Robinson Crusoe, que es queda sol a una illa amb la seva gossa i es busca la vida a una illa, es munta la seva casa i es busca el seu aliment. Un dia se li mor la gossa i apareix un habitant de l’illa i conviu amb ell i es fan amics i viuen junts a l’illa.

I, més endavant, van afegir:

També ens recorda a la pel·lícula *Soy leyenda* que el protagonista es queda sol al món amb la seva gossa i ha de sobreviure amb el que troba i lluitar contra uns monstres estranys que apareixen, i troba a dos persones més i descobreix que hi ha més vida al món.

Finalment el G6 va parlar de la sèrie *El barco*: “en que la raça humana desapareix a causa d’una catàstrofe fatal i queden pocs supervivents” i van afegir la pel·lícula *Invasión a la Tierra*, però sense argumentar-ho.

Realment totes les argumentacions es refereixen a la solitud dels protagonistes, al fet de sobreviure, a la destrucció del món i a éssers diversos (extraterrestres, zombies...). En general, presenten referents culturals relacionats amb distopies en escenaris postapocalíptics. El nivell de valoració

és l'intermedi, ja que hi ha relació implícita amb els textos, quant als temes. A més, cal dir que no reflexionen des del nivell textual en cap moment.

Una altra qüestió que els plantejàvem era si el llibre estava a l'altura de lectures o pel·lícules com *La guerra de los mundos*, *Soy leyenda* i *Robinson Crusoe*, entre d'altres. Del total d'alumnes, una àmplia majoria (72%) valorava el *Mecanoscrit* en igualtat de condicions respecte a altres referents culturals actuals.

		Nois	Noies	Total	%
<i>Mecanoscrit a l'alçada...</i>	Sí	8	10	18	72%
	No	3	3	6	24%
	Sí/No		1	1	4%

L'informant I15 afirma que sí i al·ludeix a la línia argumental i estructural en clara referència a l'escena postapocalíptica, salvant les distàncies, i al fet de la reconstrucció i supervivència: “Perquè al cap i a la fi, tots porten la mateixa línia, s'acaba el món- intenten recuperar la humanitat, i sempre, un protagonista mor. Tots tenen la mateixa estructura.”

Per la seva banda, la I10 respon que no i explica, com ja hem comprovat que afirma altres cops, “l'escassetat” de CF, i des de la seva peculiar visió constata l'evolució del gènere: “Perquè és un llibre escàs en ciència-ficció en comparació d'aquestes lectures i pel·lícules. Però també s'ha de comprendre que aquest llibre s'ha escrit fa 38 anys i en tots aquests anys ha canviat molt la ciència-ficció, com altres gèneres.”

c. Emoció que transmeten els textos i identificació amb els personatges

A les enquestes del *Mecanoscrit del segon origen* es plantegen un seguit de preguntes obertes sobre les emocions i la identificació amb els personatges que tot seguit exposem en un quadre:

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. QUADERNS
Q1: “Quadern de la destrucció i de la salvació”
5. Amb quin personatge t'identifiques, amb l'Alba o en Dídac? Per què?
10. Quina emoció t'ha despertat el capítol? Amor, odi, tendresa, por, morbo, inquietud, incredulitat Altres. En saps el perquè?
Q2: “Quadern de la por i de l'estrany”
13. Quina emoció t'ha despertat el capítol? Amor, odi, tendresa, por, morbo, inquietud, incredulitat Altres. En saps el perquè?
Q3 : “Quadern de la sortida i de la salvació”
7.Els protagonistes visiten una ciutat o ciutats, quina/es? Quines parts surten al llibre que coneixeu? Us ha impressionat? Si has respost sí, per què?
10. Quina emoció t'ha despertat el capítol? Amor, odi, tendresa, por, morbo, inquietud, incredulitat Altres. En saps el perquè?
Q4 : “Quadern del viatge i de l'amor”
6.En aquest capítol passa un fet important entre l'Alba i en Dídac. Quin? Us va sorprendre en llegir-lo? Per què? Què vas sentir quan vas llegir el fragment al que faig referència? Quina conseqüència tindrà el que passa entre l'Alba i en Dídac per al desenvolupament de la novel·la?
9. Quina emoció t'ha despertat el capítol? Amor, odi, tendresa, por, morbo, inquietud, incredulitat Altres. En saps el perquè?
Q5: “Quadern de la vida de la mort”
7. Quan vas llegir el fragment del part, us va impressionar? Per què?
11. Quina emoció t'ha despertat el capítol? Amor, odi, tendresa, por, morbo, inquietud, incredulitat Altres. En saps el perquè?
12. Què en penseu del que li passa a en Dídac? Argumenteu la vostra opinió.

A la primera pregunta, l'I15 afirma (n. experiencial) que el capítol primer li ha transmès: “Inquietud. Perquè, potser, si ens passés a nosaltres no tindriem tanta tranquil·litat per solventar les necessitats bàsiques d'una manera tan ràpida.” I la informant I10 respon (n. intermedi): “M'ha produït inquietud perquè et quedés amb les ganes de saber el que passarà i m'ha produït tristesa perquè es troben amb els seus familiars morts.”

La mateixa qüestió abordada al quadern segon obté aquestes respostes. El P15 respon (n. experiencial): “Incredulitat. Perquè no creiem que vinguin els extraterrestres a atacar-nos”. En canvi, P10 (n. intermedi) diu que: “Tendresa, por i inquietud. Per l’aparició dels éssers extraterrestres i les seves tecnologies.”

Al capítol tercer, l’informant G15 afirma que li transmet: “Inquietud. Perquè el capítol era intrigant i donava la sensació que podia passar qualsevol cosa.” I el G10 diu que: “Tristesa perquè no troben ningú supervivent viu. Inquietud perquè no se sap el que passarà i tendresa per l’amor que tenen entre ells.” En ambdós casos, les respostes s’argumenten des del nivell intermedi.

Al quart quadern, el grup G15 confessa: “Alegria, inquietud i incredulitat. Perquè la humanitat ja es comença a desenvolupar.” I el G10 afirma: “Tendresa, morbo, emoció. Per les escenes de sexe i perquè s’estimen.” I a la darrera part, el grup G15 respon que: “Tristesa, ràbia, tendresa i sorpresa. Perquè el Dídac mor.” I el grup G10: “Tristesa, amor, tendresa, sorpresa. Tendresa i amor perquè neix un nen, sorpresa i tristesa per la mort d’en Dídac.” De nou, totes les respostes les classifiquem dins el nivell intermedi.

En aquest sentit vam voler que expliquessin millor el tema de la mort d’en Dídac perquè vam percebre que els havia impactat i sorprès. I les respostes obtingudes van ser les següents. El grup G15 respon que: “La mort d’en Dídac ens ha sorprès perquè ha estat una mort ridícula. Podria haver mort d’una enfermetat, atacat per un extraterrestre...” El G10 diu: “Que és injust perquè ella es veu obligada a continuar sola, fins que el nen no tingués un mínim de consciència, a més l’Alba, s’estima al Dídac.” En el primer cas, G15 fa un judici de valor ja que la troba ridícula i en el segon G10, també perquè parla d’injustícia, tant una valoració com l’altra s’inscriuen en el nivell intermedi.

Al llarg de la lectura, se’ls van plantejar altres qüestions relacionades amb les percepcions i emocions. Al quadern tercer sobre el fet que la ciutat aparegui completament destrossada i si els va impressionar, el grup G15 afirma

que: “No ens ha impressionat.” I el G10 (n. experiencial) diu: “Ens ha impressionat perquè passa a la ciutat on vivim nosaltres”.

Al quart quadern, preguntats sobre si els va sorprendre o no el que passa entre els protagonistes, el perquè, les sensacions durant la lectura i les conseqüències per al desenvolupament de la novel·la, les respostes són diverses. El G15 va respondre constatant i s’anticipant-se als fets que acabaran succeint (n. intermedi):

No. Perquè ho intenten més d’una vegada, i a més, és el que volien. Perquè des d’un principi es veia que anaven a fer l’amor. Res, ens va ser indiferent. Que l’Alba es queda embarassada i comença el desenvolupament de la humanitat i que ja no estaran ells sols.

En canvi, el G10 afirma que: “L’Alba i en Dídac per primera vegada mantenen relacions sexuals en la platja. Sí, perquè en Dídac encara és molt jove. Ens vam quedar bocabadats. L’Alba més endavant es queda prenyada.” A la resposta s’emet un judici de valor que es relaciona amb la juvenut d’en Dídac (n. experiencial).

Sobre si els va impressionar o no i el perquè el part del darrer capítol manifesten, el G15 (n. experiencial), que: “No. Perquè ens sembla una cosa molt natural. Perquè hi ha programes que ho expliquen com Embarassada als 16, un nadó per minut...” i, en canvi, el grup G10 confessa que: “Sí. Perquè explica molt bé com es dilata la vulva per deixar sortir al nen.”

Quant a la identificació amb els personatges, al quadern primer se’ls preguntava amb qui s’identificaven, ambdós van respondre amb l’Alba. El noi (I15) respon: “Amb l’Alba perquè és la que porta qüasi tota la estona la iniciativa.” I la noia (I10): “Amb l’Alba perquè és una noia molt segura de si mateixa amb interès d’aprendre per poder sobreviure i viure millor.” Ens sembla, que com que en tots dos arguments els lectors s’identifiquen amb els trets de l’Alba –d’una banda, l’empenta i iniciativa, i de l’altra, la seguretat i les ganes d’aprendre– es poden relacionar amb el nivell experiencial.

d. Altres reflexions: situació personatges, opinions i epíleg

En aquest apartat, una mica calaix de sastre, volem presentar altres reflexions exposades pels informants i entre aquestes destaquem el que pensen dels personatges. A l'enquesta final i general del llibre vam fer-los imaginar que eren l'Alba i els vam preguntar què farien en una situació com la que planteja la novel·la i el perquè.

Evidentment, volíem col·locar els lectors en la pell dels personatges, en la seva situació, perquè una de les nostres hipòtesis sobre l'èxit del llibre recau en la identificació amb els protagonistes. Ambdós informants van respondre afirmativament. L'I15 responia amb una argumentació experiencial: "Intentaria salvar tot el que pogués, encara que la gran part dels moments hem derrumbaria i potser no podria continuar. El pensament de que tot el que tenies ja no existeix, segurament em guanyaria, perquè ho perds absolutament tot."

La informant I10 -com ja és sabut, una noia- ho relaciona amb el fet de ser mare amb el teu propi fill i, malgrat que transmet les seves reticències quant a l'incest i l'edat, prioritza la supervivència de l'espècie (n. experiencial): "Perquè encara que no és molt agradable reproduir-se amb el teu propi fill, i a més amb una gran diferència d'edat. Crec que és necessari fer-ho per a que l'espècie continui."

I preguntats sobre la singularitat o no dels personatges, és a dir si són uns adolescents comuns o típics, ambdós responen des del nivell intermedi. Tots dos van coincidir en un no rotund. L'I15 justificava l'afirmació dient:

Perquè es mentalitzen des del primer moment que han de fer tot el possible per a salvar la humanitat, des de recollir lectures, fins a tenir fills amb els seus propis fills. A més, des d'un principi saben que haurien d'estudiar altres coses, com l'Alba que estudia medicina, i així, es cura la cama que es trenca, o porta al nou món al seu fill.

La I10 responia:

Jo crec que no perquè a diferència dels altres adolescents són molt espabilats, sobretot l'Alba. L'Alba ens mostra un caràcter madur i intel·ligent. Al principi l'Alba decideix anar amb en Dídac a viure al bosc perquè sap que a la ciutat no és molt agradable viure amb cadàvers i que fan olor.

En Dídac es també intel·ligent però al ser més petit no té tans coneixements. Però anirà aprenent de l'Alba.

Volíem conèixer, així mateix, si entenien i acceptaven els canvis de les normes acceptades socialment, com ara l'ordre dels cognoms. Tots dos grups responen que entenen el canvi i el justifiquen per l'embaràs, i ho argumenten des del nivell intermedi. El G15 afirma que: "L'Alba, Dídac (primer ella i després ell). Perquè el Dídac li diu a l'Alba que ella l'ha portat durant 9 mesos al seu ventre. Sí. Perquè no ens importa l'ordre dels cognoms."

I el grup G10 "Primer l'Alba i després en Dídac. Perquè en Dídac diu que l'Alba ha portat al fill durant els 9 mesos i trova just que el primer cognom sigui el d'ella. Sí. Perquè la persona que ha patit més és l'Alba."

Finalment, quant a l'epíleg, sobre si l'Alba és la mare de la humanitat actual. Del total, guanya la creença que no (64%), i el sí té un 32%.

		Nois	Noies	Total	%
Alba mare humanitat?	Sí	3	5	8	32%
	No	7	9	16	64%
	N/C	1		1	4%

Sobre l'anàlisi de les respostes obertes, l'informant I15 afirma:

No. Perquè si fos d'aquesta manera tots tindriem els mateixos cognoms, I, a més, segurament, hauria arribat un moment en que l'Alba es quedés sense queviures y hauria d'haver viatjat a altres llocs, molt més llunyans per trobar-ne més. A més, arribaria un moment en que tot estaria caducat o en mal estat y no

seria gens bo menjar-lo. També. Si això fos veritat el llibre no estaria considerat “un llibre més”, sinó que seria com una Bíblia en certa manera.

Per tant, és una resposta que s’inscriu en el món de les suposicions i prediccions i, també al·ludeix al fet bíblic (n. textual), d’un segon origen i d’una Alba- Eva.

Quant a la informant I10, s’explica des d’una visió particular sobre les races i prejudicis (n. experiencial-intermedi):

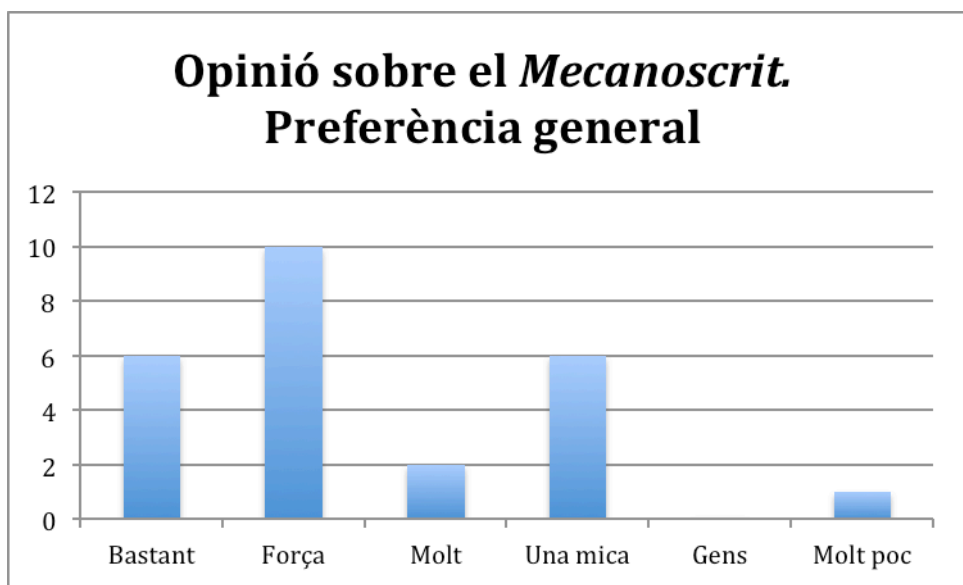
No, perquè si la humanitat actual estigués gràcies a l’Alba que va tenir fills amb el seu propi fill jo crec que tots nosaltres seríem més o menys iguals. No n’hi hauria gent oriental, no hi hauria tanta discriminació perquè l’Alba va dir que en aquesta nova humanitat els seus fills els educaria mostrant-li que tots som iguals i que no hi ha diferència entre les persones, sense importar la teva orientació sexual, els teus gustos... Però en l’actualitat hi ha gent que no hi està d’acord.

e. Preferències i recomanacions

Sobre la preferència del llibre, segons una gradació, en general el balanç és positiu. Els percentatges del total indiquen que va agradar força (40%) i bastant (24%). A ningú no li va agradar i molt poc només a un informant (4%).

Com t'ha agradat llibre?	Bastant	6	24%
	Força	10	40%
	Molt	2	8%
	Una mica	6	24%
	Gens	0	0%
	Molt poc	1	4%

Aquestes respostes es poden apreciar més fàcilment amb la gràfica, sobre la preferència general del *Mecanoscrit*, la tendència global de les dades.



Evidentment, volíem conèixer les respostes obertes de la justificació. L'I15 va afirmar: “Bastant. Ja me l’havia llegit abans i també hem va agradar perquè és bastant entretingut. A més, t’explica tot el que fan, i et poses a pensar.” Així doncs, la valoració la fa amb arguments que fan referència al text, com ara que entretingui, un aspecte que al perfil lector de la classe ja vam veure que era molt important entre les diverses característiques que havia de tenir un llibre perquè agradés. Ens sembla interessant la manifestació que el llibre fa pensar, és a dir, reflexionar. Aquest darrer aspecte ens sembla rellevant perquè desperta un interès relacionat amb la lectura reflexiva, una de les finalitats més importants d’un llibre i que Pedrolo tenia molt present, com a autor amb una finalitat pedagògica en el cas que ens ocupa i amb un lector deixeble.

Per la seva banda, la informant I10 (n. intermedi-textual), malgrat que la CF no és un gènere del seu gust, li acaba agradant el llibre: “Força. M’ha agradat força perquè la idea és molt original. És un llibre entretingut però n’hi ha capítols que són molt pesats i crec que falta més acció. Però en general ha estat bé, tot i això que els llibres de ciència-ficció no m’agraden molt.”

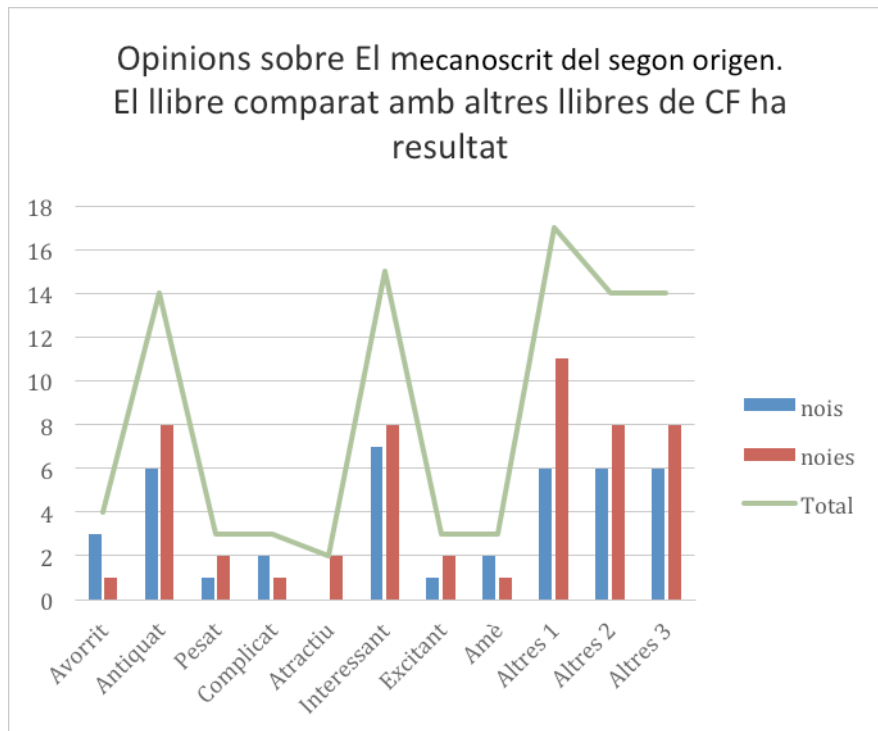
Sobre la recomanació a un amic o amiga i el perquè. Del total dels enquestats, guanya el sí (88%), i els indecisos, qui no respon i que diu que no, només és un 4%, respectivament.

		Nois	Noies	Total	%
Recomanaries el llibre?	Sí	10	12	22	88%
	No	1		1	4%
	Depèn		1	1	4%
	N/C		1	1	4%

Les respostes obertes dels informants són diverses, una favorable i l'altra contrària. L'115 afirma, des d'un nivell textual que al·ludeix al lèxic i a la repetició, deduïm, de l'estructura o del tema: "No. Perquè moltes paraules, potser no les entendria. A més, és un llibre que si no t'agrada des d'un principi, difícilment ho farà més endavant, ja que tota l'estona segueix la mateixa línia. Algunes persones el poden trobar amè, i unes altres avorrit."

En canvi, l'110 argumenta la seva resposta (n. intermedi-textual) amb referències a l'autor i arguments metaliteraris: "Sí. Perquè és un llibre que no està malament, i a més és un llibre important en la història de la llengua catalana. No perds res en llegir i a més et fa veure com escrivia Manuel de Pedrolo i aprens nou vocabulari."

Sobre la comparació del *Mecanoscrit del segon origen* amb altres lectures de CF, segons els lectors la tendència és que es belluga entre que és més antiquat pel vocabulari i més interessant perquè s'identifiquen amb els personatges.



De les respostes, els informants, a banda dels ítems proposats, en podien proposar d'altres. L'informant I15 va triar que comparada amb altres productes de CF era: "Més antiquat pel vocabulari. / Més amè perquè passen fets interessants." I va afegir: "Més amè perquè no t'ho expliquen absolutament tot, i entre els capítols hi ha un salt endavant en el temps." Aquest ítem triat el valorem dins el nivell textual i fa referència a l'interès que desperta l'argument i a l'estructura dels quaderns-capítols que és proporcional al temps que passa. Així doncs, aquest lector, valora positivament l'estructura temporal i els fets que hi passen, arguments que ens confirmen la nostra hipòtesi de l'èxit del llibre. I negativament, la dificultat d'un lèxic *antic*.

En canvi, la informant I10 va triar : "Més complicat d'entendre perquè no m'enganxen les històries. / Més interessant perquè m'identifico amb els personatges. I va proposar: Menys entretingut perquè hi ha poca acció."

En aquest cas, com ja hem pogut comprovar al llarg de les respostes d'aquesta informant, el reclam de més acció és una constant. A més, a la resta d'ítems comprovem que l'argument no l'atreu, però en canvi sí que s'identifica amb els personatges. De nou, la identificació amb els protagonistes també és

un dels motius que hem argumentat per a l'èxit de la novel·la i és una de les claus de la LJ, i una dada que ens apareix a les respostes.

TRAJECTE FINAL

a. Actualització dels textos

Ens interessava conèixer l'opinió sobre la vigència d'alguns aspectes presents als contes i si a l'actualitat es presentarien de la mateixa manera o no. Totes les respostes obertes es responen des del nivell experiencial, com veurem tot seguit.

Al primer conte, "**El cens total**" se'ls interrogava sobre com fer un cens mundial actualment, en comptes d'emprar fitxes en paper. Un informant ho faria anant al centre cívic amb el document d'identitat (I15) i l'altra, amb un registre informàtic (I10).

Al relat "**Un món distant i veí**" volíem saber com es farien actualment les traduccions i ambdues parelles (P15-P10) responen que gràcies a les noves tecnologies i els traductors online.

De "**Servei oficial**" volíem saber si actualment les desaparicions de persones són un misteri, si pensen que pot existir una empresa amb aquesta finalitat i si coneixen programes que parlin del tema. Tots dos informants afirmen que sí, un perquè hi ha segretadors i programes com *Equipo de investigación* i *El Diario* (Antena3) (G15), i l'altre (G10), respon que sí segueix sent un cas misteriós, que no hi ha empreses que s'hi dediquin i que no coneix cap programa.

A "**Cadàvers**" vam voler saber la seva opinió sobre si coneixien robots domèstics actuals i si creien que en un futur no gaire llunyà els robots podrien ser una mica humans i el perquè. Tots dos van respondre (G15-G10), que hi ha diferents robots, sobretot per fer les tasques de la llar i alguns de fabrils, i que

sí que hi haurà robots-humans. En ambdues respostes explicatives al·ludeixen al fet que la ciència o la tecnologia avancen ràpidament.

Una qüestió final, també feta en el cas del *Mecanoscrit*, situa el lector en la pell de l'autor dels contes. Se'ls preguntava si consideraven que, en el cas que Pedrolo fos viu avui dia, escriuria el recull de relats de la mateixa manera i quines modificacions introduiria per actualitzar-lo. Segons tot el grup, el percentatge de les respostes és àmpliament favorable al no (72%) i només un 20% el deixaria igual.

		Nois	Noies	Total	%
Pedrolo ara escriuria el llibre igual?	Sí	1	4	5	20%
	No	10	8	18	72%
	N/C	-	2	2	8%

Els dos informants estudiats van respondre que, segons la seva opinió, l'escriptor hauria de canviar aspectes dels contes. La informant I15 (n. intermedi-experiencial afirma que cal modernitzar el vocabulari i alguns elements, com ara el context temporal de les narracions:

No. Primer de tot adaptaria paraules “antigues” al català modern, i segon, actualitzaria els contes a la nostra época, per exemple, El cens total, la informació no estaria guardada en arxivadors, sinó en bases de dades d'ordinadors. O, per exemple, a la noia que venia del futur, vindria al nostre present, al 2012, i la seva procedència seria del nostre futur (2036...)

La informant I10 (n. experiencial-textual), respon, sobretot a la darrera frase com si fes una recepta de cuina: “No perquè ara hi ha més ciència-ficció que abans i molts d'aquests temes ja s'han parlat molt i fet molts llibres, pel·lícules... Per actualitzar-lo podria posar una mica més d'intriga i fer-lo més entretingut i resumit.”

La informant I10 destaca l'auge i la visibilitat de la CF, en els darrers anys, gràcies als llibres i films. I sobretot, la preferència per la intriga, l'entreteniment i la brevetat.

b. Referents culturals (audio)visuals, media, etc., transgenerització...

A *Trajecte final*, treballat abans que el *Mecanoscrit* a classe, vam introduir els referents culturals no només en relació a cada conte, sinó també de cada personatge.¹⁹² Disposàvem de més temps, abans d'iniciar el projecte de l'exposició, i després de llegir la bibliografia –ja comentada a la part teòrica–, vam decidir investigar els protagonistes dels relats en profunditat.

La pregunta plantejava la relació entre cadascun dels personatges dels contes amb una personatge de la ficció o de la realitat i el perquè. Tot seguit presentem un quadre resum amb els resultats:¹⁹³

TRAJECTE FINAL. REFERENTS CULTURALS PERSONATGES		
Personatges	I15 – P15 – G15	I10 – P10 – G10
“El cens total”		
Mr. Franky	Director Seymour Skinner (sèrie <i>The Simpsons</i> , Antena3/ Neox)	Un personatge de ficció
John Futh	L'inspector Gadget (film homònim).	Un personatge real
“Un món distant i veí”		
Pietro	Doraemon (sèrie animada, TV3/Boing)	Doc de la pel·lícula <i>Regreso al futuro</i>
Alida	Lisa Simpson (sèrie animada <i>The Simpsons</i> , Antena3/ Neox)	La tieta de la informant
“Servei oficial”		
Burt	Kiko Matamoros (programa <i>Sálvame</i> , Telecinco)	Una de les dones jubilades sèrie <i>Aquí no hay quien viva</i> (Antena3)
Jofrei	El Gamboa (sèrie <i>El Barco</i> , Antena3)	Un home semblant al de la pel·lícula <i>La caja</i>
“Cadàvers”		
Mathieu Lanier	Jesús Quesada (Programa <i>Camara Café</i> , Telecinco)	Snake (<i>The Simpsons</i> , sèrie animada, Antena3/Neox)
Olga	<i>Ramona</i> (sèrie <i>Bandolera</i> , Antena3)	Julia Roberts al film <i>Pretty Woman</i> /A la sèrie animada <i>American Dad</i> (fill protagonista es converteix en prostituta robot)
“Urn de Djin”		

¹⁹² Durant la investigació a classe es va realitzar una tasca que consistia a fer *powerpoints* amb imatges sobre els referents audiovisuals, mèdia i de videojocs sorgits del buidatge de les dades sobre l'actualització i els referents dels joves després de la lectura del corpus objecte d'estudi (vegeu apartat III. 10.2.)

¹⁹³ Per conèixer tots els referents al detall, vegeu a l'annex els referents culturals.

Urn	En Gurb (llibre <i>Sin noticias de Gurb</i>)	En Roger (alien de la sèrie animada <i>American Dad, Neox</i>)
Mari	Marge Simpson (sèrie animada <i>The Simpsons, Antena3/ Neox</i>)	L'Steve (sèrie animada <i>American Dad, Neox</i>)
“La noia que venia del futur”		
Joni	L'assassí de <i>Psicosis</i> (pel·lícula)	En blanc.
Deli	Dorami (sèrie animada <i>Doraemon, TV3/Boing</i>)	Algú de <i>Futurama</i> (sèrie animada, Antena3/Neox)
“El regressiu”		
Avi	Benjamin Button (film <i>El curioso caso de Benjamin Button</i>)	Benjamin Button (film <i>El curioso caso de Benjamin Button</i>)
Darc	Infermeres d'un geriàtric	Un noi petit qualsevol.

A la següent graella hem buidat els 19 referents culturals obtinguts segons la tipologia:

Ref. culturals personatges	Pel·lícules	5	26%
	Sèries animades	4	21%
	Sèries	3	16%
	Programes	2	11%
	Llibres	1	5%
	Person. Reals	4	21%

La pel·lícula més citada (40%) és *El curioso caso de Benjamin Button*; de les sèries animades *The Simpsons* (100%) és la més anomenada, seguida d'*American Dad* (75%) i *Doraemon* (50%).

No tots els informants van justificar els seus referents. Hem seleccionat alguns exemples argumentats. Sobre “Un món distant i veí”, l'informant P15 afirma que Pietro seria “Doraemon. Perquè té una porta màgica i una màquina del temps i Alida, Lisa Simpson, perquè és molt llesta i set-ciències.” Totes les respostes són fetes des del nivell intermedi. Segons l'informant P10, en canvi, Alida seria: “La meva tieta perquè sap parlar italià”, (n. experiencial).

A “Servei oficial”, Burt seria, segons G15, “Kiko Matamoros, perquè no es creu a la Lydia Lozano” i relaciona la tieta amb “L’home protagonista de la pel·lícula La ventana indiscreta.”

Urn del conte “Urn de Djin” seria, segons el parer de G15, “En Gurb del llibre Sin noticias de Gurb perquè també és un extraterrestre que pot adoptar qualsevol forma humana” i la Mari “... ens recorda a la Marge Simpson, perquè en un capítol de Halloween té una relació amb un extraterrestre.” El grup G10 creu que Urn seria “En Roger d’American Dad perquè es un alien que es disfressa de persona” i relacionen la noia amb un personatge de la sèrie *American Dad* “l’Steve té relacions amb l’alien Roger.” En tots els casos els arguments s’elaboren des del nivell intermedi.

Finalment sobre “El regressiu”, el G15 parla de “Benjamin Button, perquè també rejoyeneix” i en Darc el relacionen amb “Les infermeres d’un geriàtric, perquè cuidan dels avis.” Opinen, també, dels del nivell intermedi.

Una altra qüestió anava relacionada amb el record d’alguna pel·lícula, videojoc, lectura o cançó on tinguessin lloc un fets semblants als dels contes. En aquesta graella resum s’aprecia com la tendència, excepte al segon, sisè i setè conte, és que no.

		Conte 1	Conte 2	Conte 3	Conte 4	Conte 5	Conte 6	Conte 7
Record pel·lícula...	Sí	32%	58%	33%	20%	17%	100%	100%
	No	60%	42%	67%	80%	83%	-	-
	N/C	8%	-	-	-	-	-	-

En percentatges totals, el que destaquen com a referents dels contes són els films (53%), seguits de les sèries (31%), els videojocs (75%) i les lectures (6%). De nou, com al *Mecanoscrit del segon origen*, les pel·lícules són les que ocupen l’espai més important entre els referents culturals dels informants; les més citades són *Regreso al futuro* (35%), seguida amb el mateix percentatge del 18%, respectivament: *El curioso caso de Benjamin Button* i *ET*, i acaba el rànquing de les més triades *Jo robot* (12%). La sèrie que

més apareix és d'animació: *Doaremon* (20%) i de les lectures *La llave del tiempo* (50%) i *Sin noticias de Gurb* (50%).

Record pel·lícula...	Pel·lícula	17	53%
	Sèrie	10	31%
	Lectura	2	6%
	Videojoc	3	7%

Tot seguit presentem la graella amb els referents culturals citats a cada conte, dividits en films, sèries, lectures i videojocs:

TRAJECTE FINAL. REFERENTS CULTURALS CONTES
“El cens total”
Pel·lícula: <i>Gosth, Origen, Más allá de la vida, Bleach, Prince op Persia</i>
Sèrie: <i>Dragon Ball Z, Expediente X</i>
“Un món distant i veí”
Pel·lícula: <i>Regreso al futuro (2),¹⁹⁴ Origen, Nàrnia</i>
Sèrie: <i>Doraemon La que se avvicina</i>
Videojoc: <i>Super Mario Bros, Jack el renegado</i>
Lectura: <i>La llave del tiempo</i>
“Servei oficial”
Sèrie: <i>Marta del Castillo (sèrie, La1), Punta Escarlata (Telecinco), Dónde está Elisa (Nova), Mari Luz Cortés</i>
Videojoc: <i>El profesor Layton</i>
“Cadàvers”
Pel·lícula: <i>Jo robot (2), Terminator</i>
Sèrie: <i>Futurama (sèrie animada)</i>
“Urn de Djin”
Pel·lícula: <i>ET (3), Men in black, Avatar</i>
Lectura: <i>Sin noticias de Gurb</i>
“La noia que venia del futur”
Pel·lícula: <i>Retorn al futur (4), Jumpers</i>
Sèrie: <i>Doraemon (2)</i>
“El regressiu”
Pel·lícula: <i>El curioso caso de Benjamin Button (3), El senyor dels anells</i>
Sèrie: <i>Les tres bessones</i>

¹⁹⁴ Els números entre parèntesi indiquen la freqüència d'aparició.

No sempre justificaven les respostes i com en el llibre anterior, al **Diari d'aula**,¹⁹⁵ vam prendre nota del perquè d'algunes de les respostes que es van contestar de forma oral. Així doncs, vam creure interessant traspasar algunes informacions rellevants per a la tesi.

Del relat "El cens total" l'118 afirma que li recorda "Dragon Ball Z, per la part dels androides, perquè aquestes màquines de matar tenen un xip que tenen tota la informació d'ells." Del conte "Un món distant i veí", la parella P5 parla del film *Origen*. "El protagonista té una missió i aleshores deixa a la seva dona i els seus fills i marxa a un lloc reals perquè ells viuen en un món que són somnis dins de somnis". La parella P3 el relaciona amb *Nàrnia*: "perquè van amb una porta a un altre món." I també el videojoc *Super Mario Bros*, segons P4, "perquè cada vegada que passa a un nivell es canvia de nom fins que aconsegueix a la princesa."

El conte "Urn de Dijn" es relaciona amb la pel·lícula *ET*, perquè segons G4, "és un extraterrestre que ve d'un altre planeta i es fa amic d'un ésser humà." I el grup G6 compara la narració amb el film *Avatar*, "perquè són éssers que provenen d'un altre planeta i també hi ha amor en aquesta pel·lícula."

La pel·lícula *Retorn al futur* la relaciona G3 amb "La noia que venia del futur" perquè "el protagonista viatja al passat i la seva mare s'enamora d'ell, però després torna al futur." I un altre referent que afegixen és el film *Jumpers* "perquè viatgen en el temps."

El grup G3 parla d'*El curios caso de Benjamin Button* en relació a "El regressiu" perquè "és una persona que té una malaltia semblant a la del protagonista". Una altra pel·lícula és la que introdueix el grup G4, *El senyor dels anells*, perquè "en una escena un rei a causa d'un encanteri rejuveneix." I la sèrie d'animació *Les tres bessones*, que el G1 recorda que les protagonistes en un "capítol que pugen a la màquina del temps i es traslladen al passat."

¹⁹⁵ Veure fragment a l'Annex Diari aula TF.

Totes les respostes que hem acabat de veure es relacionen amb els temes de CF de cada relat, viatges temporals, relacions amb extraterrestres o éssers de móns paral·lels... En conjunt, el nivell de valoració és l'intermedi, ja que hi ha relació implícita amb els textos, quant als temes.

Una altra qüestió que els plantejàvem era si el llibre estava a l'altura de lectures o pel·lícules com *Avatar*, entre d'altres. Del total d'alumnes, una gran part dels enquestats (64%) considerava que *Trajecte final* estava a l'alçada d'altres manifestacions culturals actuals. Ens resulta interessant veure la diferència d'opinions entre els nois, que opten pel no (64%), i les noies que són molt més favorables a l'actualitat del llibre (86%).

		Nois	Noies	Total	%
Trajecte final a l'alçada...?	Sí	4	12	16	64%
	No	7	2	9	36%

L'informant I15 respon que sí i fa referència a la presència actual de la CF i al costum de certs temes del gènere entre nosaltres. Sobta com trivialitza, en to d'humor i normalitat, l'existència del regressiu o els salts temporals, tan presents entre els seus referents culturals. En canvi, sorprèn com creu que tres dècades abans certs temes podien provocar por o ser inimaginables. D'una banda, considerem que l'informant (n. intermedi-textual) percep "aquella època" com una realitat molt diferent a la seva, fins i tot antiga; i de l'altra, com el gènere avui dia és comú, habitual i normal:

Pensant en la època en la que es va publicar *Trajecte final* està farcit de ciència-ficció i, potser, alguns elements que a nosaltres avui ens farien riure (l'existència de la malaltia del regressiu) a aquella època, potser fins i tot donava una mica de por o potser, alguns punts que avui estem acostumats a veure (l'existència dels viatges en el temps a la ciència-ficció) en aquella època era una cosa inimaginable.

De la mateixa manera, la informant I10 (n. intermedi-textual) afirma que sí, i a diferència del *Mecanoscrit* on considerava que hi havia poca presència de CF al llibre, en aquest cas creu el contrari: "Perquè està ple de fantasia i

ciència-ficció que fa que sigui un llibre semblant a les lectures o pel·lícula com Avatar.”

c. Emoció que transmeten els textos i identificació amb els personatges

A *Trajecte final* també volíem conèixer les respostes dels informants a qüestions relacionades amb les emocions i la identificació amb els personatges. En aquest quadre presentem les preguntes:

TRAJECTE FINAL. CONTES
A tots els contes
5. Amb quin personatge t'identifiques? Per què?
“El cens total”
6. Quina emoció t'ha despertat el relat? Amor, odi, tendresa, inquietud. ¹⁹⁶ En saps el perquè?
“Un món distant i veí”
6. Quina emoció t'ha despertat el relat? Amor, odi, inquietud, angoixa. En saps el perquè?
“Servei oficial”
6. Quina emoció t'ha despertat el relat? Amor, curiositat, por, tendresa, inquietud, angoixa. En saps el perquè?
“Cadàvers”
6. Quina emoció t'ha despertat el relat? Por, tendresa, amor, inquietud, tristesa, altres... En saps el perquè?
“Urn, de Djln”
6. Quina emoció t'ha despertat el relat? Por, amor, tendresa, solidaritat, altres... En saps el perquè?
“La noia que venia del futur”
6. Quina emoció t'ha despertat el relat? Amor, solitud, tendresa, tristesa, altres... En saps el perquè?
“El regressiu”
6. Quina emoció t'ha despertat el relat? Tristesa, amor, soledad, tendresa, altres... En saps el perquè?

Sobre el primer conte, “El cens total”, I15 manifesta inquietud (n. experiencial), ja que si la realitat fos com explica el conte *no* sabia el que van fer els antics Marcs. La parella P15 sobre el relat “Un món distant i veí” se situa des del mateix nivell i alhora ens interroga a nivell retòric: “Ens transmet inquietud i angoixa perquè existeix la possibilitat de que hi hagi mons paral·lels, o no?” Mentre que P10 des del mateix nivell s'angoixa per la situació del personatge Pietro Rambla. Ens sembla curiós que el grup G15 a la narració “Servei oficial” senti curiositat, inquietud i angoixa, i ho justifiqui d'aquesta manera: “Perquè són desaparicions constants i el pròxim pots ser tu... o no?” Al·ludeix directament al lector (n. experiencial), com un anunci televisiu i, de nou, empra la pregunta retòrica. En canvi, el G10 parla de curiositat i inquietud,

¹⁹⁶ Malgrat que sembli la mateixa pregunta, els conceptes que cal triar són diferents a cada conte.

i afirma (n. intermedi): “Perquè vius amb curiositat i inquietud de saber que li passen a aquestes persones.”

Al conte “Cadàvers”, el G15 sent fàstic i curiositat i ho argumenta dient: “Fàstic per la descripció dels cadàvers i curiositat perquè no sabíem el que passava.” El G10 parla d’inquietud. “Perquè vol saber que passa amb els cadàvers que va veure en Mathieu.” A la narració “Urn de Djin”, G15 remet a la curiositat. “Perquè mentre llegia tenia la curiositat de saber com acabava” i G10: amor i tendresa. “Perquè ella ajuda a l’extraterrestre.” En tots el casos, excepte al darrer, senten la necessitat de saber què passarà, així doncs, s’expressen des del nivell intermedi, ja que en el fons volen conèixer el desenllaç del relat.

A “La noia que venia del futur” el G15, sent amor i tendresa. “Perquè com tracta d’amor ens ha semblat molt tendre.” I G10 hi afegeix tristesa: “Perquè el final és trist i et provoca aquestes emocions.”

Per acabar el recorregut per les emocions que transmeten els contes, al relat “El regressiu” el grup G15 manifesta que sent amor i soledat. “Perquè hi ha moments en que l’avi està sol i perquè té moltes nòvies.” I G10 tristesa, amor i tendresa. “Perquè el final és molt trist, hi ha amor entre els protagonistes i produeix molta tendresa.” En tots els casos responen des del nivell intermedi.

Els vam interrogar sobre amb quin personatge dels relats s’identificaven i el perquè, totes les respostes obertes s’argumenten des del nivell experiencial, ja que s’identifiquen o no segons la seva experiència personal i quotidiana. A “El cens total” l’informant I15 va confondre la pregunta i es va identificar amb el personatge de ficció l’inspector Gadget, des del nivell experiencial “perquè és una mica sapastre, com jo.” En canvi, la I10 va identificar-se amb “John Futh pel caràcter investigador.” A “Un món per a tothom”, P15 afirma que amb l’Alida, però no ho justifica. I P10 també reconeix amb la noia, sobretot per la curiositat. Al conte “Servei oficial” G15 divideix els membre integrants del grup: I2 i I15 amb la tieta per la tafaneria i amb en Burt

pel voler esbrinar, I17 i I19. I el G10 es reconeix amb en Burt perquè fins que no viu les coses no se les creu.

A la narració “Cadàvers” el G15 es desmarca dels personatges totalment i no s’identifica amb ningú ja que “no ens considerem, com aquestes persones”. I G10 directament al·ludeix a la condició de “no robot” d’en Mathieu per identificar-s’hi.

La tendència a la no identificació o a la identificació per la *normalitat* segueix a “Urn de Djin”, G15 afirma que no per les personalitats diferents a les seves i G10 es reconeix amb el policia “perquè és l’únic normal de la història.”

El G15, de nou, a “La noia que venia del futur” no s’identifica amb ningú “per què ens sembla que no som així” i G10 es reconeix amb Joni perquè creu en la realitat (és “realista”).

Per acabar el recorregut, a “El regressiu” la identificació amb personatges “normals” és clara, tots parlen d’en Darc, d’una banda perquè cuida l’avi i és “la persona més normal” (G15) i, de l’altra, perquè no pateix la malaltia i “és normal” (G10).

d. Altres reflexions: opinions

En aquest punt, a diferència del *Mecanoscrit del segon origen*, només tractarem les opinions. És a dir, els vam plantejar algunes preguntes perquè expliquessin què pensaven de certs aspectes. Del conte “Urn de Djin” els vam interrogar sobre si creien en l’existència d’altres planetes habitats, el grup G15 va afirmar que no perquè si fos així “els robots que envia la NASA als planetes,” ja els haurien trobat. I el G10 sí, i al·ludeix a la grandesa de l’univers i a la possibilitat que hi hagi vida a altres planetes.

Sobre “La noia que venia del futur” vam preguntar si en ple segle XXI veien possibles els viatges temporals i el perquè de la seva resposta. Tots dos van respondre que no. El grup G15 no va argumentar la resposta, simplement

van afirmar que era una cosa impossible i G10 va respondre que hi manquen recursos.

De l'últim conte, vam voler conèixer si els informants veien possible trobar la fórmula de l'eterna joventut. El G15 va afirmar que era impossible "ser eternament jove" i el G10, pensava que en un futur gràcies a la tecnologia podria ser possible.

Evidentment totes les respostes es fan des del nivell experiencial perquè les cerquen a partir de la seva experiència personal, quotidiana i els referents més propers.

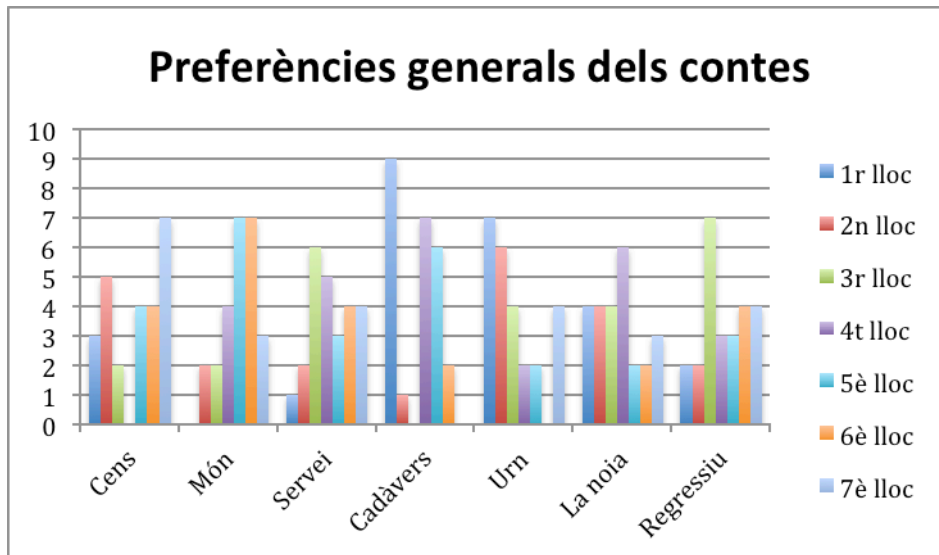
e. Preferències i recomanacions

Els informants van expressar la seva preferència pels contes del llibre, segons una gradació numerada: havien de col·locar els 7 contes per ordre de prioritat (l'1 el que més havia agradat i en ordre decreixent).

Sobre l'ordre de preferència dels contes de *Trajecte final* constatem que en **primer** lloc es troben "Cadàvers" (36%) i "Urn" (28%); en **segon** "Urn" (24%), en **tercer** "Servei oficial" (24%); en **quart**, "Cadàvers" (28%); en **cinquè i sisè** "Un món distant i ve" (28%, respectivament) i en **darrer lloc** "El cens total" (28%). Entre les noies el conte **més valorat** va ser també "Cadàvers" (36%) i, en el cas dels nois, van ser "Cadàvers" i "Urn" amb el mateix percentatge (36%, respectivament). El **menys valorat** per a les noies va ser "El cens total" (29%) i per als nois, també (27%).

	Ordre de preferència						
Contes	1r	2n	3r	4t	5è	6è	7è
“El cens...”	12%	20%	8%	-	16%	16%	28%
“Un món...”	-	8%	8%	16%	28%	28%	12%
“Servei...”	4%	8%	24%	20%	12%	16%	16%
“Cadàvers”	36%	4%	-	28%	24%	8%	-
“Urn...”	28%	24%	16%	8%	8%	-	16%
“La noia...”	16%	16%	16%	24%	8%	8%	12%
“El regressiu”	8%	8%	28%	12%	12%	16%	16%

Segons la gràfica, la preferència quedaria representada per ordre de prioritats de la següent manera:



Sobre els motius de l'elecció de les narracions més i menys valorades, les respostes obertes ens donen la clau explicativa. L'informant (I15) afirma (n. intermedi):

El conte número 1 (Cadàvers) m'ha agradat més és el “més fort” i morbós dels 7. Com et té quasi tot el conte amb intriga, continues llegint per saber que passa. A més, és bastant explícit. El conte número 7 (“Un món distant i veí”) m'ha agradat menys perquè la història que és breu, no em va enganxar des d'un principi i no em semblava gaire emocionant.

La informant I 10 explica, des del mateix nivell, que:

La noia que venia del futur és el que més m'ha agradat perquè m'ha semblat el conte més entretingut i emocionant. El vaig llegir molt ràpidament i el vaig disfrutar molt. El cens total és el que menys m'ha agradat perquè el tema de la reencarnació no m'ha emocionat i em va semblar pesat i res entretingut.

Interrogats sobre la recomanació a un amic o una amiga del llibre i el perquè, del total dels enquestats guanya el sí amb poca diferència (52%) al no (44%), i els qui no responen només representen un 4%.

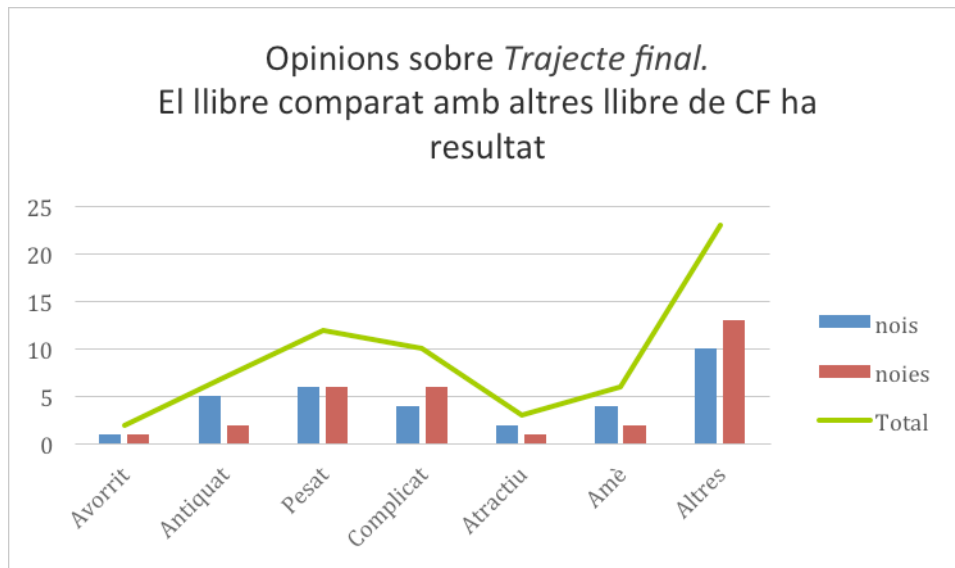
		Nois	Noies	Total	%
Recomanaries el llibre?	Sí	6	7	13	52%
	No	5	6	11	44%
	N/C		1	1	4%

Les respostes dels dos informants són contràries a la recomanació. L'informant I 15 afirma (n. intermedi) que:

No. Perquè la gent està molt acostumada a llegir novel·les on no s'ha de pensar gaire, és a dir com si t'ho donessin tot mastegat. En canvi, a *Trajecte final*, li has de dedicar una certa atenció especial, ja que potser, en dos línies han passat moltes cosses, i tots els elements, són totalment importants per entendre la història.

I la I 10, (n. textual): “No. Perquè no m'agraden els llibres de ciència-ficció ja que els trobo poc interessants. Però si t'agrada la ciència-ficció la recomanaria ja que els contes són molt fantàstics.”

Si comparem *Trajecte final* amb altres lectures de CF, la tendència aniria entre que és més pesat de llegir perquè els contes són molt llargs i més complicats d'entendre perquè no enganxen les històries.



Com en el cas del *Mecanoscrit del segon origen*, a banda dels ítems proposats, els lectors en podien proposar d'altres. L'informant I15 va triar que comparada amb altres productes de CF era: "Més antiquat pel vocabulari./ Més pesat de llegir perquè els contes són molt llargs." I va afegir: "En alguns contes, més interessant perquè es tracten temes que no t'havies plantejat./ Massa dens perquè hi ha a vegades en les que passen moltes accions explicades d'una manera més ràpida." Els nous ítems valoren la lectura des del nivell textual i intermedi. D'una banda, el valora positivament per l'interès d'uns temes que, en principi, el lector no es plantejava, i de l'altra, negativament per arguments massa abreujats. Una resposta contradictòria si tenim en compte que troba els contes llargs i la lectura pesada, i molt més si tenim en compte que uns dels trets definitoris dels contes és la capacitat de síntesi.

La informant I10 va triar (n. intermedi): "Més antiquat pel vocabulari " I va proposar: "Més pesat de llegir perquè algunes històries no m'han enganxat." De fet, que afirmi que les històries no li han enganxat i per això se li ha fet pesada la lectura no és estrany tenint en compte que el gènere del llibre no li agrada gaire. Val a dir que els dos informants consideren el vocabulari antiquat, com va passar amb el *Mecanoscrit*, una dada a tenir en compte, així com l'extensió excessiva dels contes i la preferència per la brevetat.

9.2. Discussió de resultats: Lector real vs lector model

A continuació, després de presentar en aquest capítol el lector real i en l'anterior el lector model, iniciem la comparació de tots dos a través dels resultats obtinguts. Separarem per obres, com al llarg del nostre estudi, els resultats. A banda de contrastar les dades numèriques del lector real extretes de la relació des del text literari amb les del lector model, incidirem en les respostes obertes aconseguides de l'estudi de la relació a partir del text literari per tal de complementar-les.

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN

El lector real del *Mecanoscrit del segon origen*, en general, va entendre l'**argument**, com vam copsar gràcies a l'anàlisi de les respostes obertes basades en uns ítems bàsics establerts a partir de l'anàlisi textual, i segons el lector model.

LECTOR REAL			LECTOR MODEL
Respostes tancades		Respostes obertes	
Argument	115	62%	
	110	86%	

Sobre l'**estructura**, de manera tangencial, a través de les respostes obertes del lector real que argumentava si el llibre estava a l'altura de lectures o pel·lícules com *La guerra de los mundos*, *Soy leyenda* i *Robinson Crusoe*, entre d'altres, i de si recomanarien el llibre als amics, hem pogut contrastar els dos perfils de lectors.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes obertes		
Estructura	<p>(I15) <i>Perquè al cap i a la fi, tots porten la mateixa línia, s'acaba el món- intenten recuperar la humanitat, i sempre, un protagonista mor. Tots tenen la mateixa estructura.</i></p> <p>(I15) <i>No. Perquè moltes paraules, potser no les entendria. A més, és un llibre que si no t'agrada des d'un principi, difícilment ho farà més endavant, ja que tota l'estona segueix la mateixa línia. Algunes persones el poden trobar amè, i unes altres avorrit.</i></p>	<p>5 quaderns-capítols</p> <p>Epíleg (text trobat CF)</p> <p>Capítol: Fragments numerats entre parèntesi (versicles bíblics)</p> <p>Idea d'ordre</p> <p>Inici repetitiu, conjunció "i"</p> <p>Verseblant escrit per l'Alba</p>

El lector real (I15) creu que l'estructura és la mateixa que a altres obres de CF, "s'acaba el món -intenen recuperar la humanitat, i sempre, un protagonista mor." Així doncs, fa referència a la línia argumental i estructural en clara al·lusió a l'escena postapocalíptica, i al fet de la reconstrucció i supervivència. El mateix informant no recomanaria el llibre per la repetició, deduïm, de l'estructura o del tema: "llibre que si no t'agrada des d'un principi, difícilment ho farà més endavant, ja que tota l'estona segueix la mateixa línia." Així doncs, respecte al lector model, percep que hi ha certa repetició i ordre.

El **temps**, en la major part dels casos, per al lector real és lineal als diferents quaderns, com ja vam presentar al lector model. Segons la mitjana dels percentatges, exceptuant l'epíleg, per al 90% és lineal, dades que coincideixen amb l'anàlisi del lector model. I segons les respostes obertes dels informants (I15) en relació a altres llibres de CF, destaca que a cada capítol passa un any. Tot i que ho expressi com a "salt temporal endavant" ho relacionem amb l'ordre sincrònic i la linealitat del lector model. També el lector real, preguntat sobre el títol, introdueix a la seva resposta un fragment dedicat al temps. Veiem com en el cas del lector model parla d'una nova datació, el temps tercer (I15).

LECTOR REAL			LECTOR MODEL
Respostes tancades		Respostes obertes	Ordre sincrònic
Temps quaderns	Lineal	90%	Temps lineal Nova cronologia (TT)
	Salt endavant	8%	
	Salt endarrere	1,60%	
	N/C	0,80%	
Comparat amb altres llibres CF ...entre els capítols hi ha un salt temporal endavant (115) A més, que s'inventen un nou temps, el temps tercer, per a la datació. (115)			
Temps epíleg	Lineal	28%	Des d'un present hipotètic de l'editor Quaderns: text trobat en un temps posterior
	Salt endavant	16%	
	Salt endarrere	48%	
	N/C	8%	
-			

El lector real manifesta que a l'epíleg hi ha certa confusió: gairebé la meitat (48%) creu que hi ha un salt temporal endarrere i un 28% que és lineal. De fet, el lector model presenta que l'epíleg s'escriu des d'un present, el de l'editor, que planteja que el text és un text trobat en un temps molt posterior al nostre. Aquí és on rau la confusió del lector real, que no acaba d'entendre el recurs del text trobat, tan present en altres obres de Pedroló i a la literatura universal.

Com molt bé copsa el lector real al **mode o punt de vista** la distància bàsica a l'obra és la narrativa de fets, sobretot la narració és present a tots els capítols dels diferents quaderns (82,6%). En canvi, no detecta, com proposa el lector model, el diàleg sol, però sí combinat amb la narració (3,4%) i troba poca presència de la descripció (9%)

LECTOR REAL			LECTOR MODEL
Respostes tancades			Narrativa de fets (narració) Descripcions (normalment breus) Narrativa de paraules (diàlegs)
Mode o punt de vista	Diàleg	0,8%	
	Descripció	9%	
	Narració	82,6%	
	Diàleg+Narra.	3,4%	
	Tots	3,4%	
	N/C	0,8%	

El lector real s'acosta força des de la intuïció a la **veu narrativa** presentada pel lector model de l'obra. La veu narrativa més triada és la del narrador en tots els quaderns (91,8%), excepte al primer i al cinquè, com ja vam veure, on un 33% pensava que la veu era la de l'Alba. A l'epíleg, en canvi, el lector real detecta una veu diferent, la de l'editor (44%) i un narrador (24%).

LECTOR REAL			LECTOR MODEL	
Respostes tancades		Respostes obertes	Nivell narratiu en 3a persona és extradiegètic . Excepte les línies en 1 ^a persona i esdevé un nivell narratiu diegètic . Narrador heterodiegètic però al final del capítol TT/5 esdevé homodiegètic (l'Alba), i autodiegètic (explica la pròpia història)	
Veu quaderns	L'Alba	7,4%		<i>Perquè parla del Dídac i de l'Alba com si fossin unes altres persones.</i> (I15 - P15 - G15) 3^a persona i narrador omniscient (I15-I10) Darrer quadern és l'Alba <i>"Perquè en l'últim paràgraf l'Alba parla en primera persona."</i> (I15)
	Un narrador	91,8%		
	En Dídac	-		
	Un ésser estrany	-		
	N/C	0,8%		
Veu Epíleg	L'Alba	8%		Fets passats veu anterior i en 3^a persona . Editor Fets presents (descobriments planeta, tecnologia...) veu simultània , en 3^a i 1^a persona .
	Un narrador	24%		
	Editor	44%		
	Eli Raures	16%		
	N/C	8%		

Ja vam veure que de les respostes obertes, l'informant I15 - P15 - G15 explica intuïtivament que algú distanciat parla dels protagonistes com també ho fa I10. I com als quaderns empen conceptes com 3^a persona i narrador omniscient, per tant, encerten la veu perfectament en relació al lector model.

És a l'epíleg que I15 coincideix amb el lector model que la veu és la de l'editor. En canvi, I10 la confon amb un narrador perquè s'expliquen en 3^a

persona els fets. Si bé és cert, com manifesta el lector model, que hi ha una veu en 3^a persona i una altra en 1^a.

L'espai al *Mecanoscrit* és múltiple, com vam veure. A cada quadern el lector real delimita i coneix els diversos espais que empen com a refugi, però no percep l'antagonisme espai natural/urbà, ni la sensació d'inseguretat, entre d'altres, del lector model.

LECTOR REAL			LECTOR MODEL		
Respostes tancades		Respostes obertes			
Espai general	Un país llunyà		Percepció al quadern tercer, Barcelona destrossada: <i>No ens ha impressionat. (G15)</i> <i>Ens ha impressionat perquè passa a la ciutat on vivim nosaltres. (G10)</i>	Dicotomia Natura positiva/pura lloc protector refugi i aliments. Regeneració VIDA Espai urbà negatiu/impur lloc despotregit Apocalíptic-confús Desolació MORT	
	Catalunya	11%			
	Bosc, pobles...	18,8%			
	En un poble, Benaurea	12%			
	Bosc+poble	0,8%			
	Barcelona	34%			
	Cat.+ BCN	3,4%			
	Llocs costa	20%			
	N/C	0,8%			
Espai on viuen	Àtic	-	-	Bàsicament de transició i alguns de permanència breu , en llocs concrets i definits . Personatges nòmades Sensació d'inseguretat constant Espais familiars (primer capítol) i també combinació d'espais interns i externs	
	Cova	7,2%			
	Masia	18,2%			
	Poble	4%			
	Barca	0,8%			
	Cova+Masia	4%			
	Cova+Poble	3,2%			
	Antics quarters	1,8%			
	Xalet	10,8%			
	Roulotte	13,4%			
	Xalet+roulotte	1,32%			
	Barqueta	16,6%			
	lot	3,4%			
	Campament	10,8%			

Els espais dels lectors reals són propers, ja que l'aparició de Barcelona a la meitat de la classe els va impressionar i a l'altra, no. Considerem que les pel·lícules postapocalíptiques que han vist, com vam comprovar als referents culturals, han apaivagat la capacitat de sorpresa dels joves. No serà fins anys

després de recollir les dades que dues distopies cinematogràfiques com *Los últimos días*, (2013) dels germans Pastor i *Segon origen* (2015) de Carles Porta portaran a la gran pantalla una Barcelona destrossada i en runes.

Els **personatges** els vam treballar a través de les respostes obertes. Com es pot comprovar en el quadre, el lector real ha estat capaç de copsar els trets més significatius dels dos protagonistes en relació a les informacions del lector model. Coincideixen el lector real amb el model en identificar els trets més característics de l'Alba –la gran, instructora del Dídac, madura, intel·ligent, espavilada, instint de supervivència i amb iniciativa–, i en Dídac, petit, intel·ligent, espavilat i deixeble de l'Alba.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes obertes		
Personatges	<p>Adolescents comuns o típics? No <i>Perquè es mentalitzen des del primer moment que han de fer tot el possible per a salvar la humanitat, des de recollir lectures, fins a tenir fills amb els seus propis fills. A més, des d'un principi saben que haurien d'estudiar altres coses, com l'Alba que estudia medicina, i així, es cura la cama que es trenca, o porta al nou món al seu fill.</i> (I15)</p> <p><i>Jo crec que no perquè a diferència dels altres adolescents són molt espavilats, sobretot l'Alba. L'Alba ens mostra un caràcter madur i intel·ligent. Al principi l'Alba decideix anar amb en Dídac a viure al bosc perquè sap que a la ciutat no és molt agradable viure amb cadàvers i que fan olor.</i> <i>En Dídac es també intel·ligent però al ser més petit no té tans coneixements. Però anirà aprenent de l'Alba.</i> (I10) Identificació amb els personatges: l'Alba.</p> <p><i>Amb l'Alba perquè és la que porta quasi tota la estona la iniciativa.</i> (I15)</p> <p><i>Amb l'Alba perquè és una noia molt segura de si mateixa amb interès d'aprendre per poder sobreviure i viure millor.</i> (I10)</p>	<p>Rodons (evolucionen) Creixement: físic/personal</p> <p>Alba, adolescent. Inici del dia (color blanc). La instructora d'en Dídac</p> <p>Rol d'adult, la gran, dinàmica Responsabilitat de la supervivència Valors excepcionals (sense prejudicis morals, sexuals, racials) És protectora, pràctica, positiva, valenta, sense prejudicis, observadora, intel·ligent, coratjosa i lúcida Instint de supervivència (mata) i superació Resistent a l'infortuni</p> <p>Dídac, nen. Que rep instrucció, rep coneixements Espavilat, sap moltes coses, despert, observador. Capacitat de treball, hàbil (mecànica) intel·ligent i llest. Curios, reflexiu, ingenu i càndid. Capacitat d'assimilació de coneixements i amb iniciativa.</p>

Quant al paratext, ja vam comprovar que el **títol** de cada quadern i del llibre en general, segons el lector real, és explícit en relació al contingut i ajuda a la lectura. El lector model planteja que a cada quadern el títol té una funció temàtica, com copsa el lector real quan relaciona cada títol amb el tema. Sobre el títol general també coincideix amb el lector model, el lector real percep que el

títol és mixt i que té una doble interpretació, com demostren les respostes obertes. El lector real parla, d'una banda, d'un nou món i temps i d'un segon origen, i de l'altra, de la relació amb el text bíblic.

LECTOR REAL			LECTOR MODEL	
Respostes tancades		Respostes obertes		
Títol Quaderns i epíleg	Sí	94,2%	<p>Intertítols mixtos, amb funció temàtica i anticipatòria</p> <p>Funció temàtica i prolèptica d'anticipació dels fets i sobretot didàctica</p> <p>Títols faciliten la lectura, presenten el tema i són un resum del contingut principal</p> <p>Alhora text com a objecte "quaderns": conjunt de quaderns</p> <p>Epíleg títol temàtic</p>	
	No	4,4%		
	N/C	1,6%		
Títol novel·la	Sí	84%	<p>Títol mixt</p> <p>Interpretació semàntica: segon origen de la humanitat arran de la catàstrofe que viu el planeta.</p> <p>Interpretació connotativa: segona gènesi de la humanitat (Bíblia)</p>	
				<p><i>Sí. Perquè, realment, l'Alba i el Dídac comencen un nou món desde zero i ho van preparant tot per a la següent generació. A més, que s'inventen un nou temps, el temps tercer, per a la datació. (I15)</i></p> <p><i>El títol del llibre té relació amb el contingut perquè si llegim el llibre, parla d'una destrucció del món per uns extraterrestres i que per tant la majoria de les persones han mort. És per això que s'en diu segon origen perquè a partir del fill que ha tingut l'Alba amb en Dídac, seguirà l'Alba tenint fills per a que l'espècie humana no s'extingueixi, i això donar a un nou origen (I10)</i></p>
	No	16%		<p><i>És l'Alba la mare de la humanitat? No. Perquè si fos d'aquesta manera tots tindriem els mateixos cognoms, i, a més, segurament, hauria arribat un moment en que l'Alba es quedés sense queviures y hauria d'haver viatjat a altres llocs, molt més llunyans per trobar-ne més. A més, arribaria un moment en que tot estaria caducat o en mal estat y no seria gens bo menjar-lo. També. Si això fos veritat el llibre no estaria considerat un llibre més, sinó que seria com una Bíblia en certa manera. (I15)</i></p>

Sobre la percepció del tema de la CF, a partir del marc teòric i l'anàlisi textual, vam establir categories que vam analitzar amb dades del lector real. En relació al lector model, el lector real sap activar la seva competència genèrica i identificar la CF a l'obra.

LECTOR REAL			LECTOR MODEL
Respostes tancades		Respostes obertes	
Cència-ficció	115	71%	<p>Invasions extraterrestres i el recomençament d'una nova humanitat. És una obra distòpica, de caire catastofrista on en un espai conegut, la Terra, es planteja un futur incert.</p> <p>A partir de l'anàlisi textual (lector model) vam establir 7 categories: atac extraterrestre, destrucció vida/món, éssers alienígenes, platets voladors, armes i objectes alienígenes, restes civilització altres planetes i mitjans tecnològics avançats de destrucció</p>
	110	43%	

Vam investigar més sobre la competència genèrica i la finalitat de l'autor i el lector. Ja vam veure al capítol anterior des de la perspectiva del lector model, que l'autor al *Mecanoscrit* transmet una **pauta educativa** a través de l'obra, mostra unes pautes de conducta allunyades de les establertes socialment i el **lector** esdevé **deixeble**. El lector real (115) admet que el llibre fa pensar, com demostra quan respon sobre la preferència pel llibre; accepta el canvi de normes (ordre cognoms) i afirma que els personatges aprenen i ensenyen. Així doncs, entén la finalitat reflexiva i, per extensió, educativa, com el lector model.

En canvi, sobre l'alternativa als móns reals, és a dir, l'existència de móns possibles, el lector real –quan se l'interroga sobre la versemblança dels fets–, dubta (115), per tant, ni nega ni afirma. I, més endavant, preguntat per si l'Alba és la mare de la humanitat, afirma que si fos veritat el llibre no seria *un llibre més*, sinó un text semblant al bíblic. En canvi, l'altre informant (a qui no li agrada la CF) al·ludeix a la realitat i afirma que no hi creu, en els extraterrestres, tot i que reconeix el que és CF. Així doncs, el lector real veu que el llibre es correspon amb un tipus III, ficció no versemblant, com el lector model.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes obertes		
Competència genèrica	<p>El lector real entén que els enunciats són ficticials</p> <p>I15-G15: Potser seria possible el que succeix Alba mare humanitat? No Si Alba fos mare: <i>si això fos veritat el llibre no estaria considerat un llibre més, sinó que seria com una Bíblia em certa manera</i> (I15) I10-G10: No possible, no creuen en els extraterrestres</p>	<p>Ficcional, models de móns possibles</p> <p>Tipus II, ficcional versemblant</p> <p>Tipus III, ficcional no versemblant</p>
Finalitat	<p>Canvi de cognom: G15/G10 ho accepten</p> <p>I15 El llibre va agradar et poses a pensar</p> <p>Personatges que aprenen i ensenyen</p>	<p>Autor: educativa</p> <p>Lector: deixeble</p>

TRAJECTE FINAL

Donada la gran quantitat d'informació amb la qual treballàvem i que el llibre està integrat per diversos contes, l'**argument** el vam treballar mitjançant l'**assumpte** de cada relat per tal d'acotar la informació. Com es pot veure, el lector real coincideix força amb el lector model, així doncs, com en el cas del *Mecanoscrit*, els joves lectors entenen i són capaços de determinar els arguments de les narracions.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes tancades		
Contes	Assumpte/Argument	Assumpte/Argument
"El cens total"	Reencarnació (75%) i arxius (12%)	Possible repetició éssers humans controlats burocràticament.
"Un món distant i veí"	Escletxes móns (12%)	Relacions humanes amb els extraterrestres que viuen en un món paral·lel.
"Servei oficial"	Desaparicions constants al món (100%)	Existència d'agències que fan desaparèixer gent.
"Cadàvers"	Ús de robots per a la prostitució (100%)	Robots femenins destinats a satisfer els instints sexuals.
"Urn de Djln"	L'existència d'extraterrestres i l'ocultació oficial (100%)	Reproducció d'una raça extraterrestre amb femelles humanes.
"La noia que venia del futur"	Possibilitat de viatjar en el temps (83%)	Relació amorosa entre dues persones que viuen en móns paral·lels i temps diferents.
"El regressiu"	Possibilitat de rejuvenir (50%)/Repressió autoritat per frenar creixement població (50%)	Malaltia que rejuveneix la gent gran i els problemes que això suposaria.

El **temps** varia a cada conte, però com s'aprecia a la següent graella destaca la sincronia en la major part dels casos, per al lector real és més fàcil

percebre la linealitat que no pas les anacronies. Si el lector model presenta amb detall les sincronies i les anacronies, el lector real es confon amb les anacronies, sobretot si estan combinades amb analepsis i prolepsis, com vam veure anteriorment i es pot apreciar a la graella il·lustrativa.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes tancades		
Contes	Temps	Temps
“El cens total”	Lineal (36%) – Salt endarrere (36%) i endavant (24%)	Ordre anacronia Analepsi (salt temporal endarrere, set anys)
“Un món distant i veí”	Salt endavant de 23 anys (50%) i endarrere (33%)	Ordre lineal (sincronia) Final prolepsi (salt temporal cap al futur (prolepsi, vint-i-tres anys)
“Servei oficial”	Lineal (100%)	Ordre sincronia. Temps lineal
“Cadàvers”	Lineal (100%)	Ordre sincronia Diàleg isocronia (tres setmanes)
“Urn de DjIn”	Lineal, 4 anys (83%)	Ordre sincronia Quatre anys
“La noia que venia del futur”	Salt temporal endavant, 23 anys (83%) Salt temporal endarrere (17%)	Ordre anacrònic 1ª part Analepsi (salt temporal endarrere) 2ª part Prolepsi (salt endavant, 23 anys)
“El regressiu”	Lineal (33%) – Salt endarrere (33%) i endavant (33%)	Ordre sincronia. Temps lineal

En general, el lector real és capaç de detectar el **mode o punt de vista** i coincideix força amb el lector model. Si bé a vegades no quantifica de forma propera tal com ho fa el lector model, els percentatges de la narrativa de paraules i fets, com es pot comprovar a la taula.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes tancades		
Contes	Mode	Mode
“El cens total”	Narració (88%) - Descripció (8%)	Narrativa dels fets Narrativa de paraules Poca descripció
“Un món distant i veí”	Narració (58%) - Diàleg (25%) - Descripció (17%)	Certa igualtat entre narrativa de paraules i narrativa dels fets. Poca descripció
“Servei oficial”	Diàleg (67%) - Descripció (17%) i Narració (17%)	Certa igualtat entre narrativa de paraules (diàleg molt llarg) i narrativa dels fets. Poca descripció
“Cadàvers”	Narració (60%) – Diàleg (20%) – Descripció (20%)	Força narrativa de paraules. Poca narrativa dels fets i descripció
“Urn de DjIn”	Diàleg (17%) – Narració (17%) – Nar.+Desc. (17%) - Nar.+Diàl. (17%) - Diàl.+Desc. (33%)	Descripcions llargues, Força narrativa de paraules Poca narrativa de fets
“La noia que venia del futur”	Diàleg (67%) – Narració (17%) - Diàl.+Nar. (17%)	Força narrativa de paraules. Poca narrativa dels fets i descripció
“El regressiu”	Narració (50%) - Desc.+Nar. (50%)	Narrativa dels fets Força descripció i pocs diàlegs

El lector real s'acosta força des de la intuïció a la veu narrativa del lector model de l'obra, salvant les distàncies. Als darrers quatre contes és on coincideixen més ambdós lectors, tot i que el lector real pot confondre la persona.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes tancades		
Contes	Veu	Veu
“El cens total”	John Futh (64%) – Mr. Franky (12%)	1ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic (John Futh)
“Un món distant i veí”	Autor punt de vista de l'Alida (75%)	3ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic
“Servei oficial”	Autor (67%) des del punt de vista de Burt (83%)	3ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic
“Cadàvers”	Un narrador (60%) o Mathieu Lanier (40%) 3ª persona (G10)	3ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic
“Urn de Djin”	Un narrador (83%) 3ª persona i omniscient (G10)	3ª persona Nivell narratiu extradiegètic Narrador heterodiegètic
“La noia que venia del futur”	Joni (83%) i narrador (17%) G15 3ª persona G10 1ª persona punt vista Joni	1ª persona Narrador homodiegètic/testimoni (Joni)
“El regressiu”	Un narrador (64%) punt de vista avi 3ª persona (G15 –G10)	3ª persona Nivell narratiu diegètic Narrador homodiegètic/autodiegètic

Els espais, com en el cas del *Mecanoscrit*, són perfectament coincidents entre el lector real i el lector model. El lector real identifica els països i els espais interns i externs de cada conte.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes tancades		
Contes	Espai	Espai
“El cens total”	Carrers/despatxos americans (68%)	Espai intern/extern. Despatxos i carrers de ciutats americanes
“Un món distant i veí”	Despatx/pis italià (83%)	Espai intern/extern Despatx/pis ciutat italiana, barri gris i pobre. Espai de ficció: esclatxa món paral·lel
“Servei oficial”	Casa tieta (83%)	Espais interns Casa tieta en una ciutat americana Habitació d’Hubris Street Casa del noi i despatx agència. Espai de ficció: una altra dimensió
“Cadàvers”	París (barri de Pigalle) (100%)	Espai intern/extern francès. Despatx Importacions Femir i hotel Pigalle, voltants bar i riba Sena
“Urn de Djin”	Casa pagès (67%)	Espai intern/extern Espai inconcret d’ambient rural Casa pagès, pis miserable, cottage Voltants masia, camps Espai de ficció: altres planetes
“La noia que venia del futur”	Casa catalana (17%)	Espai intern Torre Nou Pins/carrer Eugeni Prenca, casa carrer Marquet (Catalunya) Espai de ficció: espais simultanis en temps diferents
“El regressiu”	Catalunya (50%) – Gran ciutat=Catalunya (50%)	Espai intern/extern Catalunya massificada, més de la meitat del país és ciutat Espais urbans coneguts: Mataró, Besòs, Collserola, Vilafranca... Pisos/habitacions miserables Consultori mèdic, calabós, església tancada

Els **personatges** els vam treballar a través de les respostes obertes, com amb el *Mecanoscrit del segon origen*. En aquest cas vam preguntar al lector real amb quin personatge s’identificava i amb quin personatge de ficció o real el relacionava i d’aquesta manera de forma indirecte sabíem quins trets tenen els protagonistes. Ja vam veure que els personatges presents als contes majoritàriament són **plans**, perquè la brevetat dels textos fa que siguin personatges esbossats. Ara bé, els protagonistes de les narracions, sovint curiosos, viuen uns fets insòlits. Hi ha dues tipologies clares: **els qui viuen fets extraordinaris** (John Futh, Alida, Burt, Mathieu, Mari i Joni) o **els que són extraordinaris**: éssers de realitats alienes a la nostra realitat (Urn, Pietro Rambla, Mr. Franky i els seus treballadors), amb capacitats fantàstiques o dons com viatjar a través del temps (Deli), robots (Olga) o que pateixen una malaltia estranya “el regressiu” (avi sense nom).

Quan tractem, una mica més endavant, la competència genèrica i la versemblança o no de la ficció, presentarem també la identificació amb els

personatges, unes respostes obertes que també ens han servit en el quadre següent per veure les coincidències entre el lector real i el lector model. En general, la coincidència més destacable entre el lector real i el lector model és la curiositat dels personatges, així com les seves capacitats extraordinàries, com poder viatjar en el temps, ser un extraterrestre amb la facultat de transformació, ser un robot o poder rejuvenir.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes obertes		
Contes	Personatges	Personatges
“El cens total”	John Futh: sapastre (I15) Caràcter investigador (I10)	John Futh , home jove. Força curiós Mr. Franky i treballadors: desmenjats, gelatinosos i grogosos
“Un món distant i veí”	Alida , curiositat (P10) llestia i setciències (P15). Sap “parlar italià” (P10) Pietro Rambla , viatja en el temps (P15)	Alida , dona jove traductora. Esperit inquisitiu i curiós (desconfia i sospita) Pietro Rambla , jove d'ulls malenconiosos, simpàtic i benevolent. Ve d'una altra dimensió amb éssers curiosos, no bel·licosos
“Servei oficial”	Tieta: tiferia (G15) Burt: voler esbinar (G15), no es creu les coses fins que li passen (G10), no creu la tieta (G15)	Tieta , vella jubilada, malalta i curiosa Burt , jove periodista. La tieta li traspasa la curiositat Sr. Jofrei , enèrgic, escrutador, seriós i fred
“Cadàvers”	Mahtieu Lanier: no robot (G10)	Mathieu Lanier , jove lladre. Curiós i de relacions sense lligams (prostitutes) Olga , jove prostituta preciosa i riallera
“Urn, de Djin”	Mari relacions amb extraterrestre (G15-G10) Urn extraterrestre que adopta qualsevol forma humana (G15) Inspector: “únic normal” (G10)	Mari , dona jove, valenta i observadora. Manté relació amb Urn. Urn , jove desmenjat, expressió descolorida, veu anònima, rostre amorf i alhora amb força. Extraterrestre d'una barreja de races i mutant Inspector Merma: 45 anys, rabassut i lent
“La noia que venia del futur”	Joni és “realista” (G10)	Deli , noia de 20 anys. Caràcter enjogassat i sentit de l'humor. Capacitat de viatjar en el temps Joni , noi de 21 anys. Caràcter desconfiat i lògic Agent secret o espia
“El regressiu”	Avi rejuveneix (G15) Nét Darc és l'individu “més normal” (G15) i no està malalt, “és normal”(G10).	Avi sense nom (caràcter universal) Nét Darc , alter ego de l'avi

El **títol** de cada conte com a paratext és temàtic segons el lector model, però només un 52% dels lectors reals consideren que els títols aporten una pista de lectura i manifesten que tenen una relació explícita amb el contingut i que ajuden a la lectura. El títol del recull, segons el lector model, és temàtic i alhora metafòric, i el lector real també ho percep (I15) quan manifesta que al llibre apareix el principi i el final de la vida.

LECTOR REAL			LECTOR MODEL
Respostes tancades		Respostes obertes	
Títol contes	Sí	57%	Títols, en general, que expliquen el contingut dels contes
	No	43%	
	N/C	0,6%	
Títol recull	Sí	56%	<p><i>Sí, perquè el primer conte tracta sobre la reencarnació, per la qual cosa, és com el naixement d'una persona, i l'últim, el regressiu, sobre gent que va morint perquè va rejuvenent. Marca el principi i el final d'una hipotètica vida de les persones, com si fos només un camí, d'aquí ve trajecte final (I15)</i></p> <p><i>Alguns sí i altres no perquè n'hi ha de títols com per exemple el cens total que no saps de que pot parlar, encara que després quan el llegueixes si veus alguna relació (I10)</i></p>
	No	36%	
	N/C	8%	
			Títols temàtics perquè es refereixen al contingut dels contes, d'una forma directa, clara.
			Títol temàtic i metafòric , de forma simbòlica perquè planteja el final de la vida, del trajecte.

Sobre la percepció del tema de la **CF**, a partir del marc teòric i l'anàlisi textual, vam establir categories que vam emprar per analitzar les dades obtingudes del lector real.

LECTOR REAL			LECTOR MODEL
Respostes tancades		Respostes obertes	
Cència-ficció	I15	78%	<p>A cada text dels informants, com hem vist, vam marcar les diferents categories establertes</p> <p>A partir de l'anàlisi textual (lector model) vam establir 9 categories: existència i els seus límits (reencarnació, móns paral·lels, éssers estranys/empreses desaparicions, malaltia rejuvenidora), existència de robots prostitutes, contacte humans-extraterrestres (reproducció), Terra refugi, Catalunya del futur (ciutat extensa)</p>
	I10	89%	

Al capítol anterior, a l'estudi del lector model, vam exposar que el llibre era ficcional i que es bellugava entre el tipus II i III. El lector real, així mateix, també percep que el text és ficcional, sobretot quan el posa a l'alçada d'altres referents del gènere (pel·lícules, lectures...) perquè "està farcit de ciència-ficció (I15), i "ple de fantasia" i amb contes molt fantàstics" (I10). A més a més, com ja hem vist als últims quatre relats, el lector real no s'identifica amb els personatges "no normals" ja que se'n distancia (per ser un robot, extraterrestre o un avi que rejuveneix) i, en canvi, sí que ho fa amb els personatges afins a la normalitat o realistes (Mathieu, policia-inspector, Joni o Darc). També el lector real no creu o posa en dubte l'existència de vida a altres planetes, els viatges

en el temps i la fórmula del rejuveniment. Deduïm, doncs, mitjançant les respostes obertes que el lector real considera que les narracions de *Trajecte final* pertanyen a una ficció no versemblant.

Sobre la finalitat del llibre, ja hem vist que el lector model exposa una finalitat de l'autor **reflexiva**, sovint didàctica i d'aprenentatge, i el lector adopta un rol de **qüestionament (interrogació)** i **reflexió** sobre uns fets extraordinaris que posen en dubte el dia a dia i, en definitiva, la condició humana.

Així mateix, el lector real és capaç d'adonar-se de la finalitat del lector, com hem constatat mitjançant les respostes obertes. Sobre el paper del lector percep que no és un llibre on t'ho donen "tot mastegat" sinó que "li has de dedicar una certa atenció especial" (I15) i que es tracten "temes que no t'havies plantejat" (I15). Així doncs, el lector ha d'estar predisposat a fer una lectura atenta, reflexiva i d'interrogació.

LECTOR REAL		LECTOR MODEL
Respostes obertes		
Competència genèrica	<p>(I15) <i>Si. Pensant en la època en la que es va publicar Trajecte final està farcit de ciència-ficció i, Potser, alguns elements que a nosaltres avui ens farien riure (l'existència de la malaltia del regressiu) a aquella època, potser fins i tot donava una mica de por o potser, alguns punts que avui estem acostumats a veure (l'existència dels viatges en el temps a la ciència-ficció) en aquella època era una cosa inimagible.</i></p> <p><i>Perquè està ple de fantasia i ciència-ficció que fa que sigui un llibre semblant a les lectures o pel·lícula com Avatar. (I10)</i></p> <p>(I10) <i>No el recomanaria. Però si t'agrada la ciència-ficció la recomanaria ja que els contes són molt fantàstics.</i></p> <p>Als quatre darrers contes, els lector tendeixen a la no identificació amb els protagonistes o a la identificació per la "normalitat"; per tant, troben els contes ficticials no versemblants.</p> <p>Vida a altres planetes: No/Sí (potser) Viatges temporals: No Fórmula eterna joventut: No/Potser</p>	<p>Ficcional, models de móns possibles Tipus II, ficcional versemblant Tipus III, ficcional no versemblant</p>
Finalitat	<p>El recomanaries? <i>No. Perquè la gent està molt acostumada a llegir novel·les on no s'ha de pensar gaire, és a dir com si t'ho donessin tot mastegat. En canvi, a Trajecte final, li has de dedicar una certa atenció especial, ja que potser, en dos línies han passat moltes coses, i tots els elements, són totalment importants per entendre la història.(I15)</i></p> <p>Respecte a altres lectures de CF <i>En alguns contes, més interessant perquè es tracten temes que no t'havies plantejat (I15)</i></p>	<p>Autor: reflexiva i didàctica</p> <p>Lector: interrogadora/reflexiva</p>

9.3. Transferència d'una part de l'experimentació a la Facultat d'Educació

A continuació, després de l'experiència duta a secundària mitjançant el projecte "Manuel de Pedrolo, abans i ara", presentem la transferència de l'exposició duta a terme a secundària a la realitat de la comunitat universitària.

-Context

La Facultat d'Educació actual sorgeix de la fusió de la Facultat de Formació del Professorat i la de Pedagogia (que inclou Treball Social) després d'un procés que s'inicia el juny del curs 2014, a nivell intern de la Universitat de Barcelona. A la Facultat d'Educació, al Grau de Primària i Infantil, el curs 2014-2015 hi havia prop d'uns 3.300 estudiants. Al Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes (MFPS) uns 300 alumnes en totes les especialitats. Concretament a la primera edició del MFPS, a l'especialitat en llengua catalana i castellana es van matricular uns 55 estudiants.

9.3.1. Implementació de l'exposició: "Manuel de Pedrolo, abans i ara. Una experiència de Secundària", CRAI Campus Mundet. Universitat de Barcelona

L'exposició "**Manuel de Pedrolo, abans i ara**". **Una experiència de secundària** va ser la recreació de la mostra que va tenir lloc a l'Institut Bernat Metge (Barcelona) "Manuel de Pedrolo, abans i ara" el curs anterior, 2011-2012. L'exposició va tenir lloc al CRAI Biblioteca de Campus Mundet, de l'antiga Facultat de Formació del Professorat, des del 19 de novembre de 2012 fins al 31 de gener de 2013.¹⁹⁷

El fet de traslladar una efemèride literària escolar al món universitari permet que els futurs docents es connectin amb la vida cultural de la ciutat més

¹⁹⁷ Més informació a: <<http://blocdelletes.ub.edu/2012/11/22/manuel-de-pedrolo-abans-i-ara-una-experiencia-de-secundaria/>> [Consulta: 6 d'octubre de 2015]

enllà dels continguts curriculars. En primer lloc, com a docents, la cultura aporta experiències reals que podem traslladar a les aules i, en segon lloc, permet relacionar l'alumnat amb l'entorn. Així doncs, els vincula i els converteix en partícips de la societat de la qual formen part, desperta la curiositat intel·lectual i ajuda al desenvolupament (Díaz-Plaja i Prats, 2010 i 2013). Creiem que per als futurs docents és important, en la seva formació inicial, conèixer de primera mà experiències innovadores que impliquin tota la comunitat educativa i que es desenvolupin a nivell competencial.

Gràcies a l'exemplificació d'activitats reals que derivin cap a la pràctica reflexiva i l'esperit crític es pot assolir l'objectiu principal del formador de qualsevol àmbit: transmetre passió per la docència. El secret d'ensenyar, a part de transmetre els coneixements, és la motivació ("les ganes"), ja que el professor de manera inevitable contagia els alumnes emocions, coneixements i sensacions, segons Vaello (Ortiz, 2011).

a. Objectius

- Transferir la mostra "Manuel de Pedrolo, abans i ara" a la comunitat universitària.
- Ensenyar als futurs docents com es treballa una efemèride literària en un entorn d'ensenyament secundari.
- Visibilitzar una experiència real al món universitari.
- Prendre consciència de les possibilitats pedagògiques de la biblioteca a través d'una exposició real.
- Fer reflexionar els futurs docents sobre la creació de l'exposició i valorar la seva percepció en relació a l'activitat docent duta a terme a secundària i a l'autor Manuel de Pedrolo.

b. Continguts

A la mostra es va ampliar el fons documental de l'exposició original de secundària. Algunes de les obres exposades eren les mateixes que van formar part de l'exposició de secundària i la gran majoria es van demanar en préstec a

les biblioteques de la Universitat de Barcelona, que compta amb un gran fons sobre Pedrolo. De la mateixa manera que a l'institut de secundària, la mostra feia un recorregut per la figura i l'obra de Pedrolo segons els gèneres que conreà l'autor de la Segarra: novel·la (juvenil, políciaca, de CF...), conte, poesia (inclosa la visual), teatre i assaig periodístic, i es dedicava especial atenció a la LJ.

Com a novetat, es mostrava el material auxiliar generat a l'exposició original: els cartells i les cartel·les, el mural creat pels alumnes "El Feisbuc de Manuel de Pedrolo" i fins i tot les preguntes que van fer el dia de la inauguració de la mostra a Adalais de Pedrolo, així com el material pedagògic que es va elaborar (guia de visita i propostes didàctiques).

Es volia transmetre de la manera més fidel possible l'experiència de secundària al món universitari i per aquest motiu les petjades vermelles que marcaven el camí van ser un dels elements claus.

c. Desenvolupament i tasques

La coordinació va anar a càrrec de les professores Ana Díaz-Plaja i la docent-investigadora que redacta aquesta tesi, amb la col·laboració de la cap del CRAI Biblioteca Mundet, que va aportar l'espai físic per a la mostra, així com els suports per a l'exposició (dos expositors, dos estenedors i una vitrina-prestatgeria de vidre) i els bibliotecaris, que van ajudar amb l'experiència en preparació i muntatge d'exposicions.

L'organització la va dur a terme el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Facultat de Formació del Professorat i el CRAI Biblioteca Mundet, que es van encarregar de la promoció de l'acte a través del web del Departament, de l'espai de "Notícies de la UB", a la pàgina institucional de la UB i al del Departament, així com al "Bloc de Lletres" (Blog del CRAI de la Facultat de Lletres de la UB). També se'n va fer difusió a la pàgina web de l'xtec.cat (puntedu), al CRP Sant Martí al blog de la Biblioteca de l'Institut

Bernat Metge i al del centre de secundària. Com a promoció, també cal destacar el disseny del cartell –inspirat en l’original– i el díptic.¹⁹⁸

El dia 31 de novembre, dia de la inauguració, es va dur a terme una visita guiada per part de la docent-investigadora, oberta a tothom, que va comptar amb la presència de la filla de l’autor i presidenta de la Fundació Pedrolo, Adelais de Pedrolo.

Així mateix, el desembre de 2013 es va fer un reportatge per al programa *Univers de Formació*, encarregat de la difusió d’activitats a les facultats catalanes, de 9TV.¹⁹⁹

Un cop acabada l’exposició, el 2 de maig de 2013 va tenir lloc, a l’**Aula Magna** de l’Edifici del Teatre de la **Facultat de Formació del Professorat**, la presentació de l’audiovisual “**Manuel de Pedrolo, abans i ara**”, protagonitzat per alumnes de l’Institut Bernat Metge que explicaven l’exposició amb títol homònim que es va fer al centre.²⁰⁰ L’acte, organitzat per Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i la docent-investigadora, va comptar amb la presència de la filla de l’autor, Adelais de Pedrolo, alguns alumnes implicats en el projecte audiovisual, la cap d’Estudis de la Facultat de Formació del Professorat en aquell moment, Alba Ambrós, el cap del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Joan Perera, la docent-investigadora i tres grups d’alumnes de l’assignatura Didàctica de la Habilitats Comunicatives del Grau de Primària, entre d’altres assistents.

Com hem afirmat abans, poder gaudir d’un fragment de realitat escolar dins un entorn universitari permet visibilitzar el dia a dia de les aules dels centres escolars i alhora vincular-s’hi culturalment. Teníem clar que l’oportunitat de

¹⁹⁸ Cartell a: <http://www.bib.ub.edu/fileadmin/noticies/CARTELL_PEDROLO_UB_def2.pdf> i díptic a: <http://www.bib.ub.edu/fileadmin/noticies/Diptic_Pedrolo_UB_def2.pdf> [Consulta: 6 d’octubre de 2015]

¹⁹⁹ Accés al programa Univers de Formació a: <<http://84.88.0.229/record=b2068632~S1>> [Consulta: 5 d’octubre de 2015]

²⁰⁰ Notícia de la presentació de l’audiovisual a: <http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/2013_05_05_archive.html> [Consulta: 5 d’octubre de 2015]

transferir una experiència d'innovació docent de secundària s'havia d'explotar didàcticament amb alumnes de la Facultat de Formació del Professorat.

Durant la preparació de la mostra ja es va tenir en compte que les dates de **“Manuel de Pedrolo, abans i ara”**. Una experiència de secundària havien de coincidir amb la docència de les assignatures del Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes (MFPS) “Didàctica de la llengua i la literatura catalana/castellana” i també amb “Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil” del Grau de Primària. Aquests grups van visitar l'exposició guiada per la docent-investigadora i es van fer sessions sobre la mostra prèvies i posteriors.

Al MFPS, gràcies a la col·laboració de les dues professores de la matèria “Didàctica de la llengua i la literatura catalana/castellana”, es va prendre consciència de la tasca a l'aula i la motivació de la lectura, la metodologia, els punts forts del projecte, com es va incentivar i cohesionar el grup i la consideració de la vigència de Pedrolo i altres autors semblants. A continuació presentem un quadre amb les activitats de reflexió que calia que desenvolupessin.

Treball sobre la sessió Manuel de Pedrolo

Demanem una intervenció per persona al fòrum d'un màxim de 2.000 caràcters. Baseu-vos en les preguntes que trobareu tot seguit. No les heu de respondre una a una, sinó emprar-les com a font d'inspiració per a la vostra resposta.

1. Quins aspectes de l'exposició t'han semblat més interessants per motivar la lectura i treballar a l'aula?
2. Què destacaries del projecte de treball realitzat a l'Institut Bernat Metge per la professora Anna M. Moreno? Competències treballades? Habilitats lingüístiques desenvolupades? Motivació? Cohesió de grup?
- 3A. ALUMNES DE CASTELLÀ: Amb quin autor de llengua castellana contrastaríeu la figura de Manuel de Pedrolo i segons quin aspecte?
- 3B ALUMNES DE CATALÀ: Tria un altre autor de literatura catalana amb qui establiries un paral·lelisme amb Manuel de Pedrolo.

Extret del Campus Virtual de “Didàctica de la llengua i la literatura catalana/castellana”, curs 2012-2013 (professores Ana Díaz-Plaja i Alba Ambrós)

Els treballs realitzats incidien en l'activació de la metacognició, l'agudesa de l'observació i la detecció, a través del projecte, de la importància tant del què ensenyar (continguts) com del com ensenyar (metodologia).

9.3.2. Valoració dels futurs formadors

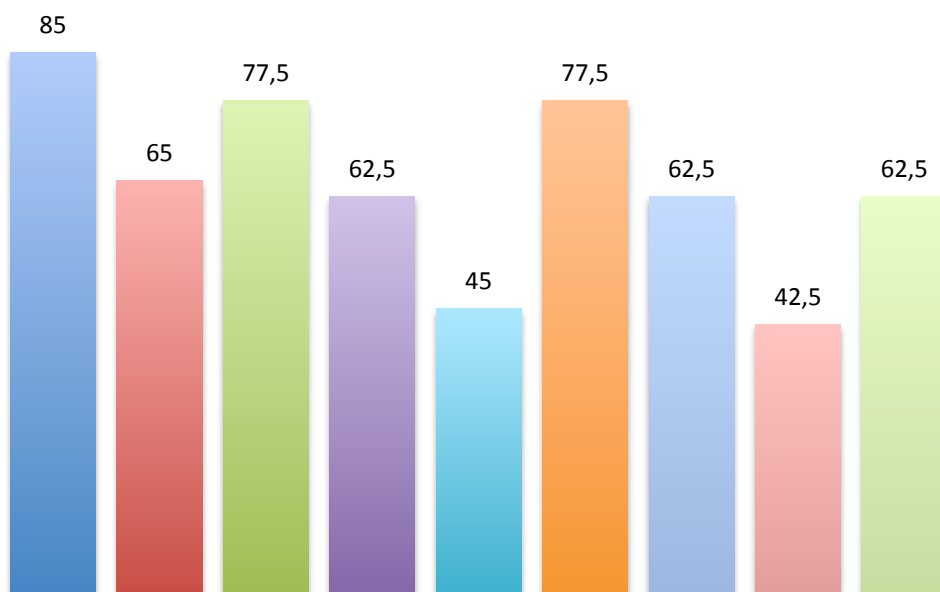
A partir del quadre anterior, els 40 alumnes del MFPS van respondre en format redacció. Un cop llegits aquests escrits, es van subratllar les paraules clau (vegeu annex) i es van extreure les categories. Als diferents gràfics es poden visualitzar les categories concretes.

Vam dividir les respostes amb els aspectes relacionats amb la valoració del projecte de secundària i l'aportació dels alumnes. A continuació tractarem la valoració que van fer els futurs docents del projecte dut a terme a secundària.

Se'ls va preguntar sobre els aspectes interessants presents a l'exposició per motivar la lectura i el treball a l'aula. Destaquem que un 85% valora la metodologia de treball emprada (treball en equip, cooperació i dinàmica de grup); un 77,5% afirma que les multitasques i l'exposició (paper de la biblioteca) van ser cabdals en el procés i per a un 62,5% té importància que fos un projecte d'innovació educativa.

Aspectes per motivar la lectura i el treball a l'aula

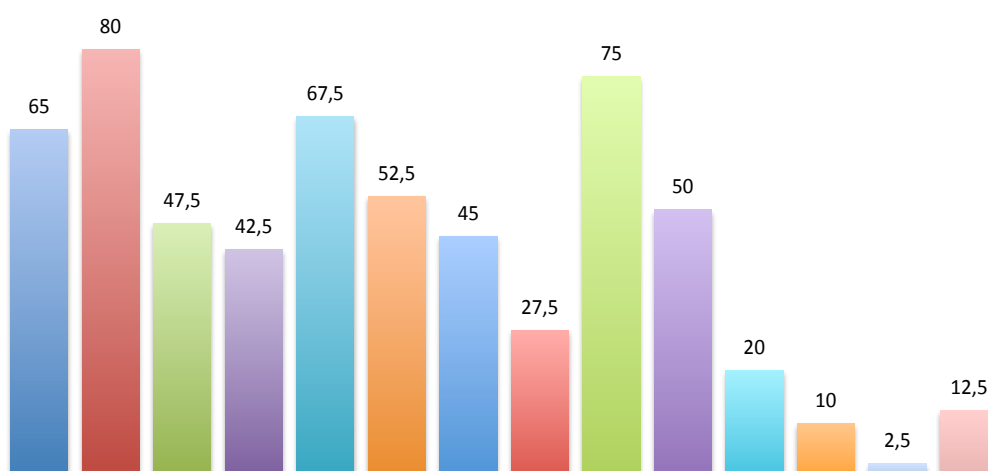
- Treball equip, cooperació, col·laboració (dinàmica grup)
- Diverses tasques/activitats
- Lectures, debats, disseny mural, àlbum, petjades, vídeo, Adels
- Treball que aconsegueix sinèrgies i cooperació
- Millora autoestima i rendiment (autoconfiança)
- Exposició institut (paper biblioteca)
- Motivació a la lectura (tria lectures)
- Actualitzar autor (nova visió propera joves)
- Procediment (eines). Projecte d'innovació educativa



Així mateix, els vam preguntar sobre el projecte que es va dur a terme a l'institut de secundària, un 80% valoren la implicació dels alumnes gràcies a la seva participació en el procés creatiu (aportació d'idees), un 75% al fet que es responsabilitzessin en el projecte i la innovació a l'aula (50%). La multiplicitat de tasques i les activitats multicompetencials, van ser també rellevants, amb un 67,5% i 65%, respectivament. El fet que el projecte fos global i que estigués integrat al centre va ser destacat per un 47,5% i l'actitud i la implicació del docent al llarg del procés segons el 42,5% és un aspecte rellevant.

Aspectes destacables del projecte del centre de secundària

- Tasca multicompetencial (transversal)
- Participació procés creatiu (aportació idees)/Implicació
- Projecte global (integrat al centre, complet)
- Actitud/implicació professor (ganes, repte, entusiasme)
- Diverses activitats/tasques. Diversos vessants (motivació)
- Positivisme (jocs...) Reconeixement, empatia
- Àrees: plàstica o publicitat Interdisciplinar/Transversal
- Tasques TIC (moodle, ppt, cerques...)
- Responsabilitzar-se projecte alumnes (cohesió) Idea de grup
- Innovació treball a l'aula
- Il·lusió, vivencial
- Esperit original
- Capacitat de somiar
- Iniciativa amena (màgia)



Sobre les competències bàsiques, de les vuit vigents el curs 2012-2013, se'n van trobar sis al projecte: les més destacades pels enquestats van ser la comunicativa lingüística i audiovisual i la digital i informàtica (80%, respectivament), però també es van destacar la competència d'aprendre a aprendre i l'autonomia i iniciativa personal (43%) i la social i ciutadana (35%).

Segons els enquestats les habilitats treballades, l'expressió oral i escrita i la comprensió oral i escrita es van treballar gairebé de manera simètrica. Un

altre aspecte destacable de les dades és que tothom va afirmar que el grup va estar motivat i cohesionat al 100%.

Pel que fa a les aportacions dels enquestats, se'ls va preguntar amb quin autor de la llengua castellana o catalana (segons l'itinerari) contrastarien o establirien paral·lelismes amb l'autor. Entre els alumnes de l'itinerari en llengua catalana, Jesús Moncada i Mercè Rodoreda (5%) i Pere Calders (7,5%) es podrien relacionar amb Pedroló. Els estudiants en llengua castellana citen Borges i Cortázar (5%), Eduardo Mendoza (7,5%) i Vázquez Montalbán (10%).

Aquestes dades dels alumnes del màster reflecteixen, entre d'altres punts, que en el disseny del projecte "Manuel de Pedroló, abans i ara" la metodologia va ser clau, així com les multitasques i les multicompetències, com també la cohesió del grup, la creativitat, el clima de convivència i el reconeixement públic dels alumnes que hi van participar.

El fet que apareguin paraules com "màgia" (12,5%); "il·lusió" (20%) i "esperit original" (10%) per qualificar el projecte i "passió, entusiasme, energia" (42,5%), "empatia" (52,5%) i "exercitar el múscul per somiar" (2,5%) en relació a l'actitud del professor, o destacar com a clau de l'èxit "les ganes" de treballar i col·laborar ens reafirma en la creença que vam ser capaços de transferir "l'esperit original" de la mostra al món universtari.

En general, els alumnes universitaris van valorar positivament el fet de conèixer de primera mà una experiència real i el fet de poder reflexionar críticament com a futurs professors, a la vegada que accedien a una proposta cultural autèntica que els va permetre relacionar-se amb l'entorn educatiu de la ciutat.

IV. Conclusions

10. Relacionant la mirada teòrica i la mirada pràctica

L'origen d'aquesta tesi, com vam explicar a la introducció, es remunta a gairebé cinc anys quan fèiem llegir als nostres alumnes *Trajecte final* i ens preguntàvem per la vigència del recull, per si la CF era un gènere del gust dels joves i per si l'obra es podia etiquetar com a LJ.

Un curs després, el 2011-2012, ja havíem presentat el projecte de tesi, i recollíem dades entre els nostres alumnes de 4t d'ESO. Volíem transmetre la nostra passió i interès per l'autor segarrenc i la seva basta obra, des de la pròpia experiència personal, i motivar la lectura del corpus de CF. Tanmateix, una recerca a l'aula com la nostra, com és sabut, va acabar esdevenint un repte de més ampli abast, ja que els alumnes van ser participants i protagonistes d'un projecte d'innovació educativa: l'exposició literària "Manuel de Pedrolo, abans i ara". Aquest fet va implicar un canvi important en el nostre plantejament inicial, una aventura col·lectiva (centre i aula) que ens havia de menar a unes dinàmiques d'aula on la literatura s'ensenyés d'una manera diferent –a través de la dimensió afectiva i emocional–, que transmetés passió i ganes, tot vetllant perquè tots els alumnes amb les seves particularitats es fessin seu el projecte.

Durant quatre anys de feina dedicats a la tesi hem estat treballant per assolir els objectius plantejats: (1) conèixer per què les obres de CF del corpus d'estudi són considerades LJ i (2) presentar el lector model del corpus i contrastar-lo amb el lector real d'una classe de 4t d'ESO per entendre com actualitza ambdues obres a través dels seus referents i les fa vigents avui dia. En aquesta recerca hem emprat una metodologia qualitativa per analitzar les dades i hem arribat a les conclusions que tot seguit exposarem.

10.1. Conclusions de la tesi

Arribats a aquest punt, amb les dades de la part experimental (apartats III. 8-9) i la part de l'objecte d'estudi des de la teoria (apartats II. 2-7), anirem responnent les preguntes sorgides dels objectius que ens plantejàvem en aquest treball de tesi.

- *Quins elements caracteritzen una obra perquè sigui considerada LJ? De quina manera el corpus pedrolà establert esdevé LJ?*²⁰¹

Com vam veure (apartat II. 2.2.), la LJ és un concepte vague i de transició entre el món juvenil i l'adult, i sovint es relaciona preferentment amb el context acadèmic i homologat (literatura canònica) però també de lleure, lluny del control dels adults, (literatura que inclou l'homologada i altres lectures com sagues, còmics, manga, narrativa transmèdia...).

Així doncs, l'etiqueta LJ pot correspondre als llibres llegits pels joves o als comprats per ells, així com als triats lliurement o als obligats a llegir, i també als creats per al públic juvenil o als compartits amb els adults (Lluch, 2008) –amb fenòmens com el *crossover* i la literatura manllevada. Un ampli ventall de tipologies i d'àmbits que fan difícil delimitar i caracteritzar la LJ. A més, cal tenir en compte que, en relació al paratext, una obra considerada LJ no cal que necessàriament compleixi uns requisits externs concrets, perquè abraça un ampli ventall d'obres en formats diversos, com acabem d'exposar i hem vist (apartat II. 2.2.3.1., sobre els nous horitzons de la LJ).

Ara bé, hi ha uns elements interns que caracteritzen una obra perquè sigui considerada LJ. Unes característiques que el corpus pedrolà triat (vegeu apartat II. 7.6.3 sobre l'estat de la qüestió) compleix, com hem vist gràcies a les dades recollides i analitzades (vegeu apartat III. 9.1.3. i 9.2. d'anàlisi i discussió

²⁰¹ Respondrem aquestes dues qüestions de manera conjunta perquè contenen aspectes complementaris. A partir d'ara donarem resposta a la resta de les preguntes, que es plantejaven inicialment de forma conjunta (vegeu apartat I.1.3.), de forma individual perquè considerem que fan més clares les nostres argumentacions.

de resultats parcials i totals). A continuació exposem quins són aquests elements:

a. segons la relació a partir del text:

- que l'obra desvetlli en el lector adolescent una experiència lectora individual i social lligada a la dimensió afectiva o emocional. És a dir, que afecti el més íntim del jove lector, que el commogui. Totes dues obres hem comprovat que provoquen reaccions emocionals de tot tipus, des de ràbia, fins a tendresa, passant per inquietud o indiferència (vegeu apartat III. 9.1.3.3.) i evidentment, en general, aquesta experiència lectora individual i social afecta els adolescents, un material sensible que tot ho qüestiona i ho posa en dubte.
- que el lector juvenil es pugui identificar amb els protagonistes o amb aspectes argumentals o temàtics propers als seus referents culturals més immediats. Els personatges del *Mecanoscrit*, bàsicament l'Alba, esdevenen un model a seguir, per l'empenta i l'instint de supervivència i superació. Així mateix, entre la diversitat de protagonistes de *Trajecte final*, una característica comuna, la curiositat, ajuda a la identificació dels joves amb els protagonistes. De la mateixa manera, els arguments o els temes de CF, però també universals (amor, mort, el qüestionament vital, entre d'altres), activen les relacions amb els seus referents culturals (vegis apartat III. 9.1.3.3.).

b. segons la relació des del text:

- que la finalitat de l'autor sigui preferiblement: pedagògica, didàctica o reflexiva i en el lector: de deixeble, reflexió i qüestionament. Som conscients que alguns autors són contraris a la finalitat pedagògica de la LJ, però les dades obtingudes en aquest estudi avalen la nostra afirmació (vegeu apartat III. 9.2.). En ambdues obres del corpus l'autor esdevé, a través del text, un mestre que fa reflexionar, pensar i plantejar al lector –gràcies a situacions extremes, insòlites, i que provoquen desconcert–, la interrogació sobre el dia a dia, i en última instància la interpel·lació sobre la condició humana (apartat III. 9.2). Una tendència

reflexiva que és recurrent i bàsica en la literatura pedroliana, amb una dimensió social evident (apartats II.6.3.).

- que els components textuais i paratextuals tinguin una correspondència amb les competències lingüístiques, intertextuals i genèriques del jove lector. En general, tant el *Mecanoscrit*, excepte a l'epíleg, com *Trajecte final* presenten uns aspectes textuais interns i externs fàcilment identificables pels adolescents gràcies a l'activació, en major o menor grau, de les competències lingüístiques, intertextuals i genèriques (vegeu apartat III, 9.1.3.3.).

- *Quins van ser els motius per considerar aquestes obres llegívoles i atractives per als joves lectors i per què els hi continuen interessant?*

Podem teoritzar, sense fer CF, sobre el perquè Josep M. Castellet va decidir incloure el *Mecanoscrit* –un llibre escrit sense pensar en el destinatari, simplement amb la intenció que semblés escrit per una noia–, a la col·lecció juvenil d'alta volada “El Trapezi” i, de fet, ja vam exposar-ho (vegeu apartat II.7.5) i explicar com el *bestseller* va obrir pas a *Trajecte final* (vegeu apartats 7.6.2.-7.6.3.).

Considerem que hi ha aspectes interns molt importants a les obres i d'altres de circumstancials –com el moment històric i el context escolar, factors no decisius en l'èxit dels llibres, però que hi van ajudar– per considerar aquestes obres llegívoles i atractives per al jove lector, que tot seguit exposem:

- Creiem que el *Mecanoscrit* és un llibre atractiu i llegívol –malgrat que l'autor parlés d'obra menor no podem obviar que segueix vigent avui dia per la universalitat del text– que encara interessa els joves lectors (vegeu apartat III.9.1.3.3., preferències i recomanacions) gràcies a quatre **factors interns**: la CF, uns temes universals i atemporals, la identificació amb els protagonistes, i l'estructura (vegeu apartat III.8.3.1.). És una obra de **CF** catastrofista, amb acció, aventura i fets inesperats. Presenta una realitat postapocalíptica –una realitat distòpica

de gran atractiu per als joves, que relacionen amb molts referents culturals (vegeu apartats II.6.3.2. i III. 9.1.3.3.)– on després d'un atac extraterrestre el planeta queda arrasat i dos joves supervivents han de construir un món sense adults. L'epíleg, que dóna sentit a la novel·la, presenta elements clàssics de la CF, extraterrestres que cerquen refugi a la Terra, tecnologia emprada per aconseguir-ho, així com diferents teories relacionades amb la veracitat del text trobat. En un joc metaliterari interessant, "l'editor" conta que el llibre, considerat de CF, l'any 7138 es reconeix com a real. Així doncs, els lectors adolescents se centren en l'atractiva figura de l'Alba-mare de la humanitat. Entre els **temes** que fan **universals** l'obra hi trobem: la vida, sobretot amb l'amor en totes les seves manifestacions (amb un sexe natural, sense tabús),²⁰² el pas a la maduresa –sense la moral antiga o la culpa–, la mort i el fet inesperat i tràgic, que colpeix. Es presenta la transició cap al món adult que els lectors viuen com a seu, on els protagonistes emprenen un viatge existencial (*Bildungsroman*) empesos per situacions adverses que els obliguen a deixar de ser nens i treure forces d'on sigui. Els joves lectors se senten identificats amb els **protagonistes**, sobretot amb l'Alba, n'extreuen una aventura vital i un aprenentatge, de creixement, una lectura vivencial que es fan seva. L'**estructura** ens remet a altres tradicions o textos gràcies a la divisió en quaderns numerats (gènesi), el mecanoscrit trobat té clars ressons literaris i l'inici repetitiu facilita la lectura dels quaderns recorda la tornada d'una cançó o els textos clàssics. En definitiva, és una història de supervivència (amor i esforç), aventures, i una narració iniciàtica, d'aprenentatge de dos joves. El llibre va esdevenir un modern Adam i Eva (CF en la línia de l'especulació miticoreligiosa), una novetat a la literatura catalana que es va situar a l'alçada de l'europea.

Trajecte final segueix sent atractiu per als joves lectors i continua interessant gràcies a dos aspectes: la CF i uns temes universals i

²⁰² A més recordem que en aquell moment l'obra omplia un buit a l'escola: el tractament de forma desacomplexada i alliberadora de la sexualitat (talment un llibre d'educació sentimental), com apuntava Teixidor (1982).

atemporals, amb l'aparició recurrent de la curiositat. Alguns contes tenen ingredients de **CF** de "metafísica fantàstica", amb alteracions espaciotemporals i esdeveniments sorprenents (altres dimensions, móns paral·lels, esclatxes temporals, reencarnacions i control de la humanitat, empreses de desaparicions, o malalts que rejuveneixen) i alhora de CF clàssica amb el contacte entre humans i éssers d'altres indrets (extraterrestres, móns paral·lels...) i metròpolis futuristes amb sistemes de repressió. Els joves relacionen amb facilitat tots aquests factors amb els seus referents culturals, malgrat que imposin en alguns casos el realisme per damunt de la CF. Sovint les transgressions temporals o la realitat deformada provoca sorpresa en els personatges i alhora en el lector, i esdevenen el contrapunt per reflexionar sobre allò desconegut, la condició humana i l'existència, o plantejar-se temes nous, com apuntava algun alumne (vegeu apartat III.9.1.3.3.). Així doncs, els **temes** que se'ns plantegen són universals, com ara l'existència i els seus límits, l'amor i la mort (l'home, la vida), uns temes propers als alumnes, però per damunt de tots destaca la **curiositat** unes ganes de saber que els joves comparteixen, un motor que fa actuar i investigar.

- Entre els **aspectes circumstancials**, destaquem, d'una banda, una necessitat sorgida als setanta atribuïble al moment de canvi i normalització que es vivia a tots els nivells. En l'àmbit educatiu s'introduïa una reforma educativa (Llei general d'educació, 1970), i si bé sembla que en un principi el boca-orella va fer que el *Mecanoscrit* agradés el professorat, no ens sembla estrany que els agents implicats –editorials i món educatiu– cerquessin obres per fer llegir, llibres amb aires de renovació, frescos i que trobessin en la CF pedroliana la resposta. El *Mecanoscrit* va esdevenir lectura obligatòria o prescriptiva juntament amb *Trajecte final*. Tanmateix, en especial el *Mecanoscrit* serà un filó en tots els sentits. Les dues obres objecte d'estudi han anat intrínscament unides al sistema educatiu al llarg de les dècades i s'han anat reeditant fins a l'actualitat (vegeu apartats II. 7.6.3 i graelles de l'annex). I de l'altra, principalment Edicions 62 va apostar per publicar les dues obres en col·leccions juvenils. El *bestseller* any rere any, dècada rere dècada

cada principi de curs es reeditava o se'n presentaven novetats, un negoci rodó que avui dia sembla que segueix, amb propostes digitals i canvis de portada gràcies a la pel·lícula *Segon origen* (a la col·lecció general i juvenil) (vegeu apartat II. 7.6.3).

- *El fet que les dues obres siguin de CF pot ser motiu per incloure-les a col·leccions juvenils?*

Som de l'opinió que sí, que el gènere va ser determinant, recordem que un aspecte cabdal de la LJ és que va néixer de la novel·la de gènere del segle XIX. Totes dues obres –*Mecanoscrit del segon origen* i *Trajecte final*– pertanyen al gènere de la CF, un gènere que als setanta tenia poca presència en l'àmbit literari català i que Pedrolo va conrear per “omplir buits”, (vegeu apartat III. 7.6.)

El mateix Pedrolo coneix l'èxit d'aquestes obres de gènere, i la finalitat de l'escriptor era arribar al màxim públic possible, com va fer amb la novel·la policíaca. És per això que Pedrolo copsa com als setanta al carrer es respiren aires de canvi, de renovació i que la societat està preparada per entomar un gènere que farà guanyar lectors, la CF.²⁰³ És el moment adient per emprar la novel·la de gènere, la literatura com a eina d'enriquiment cultural i canvi social, una literatura de consum emprada amb una finalitat concreta: presentar uns temes que fessin reflexionar i qüestionar-se una nova societat, al marge d'allò establert (vegeu apartat II.7.3).

Quin pot ser el públic que pot canviar la realitat? Somiem... Pedrolo hàbil, intel·ligent, escriptor voraç i, com deia el Dr. Molas a la seva entrevista de *Pedrolo, trencant l'oblit*,²⁰⁴ molt ambiciós, troba en la proposta de Castellet un aspecte gens menyspreable: la possibilitat de poder arribar als joves i fer néixer en ells una ensenyança, es poden canviar les coses, ens podem qüestionar la

²⁰³ Altres autors catalans conrearan també la CF, com expliquem al capítol 7.

²⁰⁴ Documental de Zeba produccions i coproduït per TV3, dirigit per Eduard Miguel, va ser estrenat el 22 de juny de 2015 al programa *El documental* del Canal33. Es pot veure a TV3ala carta: <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/el-documental/manuel-de-pedrolo-trencant-oblit/video/5535249/> [Data de consulta 10 d'octubre de 2015]

realitat i transformar-la (vegeu II.7.5.) Els joves són el futur, l'esperança de fer les coses millor, unes generacions que reflexionin i es plantegin trencar prejudicis, normes, en definitiva, la realitat (vegeu l'apartat III.8.3.). De fet, com és sabut, l'autor feia informes literaris sobre les darreres novetats i fins i tot recomanava determinades obres per a col·leccions juvenils amb un sentit molt fi i crític (vegeu l'apartat II.7.6.1).

- *Quin és el model de lector ideal que sorgeix de la caracterització dels elements textuais i paratextuals?*

El lector model que neix dels trets textuais i paratextuals ens aporta uns resultats que no sempre són determinats a l'hora de caracteritzar una obra considerada juvenil, si bé hi ha uns trets bàsics que alguns estudiosos plantegen. Segons Colomer (1998) en relació a l'estudi d'un corpus de 150 obres de LIJ i, en concret, als llibres adreçats a l'edat lectora juvenil (12-15 anys):²⁰⁵ l'estructura ha de ser complexa; amb un únic gènere literari; un ordre temporal lineal; bàsicament centrat en el punt de vista del protagonista (focalització); amb una veu narrativa ulterior i externa; amb un espai urbà i amb paisatges oberts, i uns personatges humans, joves i masculins. La CF seria el tercer gènere en importància, essent el més important la construcció de la personalitat (relacions interpersonals, relacions entre iguals i maduració), en concret, la maduració. El tema social és rellevant, així com un desenllaç amb la desaparició del problema com a recurs.

Tanmateix, segons les nostres dades (vegeu apartat III. 8.3.), el lector ideal a partir de l'estudi dels elements textuais i paratextuals de les dues divergeix en alguns punts:

- Les dues obres són fictionals, al *Mecanoscrit* l'autor aporta una pauta educativa i el lector és deixeble, i a *Trajecte final* l'autor és reflexiu, fa pensar i que el lector es qüestioni un seguit de temes. Hi ha una alternativa al món real de tipus II i III i se situen en la CF. El *Mecanoscrit*

²⁰⁵ Vegeu Colomer (1998), les taules de l'annex 4, per conèixer els percentatges, p. 322-330.

es troba dins les invasions extraterrestres i l'inici d'una nova humanitat. És una obra distòpica, de caire catastofrista. *Trajecte final* planteja una CF, sovint fantàstica: amb salts temporals, éssers estranys i fets extraordinaris.

- L'estructura narrativa sovint és complexa. D'una banda, el *Mecanoscrit* conté capítols molt ben definits, amb una estructura numerada, endreçada i fragmentada, tanmateix l'epíleg fa replantejar tot el sentit de l'obra. I de l'altra, *Trajecte final* recull contes de diferents extensions que l'autor divideix sovint en parts indicades mitjançant espais en blanc o salts temporals.
- El temps narratiu si bé als quaderns-capítols del *Mecanoscrit* és lineal, l'epíleg s'encarrega d'aportar complexitat temporal fent al·lusió a la tradició literària del text trobat. Un text aparegut en un passat i presentat i valorat des d'un present hipotètic per part de l'editor de l'obra. A gran part dels contes de *Trajecte final* el temps és lineal, amb ordre sincrònic, però també hi ha presència de l'ordre anacrònic i de salts temporals (analepsis i prolepsis)
- El mode del *Mecanoscrit* bàsicament és la narrativa de fets des del punt de vista d'un narrador extradiegètic en 3^a persona i que al final és en 1^a i heterodiegètic, i a l'epíleg esdevé 1^a persona. En canvi, al recull de narracions breus, es combina la narrativa de fets, paraules i descripcions i la veu majoritària és la 3^a persona, des del nivell narratiu diegètic.
- L'espai de la novel·la és català i dual: urbà (negatiu-mort) versus natural (positiu vida), amb espais de transició. A *Trajecte final* gran part de les accions tenen lloc a espais estrangers, alguns a Catalunya, en espais interiors i alguns exteriors.
- Al *Mecanoscrit* els personatges, dos joves, són rodons i esdevenen adults. El personatge femení, l'Alba, té una importància cabdal, és la instructora i la que adquireix el rol adult, la mare de la nova humanitat. En Dídac és qui aprèn, té capacitat d'assimilació dels coneixements i iniciativa. A *Trajecte final* els protagonistes són plans i o bé els

personatges viuen fets extraordinaris o són extraordinaris. Prevalen els personatges masculins però amb presència dels femenins i sovint els defineix un tret, la curiositat.

- Sobre els elements paratextuals, ens vam centrar en els títols i els intertítols. El *Mecanoscrit* té un títol mixt, ja que facilita la interpretació semàntica del contingut del llibre i alhora aporta una anàlisi connotativa (text bíblic). Els intertítols dels quaderns són mixtos; amb una funció temàtica i prolèptica -d'anticipació dels fets- i sobretot didàctica, ja que resumeixen el contingut de cada quadern i també presenten el text com a objecte. El títol de l'epíleg és temàtic i s'adreça de forma directa al lector. *Trajecte final* té un títol temàtic, metafòric (de plantejament de final de la vida); i els títols dels contes també són temàtics ja que tenen relació amb el contingut.

- *Quines competències (lingüístiques, intertextuals i genèriques) i actituds receptores ha de tenir aquest lector ideal o model?*

El lector model ha de tenir, segons el corpus analitzat, les següents competències i actituds, deduïdes de les dades analitzades (apartat III.8.3.):

- Una bona competència lingüística comunicativa, per tant, un domini de la L1 o L2, segons la llengua de l'alumne en llengua catalana.
- Una competència intertextual no només literària, que li permetri establir passarel·les o constel·lacions entre referents de qualsevol tipus, com ara referències bíbliques o a llibres com *Robinson Crusoe*, *El señor de las moscas* o *El día dels trífids*, entre d'altres referents culturals (enciclopèdica).
- Una competència genèrica que li permeti, d'una banda, determinar si l'enunciat és ficcional o no i de l'altra, ser capaç d'entendre l'estructura narrativa del llibre.
- Finalment cal que tingui una competència ideològica amb uns coneixements bàsics –la de la cultura occidental amb uns costums i una

moral concreta, basada en una religió i un civisme determinat– i una actitud receptora oberta i amatent als petits indicadors textuais i paratextuais de les obres.

- Quin és el possible lector actual i real que sorgeix de l'anàlisi sociològica i del treball que es va dur a terme amb els alumnes?

El lector actual i real establert a partir de l'anàlisi de la mostra d'alumnes de 4t d'ESO, el curs 2011-2012, seguirà la línia d'anàlisi dels resultats de la part experimental (vegeu III.9.1.3.). Sobre la qüestió del **perfil lector** podem afirmar que:

- Pel que fa a l'afició a la lectura, els indecisos (segons el llibre) eren majoria seguits dels que sí els agradava llegir. Per tant, són resistents a la lectura, les noies en són menys, de resistents, tot i que semblen més indecises que els nois. Així doncs, de nou, la tendència general que les noies tenen més predisposició envers la lectura es compleix, però amb molt poca diferència respecte els nois, En definitiva, els no lectors prefereixen altres activitats i expliquen que s'avorreixen.
- Una mica més de la meitat llegeixen 1 o 2 llibres no obligatoris, així doncs, són lectors febles, i la freqüència lectora es correspon amb la del curs passat.
- Els aspectes més valorats d'un llibre són el tema i que sigui entretingut o divertit, així doncs, obres adscribibles al plaer de llegir per llegir. Sobre el tema o gènere, les obres d'intriga i misteri i CF tenen poca presència, però en canvi la CF torna a aparèixer en les respostes múltiples, juntament amb l'aventura i la intriga i el misteri.
- La majoria d'alumnes veuen els films dels llibres que han llegit i es recomanen llibres que els agraden entre ells, essent els professors i els pares uns agents poc implicats en la recomanació lectora. El context familiar com a agent rellevant en la formació lectora (capítol 4) sembla

no decisiu, ja que gairebé la meitat dels pares llegeixen i l'altra no, tanmateix sorprèn la presència de biblioteca pròpia i també biblioteca familiar.

- Tots són nadius digitals, tenen accés a internet i naveguen principalment des del PC de casa o des del mòbil, un màxim de 2 hores diàries. Es comuniquen entre ells sobretot amb el Facebook i en menor mesura amb el Twitter, i els e-book o les tauletes encara tenen poca presència a les llars.
- Entre les seves aficions destaquen la socialització amb els amics i practicar esport, seguida del cinema i la televisió, el Facebook o navegar per internet. La lectura no és entre les seves prioritats, ja que se situa entre les darreres preferències.

Segons la **relació des del text literari i a partir del text literari** se'ns configura un lector real que en relació a les dues lectures:

- Sap entendre, en general, l'argument (o l'assumpte) i l'estructura, que relaciona amb altres manifestacions culturals de CF. Detecta força bé el temps, tot i que pot confondre de manera puntual les anacronies. Sí que interpreta la distància del mode o punt de vista, però amb alguna dificultat. Com també, és capaç d'apropar-se a la veu narrativa, amb lleus problemes de confusió entre les persones verbals. En canvi, presenta l'espai perfectament, però sense els matisos del lector model. Finalment, copsa els trets bàsics dels personatges i sap reflexionar-hi gràcies als referents culturals.
- Quant al paratext, en concret al títol, planteja la funció perfectament i entén les relacions explícites amb el contingut del text i el paper d'ajut a la lectura. A més, és capaç d'establir-hi relacions intertextuals, com hem vist al capítol anterior.
- Activa la competència genèrica, coneix el que és la CF, així com la finalitat de l'autor i parcialment la del lector. Ara bé, dubta o nega sobre la versemblança dels fets o els personatges quan se'l confronta amb la

realitat i ho argumenta des de la racionalitat. A més, destaca la presència actual de la CF a través de referents culturals diversos.

- Sobre com actualitzar les obres, les noves tecnologies, el món present seria clau, així com el pragmatisme. Caldria modernitzar-les amb referències i aspectes actuals, o amb més intriga o brevetat.
- Poden relacionar el *Mecanoscrit* amb els seus referents culturals i, en canvi, els hi costa fer-ho amb *Trajecte final*. En ambdós casos, destaca l'audiovisual (cinema, sèrie) i en menor mesura la lectura i el videojoc. Uns referents argumentats bàsicament per la proximitat dels aspectes temàtics o argumentals.
- Les emocions normalment sempre es justifiquen des del nivell experiencial o l'intermedi. La identificació amb els personatges és clau, ja que valoren trets de personalitats afins als seus, que admiren malgrat no tenir o que són afins a personatges de la realitat o ficció (principalment de films i sèries).
- Valoren les lectures força, perquè són entretingudes, originals, fan reflexionar, emocionar, són "fortes" o intrigants.
- Sí recomanarien el *Mecanoscrit* als amics per majoria, tot i que també parlen del grau de dificultat del lèxic, la "pesadesa" d'algun capítol o conte, la "fantasia" o que facin reflexionar. En canvi, *Trajecte final* el recomanarien per poca diferència amb el no, sobretot per l'esforç de reflexió que comporta llegir-lo i la síntesi
- En relació amb altres obres de CF, creuen que estan a l'alçada, sobretot per la presència de CF o la línia argumental, amb alguna excepció. Valoren com a positiu la identificació amb els personatges, l'amenitat i la creació d'expectatives i com a problemàtics: el lèxic antiquat, la comprensió, la pesadesa, la complexitat argumental o que no enganxin o siguin poc entretingudes per manca d'acció.

- *Quines competències (lingüístiques, intertextuals i genèriques) i actituds receptores ha de tenir aquest lector real?*

El lector real, segons les dades examinades a la part pràctica i la discussió de resultats (vegeu apartat III.9.1.3.3. i 9.2.), ha de tenir les següents competències i actituds:

- Una bona competència lingüística comunicativa, per tant, un domini de la L1 o L2, segons la llengua de l'alumne en llengua catalana que li permeti salvar problemes amb el temps, la distància del mode o punt de vista i la veu narrativa. A més, l'ajudaria a entendre el vocabulari, comprendre bé el text i l'argument.
- Una competència intertextual no només literària, que li permetri establir passarel·les o constel·lacions entre referents de qualsevol tipus (audiovisual, musical, lúdic...) o d'altre tipus, com per exemple les referències bíbliques o a llibres com *Robinson Crusoe*, *El señor de las moscas* o altres referents culturals (enciclopèdica).
- Una competència genèrica que li permeti, d'una banda, determinar si l'enunciat és ficcional o no i, de l'altra, ser capaç d'entendre l'estructura narrativa del llibre.
- Finalment cal que tingui una competència ideològica amb uns coneixements bàsics i una actitud receptora oberta.

- *En quina mesura les transgeneritzacions i adaptacions al món virtual influeixen en els joves lectors actuals?*

Pensem que són aspectes bàsics, ja que entre les seves prioritats, a banda dels amics i l'esport, es troben el cinema i la televisió, el Facebook o navegar per internet. Un món virtual al qual hi tenen un fàcil accés, i un gran interès per navegar i socialitzar a través del Facebook i altres plataformes (vegeu apartat III.9.1.3.3.). A més a més, gran part dels alumnes, segons el perfil lector que vam analitzar (vegeu apartat III.9.1.3.1.) veuen les pel·lícules dels llibres que han llegit.

La generació digital concep el món d'una forma diferent, ja que la seva trajectòria vital no és líneal i progressiva, sinó circular i estacionària, amb una incorporació tardana al món adult. Aquesta realitat es reflecteix en l'acte lector i el llibre, que segueix la temporalitat i els mitjans lineals del passat i no manté correspondència amb la nova temporalitat juvenil col·lectiva (basada en la velocitat i la sonoritat) (vegeu apartat II.3.3.2.). És per això que el mercat va incorporar fa temps noves formes de lectura properes als joves, amb la simultaneïtat i la fractalitat com a banderes, unes propostes de nova lectura per impuls allunyada de l'escola, com ara la narrativa transmèdia, entre d'altres (vegeu apartat II.2.2.3.).

- *El Mecanoscrit del segon origen pot ser considerat un "clàssic de la LJ catalana"?*

Creiem que sí, la LJ sovint es vincula amb els clàssics, uns llibres coneguts i tanmateix amb problemes de definició i opinions diverses (vegeu II.2.2.3). Portell (2004) explica que hi ha qui afirma que un clàssic és l'obra que perdura en el temps, que s'inclou al cànon de lectura bàsica segons una nació, o el llibre que algun expert ha batejat com a clàssic. Ara bé, segons els criteris de Portell (2004), el *Mecanoscrit* no seria un clàssic, perquè l'autor no és anglosaxó, el llibre no és només d'aventures, no va ser escrit als segles XVIII i XIX i no només s'adreça als nois. En canvi, si focalitzem en Pagès-Jordà (2006) un clàssic juvenil és com qualsevol clàssic, que es pugui rellegir, que perduri en el record i que potser acabi sent recreat, amb la possibilitat de ser llegit per un adolescent. Afegeix a la caracterització de Portell que el protagonista pot ser no només jove sinó també un adult, pot aparèixer un viatge (amb proves i decisions rellevants) i els espais són canviants (Pagès-Jordà, 2008).

Així doncs, considerem que el *Mecanoscrit* és un clàssic (1) pel que té de memorable, pel que perdura en el temps, gràcies als temes universals; (2) perquè hi ha un viatge físic i iniciàtic (vegeu apartat III.8.3.1.) i (3) perquè segueix d'actualitat gràcies a l'epitext, d'una banda, amb la inclusió a catàlegs, cànons, llistes, ressenyes a revistes i diaris, reedicions, llibres especialitzats en

LJ, audiovisuals i exposicions literàries i, de l'altra, la transgenerització (adaptació i recreació com a còmic, recurs web, serial radiofònic i televisiu, i pel·lícula) (vegeu apartats III.7.6.2-7.6.3.).

- Quina percepció tenen els futurs formadors de la intervenció docent realitzada a l'aula de 4t d'ESO?

Els alumnes del Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes (MFPS) van haver de reflexionar sobre un seguit de qüestions que tot seguit resumim en dos aspectes: (1) la valoració del projecte i (2) la seva aportació personal (vegeu apartat III.9.3.2.).

- Sobre la valoració del projecte, d'una banda, en referència als aspectes interessants que es van treballar per motivar la lectura i el treball a l'aula, van destacar la metodologia, la diversitat de tasques realitzades, l'exposició i el paper de la biblioteca, així com que fos un projecte d'innovació educativa. I de l'altra, sobre l'opinió dels punts destacables del projecte, el més valorat pels futurs formadors va ser la implicació dels alumnes, aconseguida gràcies a la participació en el procés creatiu de la mostra, que es responsabilitzessin del projecte i que es treballés la innovació a l'aula. Com a la qüestió anterior, apareixen les multitasques i les activitats multicompetencials. A més a més, es va posar en valor la globalitat del projecte (amb la implicació del centre), així com l'actitud i la implicació del docent (a nivell afectiu, emocional i actitudinal). De les vuit competències bàsiques, segons els futurs docents, se'n treballaven sis. Segons els futurs docents, les habilitats comunicatives es van treballar de forma equilibrada i el grup estava totalment cohesionat i motivat.
- L'aportació personal dels docents en formació consistia en contrastar o establir paral·lelismes entre Pedrolo i autors de la llengua castellana o catalana. Entre els catalans els més citats van ser Jesús Moncada, Mercè Rodoreda i Pere Calders i de l'àmbit castellà, Borges, Cortázar, Eduardo Mendoza i Vázquez Montalbán.

Podem concloure, així mateix, que els futurs professors van fer una valoració positiva de l'oportunitat de poder viure la recreació d'una experiència vivencial i real de secundària al món universitari i reflexionar-hi críticament.

10.2. Obrint horitzons

Les nostres perspectives de futur ens menen per camins diversos, d'una banda, en relació amb la tesi, s'enceta una línia important de recerca relacionada amb el fet de conèixer si és possible extrapolar els resultats obtinguts, quant a la caracterització de la LJ de CF a d'altres autors i/o subgèneres. I de l'altra, s'obre una investigació engrescadora que naixeria del treball que van realitzar els nostres alumnes de secundària, tot relacionant referents culturals amb imatges, un treball d'anàlisi interessant i interdisciplinar.

Una petita part d'aquesta tesi és present en un altre projecte de més abast, l'exposició permanent que vam comissariar el 2014 "Pedrolo, més enllà dels límits", al Castell de Concabella (Moreno-Bedmar, 2014a). En aquest espai museístic hi ha exposada una mostra de la LJ pedroliana, en concret de les diferents edicions juvenils de CF presentades en aquesta tesi (vegeu annex). En un futur, com a docent i formadora, ens proposem elaborar les propostes didàctiques de la mostra, tot tenint en compte aspectes treballats a la tesi: les dades obtingudes a partir del lector real i el paper de la dimensió emocional en l'educació literària, per tal d'acostar, a partir de la LJ presentada a les aules, l'autor i la vasta obra pedroliana. Una experiència, la creació de propostes didàctiques, que al 2013 vam viure amb la preparació d'unes tasques per treballar la poesia experimental de Pedrolo al web viulapoesia.com. És la poesia concreta de l'autor un altre aspecte que ens interessa, actualment ens n'encarreguem de difondre-la a la base de dades del grup Poció "Poesia experimental catalana (1959-2004)."

Finalment, volem concloure aquest capítol amb una reflexió sobre la transferència d'experiències reals de secundària o primària al món universitari, concretament al de la formació dels futurs docents. Som del parer que seria interessant crear un observatori per tal de poder compartir experiències

enriquidores per a ambdós àmbits i d'aquesta manera poder establir sinergies que permetin una col·laboració enriquidora. Aquesta proposta de futur pot sorprendre els lectors i som conscients que pot semblar CF, així doncs, com dicten els cànons del gènere, ens hauríem de qüestionar: “què passaria si...?”

V. Bibliografia

- AA.DD. (1958). *Cita de narradors*. Barcelona: Editorial Selecta.
- AA.DD. (1982). "Mecanoscrit del segon origen, un fenomen editorial". *Avui*, suplement cultural *Arts i Lletres*, 3 d'octubre, p. I-III.
- AA.DD. (1984). "Mecanoscrit del segon origen arriba als dos-cents mil exemplars". *Avui*, 7 de juliol.
- AA.DD. (2000). *IFLA/UNESCO. Manifest de la biblioteca escolar*. Barcelona: COBDC.
- AA.DD. (2005). *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar*, Barcelona: COBDC i Departament d'Educació, p.12.
En línia: <http://www.cobdc.org/publica/directrius/IFLA_escolar.pdf> [Data de consulta: 24 de març de 2015].
- AA.DD. (2007). *Quins llibres...? Selecció de llibres infantils i juvenils 2003-2007*. Seminari de Bibliografia Infantil i Juvenil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.
- AA.DD. (2008). *Ficció. Lectures recomanades per a una biblioteca escolar d'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació.
- AA.DD. (2010). *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Graó, núm. 55.
- AA.DD. (2013a). *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya*, Barcelona: Departament d'Ensenyament, p. 15.
En línia: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/38547944-4b4c-4f90-b364-ad81076f48fd/directrius_biblio_centres.pdf> [Data de consulta: 24 de març de 2015].
- AA.DD. (2013b). *La lectura en un centre educatiu. Saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir. El Pla de Lectura de Centre*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 120.
- AA.DD. (2014). *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, v. 3.
En línia: <<http://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/>> [Data de consulta: 17 de març de 2015].
- ACOSTA, L. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos.

- AGUIAR, E. (2012). "La LIJ ante la red, una transformación inevitable", *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 248, p. 31-39.
- ALBADALEJO, T. (1986). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- ALEIXANDRE, V. (2000). "La literatura juvenil en els llibres de text de secundària: presència i usos". *Articles*, núm. 21, p. 43-51.
- ALEMANY, M. i SERRASOLSES, L. (1989). "Clàssics per a l'etapa secundària". *Escola Catalana*. "Els clàssics de la literatura infantil i juvenil", núm. 393, p. 43-45.
- ALOY, J. M. (2004). "Els nostres clàssics actuals". *Escola Catalana*. "La ficció que ens fa créixer", núm. 414, p. 27-29.
- ALOY J. M. (2010). *Et diran que llegeixis, Bernat. Mig segle de literatura catalana per a joves (1960-2010)*. Berga: Edicions de l'Albí.
- ALOY, J. M. (2007). "25 anys de literatura infantil i juvenil en català: 1982-2007", *Faristol*, 56, p. 6-11.
- AMBRÒS, A i BREU, R. (2014). "Educar la Mirada para la alfabetización múltiple", *hachetetepé* 8, p. 59-70.
- AMBRÒS, A i RAMOS, J.M. (2007). "Propuesta didáctica: 'Veamos poesía: leamos imágenes en primaria'", *Aula de Innovación Educativa*, núm- 163-164, p. 81-96.
- AMBRÒS, A (2015). "Propuesta didáctica hipertextual sobre el álbum Kommunikation Zero", en C. ROMEA et alter (ed.) *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales en el aula*. Barcelona: Octaedro, p
- AMBRÒS, A. (2012) "Un cuento hipertextual y metaficcional: Cuento de Navidad de Auggie Wren, de Paul Auster". A: MENDOZA, A. (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro
- ARBONÈS, J. (1992). "Els contes de Manuel de Pedrolo, com a planter d'idees germinals". A: GARCIA, X. (ed.) (1992). *Rellegir Pedrolo*. Barcelona: Edicions 62, p. 179-196.
- ARELLANO, G. A. (2010). "Culturas juveniles y pedagogia en tiempos inciertos". *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos, p. 73-84.

- ARIÑO, A. (dir.) CASTELLÓN, R., HERNÁNDEZ GIL, M. i LLOPIS, R. (2006). *La participación cultural en España*. Madrid: Fundación Autor, SGAE.
- AULET (2012). "Estudis recents de literatura catalana contemporània", *Serra d'Or*, núm. 631-632 (juliol-agost 2012), p. 103-108.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- BAJTÍN, (1979). A: CALSAMIGLIA, H i TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- BALLESTER (1999). *L'educació literària*, València: Universitat de València.
- BARCELÓ, M. (1990). *Ciencia ficción. Guía de lectura*, Barcelona: Grupo Zeta.
- BARCELÓ, M. (2006). *La ciència-ficció*. Barcelona: UOC.
- BARCELÓ, M. (2015). *Ciencia ficción. Nueva guía de lectura*, Barcelona: Ediciones Grupo Zeta, col. Nova Ciencia ficción
- BARÓ, M. (2005). *Les edicions infantils i juvenils de l'Editorial Joventut (1923-1969)*, Barcelona: Universitat de Barcelona [tesi doctoral dirigida per Lluís Quintana i Ernest Abadal]. En línia: <<http://hdl.handle.net/10803/761>>
- BARÓ, M. i RAGA, P. (2014). "Les biblioteques escolars a Catalunya (2012-2013)". *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, Vol. 3, p. 120-132.
- En línia: <<http://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/282948>> [Data de consulta: 18 de març de 2015].
- BARTHES, R. (1970). *S/Z*, París: Éditions du Seuil.
- BARZZOLETTI (1986). *Il palinsesto: testo, apparati e generi della televisione*, Milà: Franco Angeli.
- BASSA, R. i altres (1994). *BIP-BIP! La novel·la fantàstica i de ciència-ficció a l'escola*. Mallorca: Direcció General d'Educació - Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
- BAUMAN, Z., (2002). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1988). *Historia y antología de la literatura infantil universal*. Valladolid: Miñón
- BENET I JORNET, J. M. (1974). "Apunt sobre la narrativa breu de Manuel de Pedrolo". *Els Marges*, núm. 2, p. 114-116.
- BERNAL, A. I., MACÍAS C. & NOVOA, C. (2011). (coord.) *Marco de referencia para la biblioteca escolar*. Madrid: Ministerio de Educación. En línia:

<<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14848>> [Data de consulta 12 de febrer de 2015].

BERTAUX, D. (1997). *Los relatos de vida*. París: Nathan, núm. 69.

BESA, J. (2005). *El título del poema. Una tipología dels efectes del títol en el text*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat (PAM), p. 42-54.

BETTELHEIM, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Editorial Crítica, 2006.

BOADA F. (2006). "Cada llibre un best-seller. I què més?". *Escola Catalana*. "Per llegir i per vendre: els best-sellers", núm. 429, p.10-11.

BORDONS, G. (1993). "Els gèneres literaris i les tipologies textuals: lògiques comunes", *Com, Butlletí del Gabinet de didàctica*. Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, núm. 28, p. 4-8.

BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA, A. (1998): "L'ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Barcelona: Graó, núm. 14, p. 61-73.

BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) (2004a): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó, núm. 141.

BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA A. (2004b). "Una seqüència didàctica a partir d'un tema: la fascinació pel cos de la persona estimada". A: BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA, A. (coord). *Ensenyar literatura a secundària*, p. 95-111.

BORDIEU, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

BORRÀS, L. (2003), "Leer, leer malditos. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual". A VEGA, M. J. (ed.) *Literatura hipertextual y teoría literaria*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación, p. 189-201.

BORRÀS, L. (2004). "De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual (documentos)". A: MURO MORILLA, M. A. (coord.). *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica*. Logroño: Fundación San Millán de la Cogolla/Universidad de La Rioja. P. 272-287.

BORRÀS, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC.

- BORRÀS, L. (2009). "Libros informáticos, libros postinformáticos: formas de lo literario en la era digital: Muestra de tecnologías literarias catalanas contemporáneas", *Versión*, p. 49-76.
- BORRÀS, L. (2011). "Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital. A: MONTESA, A. S. (ed.). *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores*. Málaga: Universidad de Málaga, p. 41-66.
- BORRÀS, L. (2012) "Territorio hipertextual. Lectura y enseñanza 2.0". A: MENDOZA, A. (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro, p- 33-52
- BOSCH ANDREU, E. (2015). *Estudio del àlbum sin palabras*, Barcelona: Universitat de Barcelona [tesi doctoral dirigida per les Dra. Teresa Duran i Dra. Lydia Sánchez] [en prensa].
- BOU, E. (1978). "Pedrolo, Manuel de: *Tocats pel foc; Hem posat les mans a la crònica; Pols nova de runes velles, Mossegar-se la cua; Lectura a banda i banda de pare!*", *Els Marges*, núm. 13, p. 123-125.
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BOYER, A. M. (1992). *La paralittérature*. París: Presses Universitaires de France.
- BOYER, P i LEBRUN, M. (2004). "La lectura à écran". A: LEBRUN, N. *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Quebec: Éditions MultiMondes, 123-145.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1988): *Historia y antología de la literatura infantil universal*. Valladolid: Miñón
- BRÉMOND J. i G. (2002). *L'édition sous l'influence*. París: Editions Liris.
- BÜHLER, K. (1985). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza, p. 43-50.
- CABRÉ, J. (2015). *Les incerteses. Sobre la creació del món*. Barcelona: Edicions Proa.
- CALSAMIGLIA, H i TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CAMPS, A. (ed.) (2002). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2009) "Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva", *Cultura y Educación*, 21, núm. 2, p. 199-213.

- CANVAT, K. (1999). *Enseigner littérature par les genres*. Brussel·les: De Boeck Duculot.
- CAPELLO, G. (1992). "Retorica del titolo". A: CORTELAZZO, M. A. (ed). *Il titolo e il testo. Atti del XV Convegno Interuniversitario*. Pàdua: Programma, p. 11-26.
- CAPMANY, Maria Aurèlia (1958). "Reixes a través". A: AA.DD. *Cita de narradors*. Barcelona: Editorial Selecta, p. 47-120.
- CAPMANY, M. A. (1979). "Manuel de Pedrolo, radicalment la llibertat", *Taula de canvi*, núm. 16, p. 52-103.
- CAPMANY, M. A. (1982). "Si ens ho haguessin dit...". *Avui*, suplement cultural *Arts i Lletres*, 3 d'octubre, p. 1.
- CAPMANY (1992). "Manuel de Pedrolo encara reixes a través" A: GARCIA, X., (ed.) (1992). *Rellegir Pedrolo*. Barcelona: Edicions 62, p. 81-100.
- CARANDELL, J. M. (1976): "La literatura infantil", *Camp de l'Arpa*, núm. 34, Barcelona.
- CARBALLAL, F. (2014). "Espectador, los que van a morir te saludan", *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)* núm. 260, p. 58-64.
- CARBÓ, J. (1992). "Títols, personatges i més coses". A: GARCIA, X. (ed.). *Rellegir Pedrolo*. Barcelona: Edicions 62, p. 47-80.
- CARBÓ, J. (1990). "Títols i poesia". *Lletra de canvi*, núm. 25, p. 10-14.
- CASSANY, D.; LUNA, M. i SANZ, G. (2005). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1991, 1993.
- CASTELLET, J. M, (2005): "Pròleg". A: PEDROLO, M. de: *Mecanoscrit del segon origen*. Barcelona: Edicions 62.
- CENTELLES, J. (2005). *La biblioteca escolar, el cor de l'escola*, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.
- CENTELLES, J. (2014). "La lectura entre els infants i joves a Catalunya (2012-2013)". *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, Vol. 3 (2014), p. 71-81.
- En línia: <<http://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/282636>> [Data de consulta: 18 de març de 2015].
- CERDÀ, M., PUIG, M. (1999). "Bibliografia de ciència-ficció (12-16 anys)". *Escola Catalana*. "La ciència-ficció", núm. 360.

- CERDÀ, M., PUIG, M. i MUNNÉ-JORDÀ, A. (1999). *La biblioteca de les galàxies. Antologia temàtica de textos de ciència-ficció*. Barcelona: Edicions La Magrana.
- CERRILLO, P. C. (2013). LIJ: *Literatura mayor de edad*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- CLEGER, O. (2012). "Pantallas saturadas/cuerpos opacos: la ficción hipertextual en lengua española. A: MENDOZA, A. (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro, p. 53-72.
- CLEGER, O. (2015). "La cultura digital y la convergencia de múltiples lenguajes. Los límites de lo literario". A: CLEGER, O; DE AMO, J. M; MENDOZA, A. (coord.). *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro, p.53-66.
- COCA, J. (1991). *Pedrolo perillós?* Barcelona: Edicions de la Magrana
- COCA, J. (1979). "Manuel de Pedrolo, 'Temps obert'", *Taula de canvi*, núm. 16 (juliol-agost de 1979), p. 61-75.
- COCA (2009). *Manuel de Pedrolo. Vint-i-vuit contes*. Barcelona: Edicions 62, 9-14.
- COLÁS BRAVO, M. P. i BUENDÍA EISMAN, L. (1994). "La Metodología cualitativa". *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLOMBO, A (comp.) (1996). *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. Florència: La Nuova Italia Editrice.
- COLOMER, T (1996) "La evolución de la enseñanza en la literatura". *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.
- COLOMER, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- COLOMER, T. (ed.) (2002a). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: Publicació Bellaterra. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- COLOMER, T. (2002b). "Una nueva crítica para un nuevo siglo". *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, núm. 145, p. 7-17.

- COLOMER, T. i MANRESA, M. (2008). "Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció", p. 121-132. A CAMPS, A. i MILIAN, A. (coords.). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó, núm. 160.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2008a) (coord.). "Introducció: Lectura de frontera i frontera de la lectura" dins *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, núm. 165., p. 5-12.
- COLOMER, T. (2008b) (coord.). "Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents". A: COLOMER, T. (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, núm. 165., p. 19-55.
- COLOMER, T. (2008c): "Entre la literatura i les pantalles: l'auge de la fantasia èpica". A: COLOMER, T. (coord.). *Lectures adolescents*, Barcelona: Graó, núm. 165, 195-217.
- COLOMER, T. (2008d) (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, núm. 165.
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- COLOMER, T. (2014). "Estudis i recerca sobre llibre infantil i juvenil a Catalunya (2012-2013)", *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, Vol. 3, p. 25-34. En línia:
<<http://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/282065>> [Data de consulta: 18 de març de 2015].
- CONSTENLA, T. (2011): "Crossover: la edad interminable". *El País*, 4-2-2011, p. 40.
- COROMINES, J. (1991). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes. Caixa de Pensions "La Caixa". Volum I.
- COROMINAS, P. (2007). *La LOE i els nous currículums*, Barcelona: Ordenació Curricular i Programes Educatius Departament d'Educació. En línia:
<http://www.gencat.cat/educacio/butlleti/professors/noticies/LOE_nous_curriculums_Corominas.pdf> [Data de consulta: 18 de març de 2015]
- COSTA, P. O; PÉREZ, J. M.; TROPEA, F. (2005). *Tribus urbanas*, Barcelona: Paidós.

- COSTA (2014). "El tiempo de la distopía", *El país, Babelia*, 10 d'octubre de 2014, p. 1-4.
- CHARTIER, A. M. (1999). "Quels lecteurs voulons nous former avec la littérature de jeunesse?", A : MERCIER, A. M. *Enseigner la littérature de jeunesse?* Lió: IUFM de l'Académie de Lyon-Presses Universitaires de Lyon. IENS.
- CROCE, B. (1947). *Breviario de estética*, Buenos Aires: Espasa-Calpe, 20.
- COOVER, R. (1992). "The End Books". *The New York Times*. 21 de juny. <<http://www.nytimes.com/books/98/09/27/specials/coover-end.html>> [Data de consulta: 20 d'octubre de 2015]
- CULLER, J. (2004). *Introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- CULLER, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- DE AMO, J. M. (2009). "El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria", *Literatura infantil y juvenil, Textos*, núm. 51, p. 29-43.
- DELBRASSINE, D. (2006): *Le roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception*. París: SCÉRÉN-CRDP Académie de Créteil i La Joie par les Livres- Centre national du livre pour enfants.
- DELGADO (2004). "Gènere i literatura a la literatura infantil i juvenil: un camaleó que puja per una escala de colors i, a més a més, fa llengotes". A: BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA (coord.). *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó, núm. 141, 37-47.
- DERRIDA, J. (1986). "Titre à préciser". *Parages*. París: Galilée, p. 219-247.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007): *Currículum d'educació secundària obligatòria*, <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d5234a10-5b77-4215-9938-d481d0ad28d2/llengues_eso.pdf> [Data de consulta: 22 de març de 2015]
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002). "El lector de secundaria". *Aspectos didácticos de la Lengua y la Literatura*, núm. 12, p. 171-197.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2004). "Literatura a l'escola: dos camins i una drecera. *Escola catalana*, 414, novembre, p. 16-18.

- DÍAZ-PLAJA, A. (2007a). "K. Michaelis. *Bibi* 1934". A: BARÓ/COLOMER/MAÑÀ (coord.) *El patrimoni de la imaginació. Llibres d'ahir per a lectors d'avui*. Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics, p. 150-156.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2007b). "Lola Anglada. *Margarida* 1928". A: BARÓ/COLOMER/MAÑÀ (coord.) *El patrimoni de la imaginació. Llibres d'ahir per a lectors d'avui*. Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics, p. 102-109.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2008). "Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi". A COLOMER, T. (2008) (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, núm. 165, 117-147.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2009). "Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 51, p. 17-28
- DÍAZ-PLAJA, A. (2010), "Cuando las protagonistas se convierten en escritoras". A: MENDOZA, A. i ROMEA, C. (coord.). *Textos sobre textos*, Barcelona: Horsori, p. 87-98.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2011a). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas. Análisis y valoración en su contexto*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Arcadia.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2011b). "Les edats lectores, abans i ara", *Faristol*, núm. 71, p. 8-10.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2012). "Clicando en Huckleberry Finn (En el centenario de Mark Twain)". A: MENDOZA, A. (ed.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2013). "Les 5 W del lector juvenil". *Dotze18*. Març-abril, 14-18
- DÍAZ-PLAJA, A. (2014). "Literatura juvenil, lectors contra lectores?", a Malé, J. (curador) *Dones i literatura. Autores, lectors, personatges*. Lleida Pagès editors, p. 25-41.
- DÍAZ-PLAJA, A. i PRATS (2010). "La formació en literatura infantil, un projecte incardinat a l'entorn cultural", *Actes del II Congrés Internacional de Didàctiques*, (en premsa). Girona.
- DÍAZ-PLAJA, A. i PRATS (2013). "Una passejada barcelonina per la LIJ". A: *I Congrés Geografies Literàries (abril 2012), Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Publicacions Universitat de València, pp. 65-73.

- DÍEZ, A.; LLORENS, F., ROVIRA, J. (2015) "Funcionalidad, dinámicas y uso de herramientas 2.0 en el desarrollo de hipertextos didácticos para la educación literaria". A: CLEGER, O; DE AMO, J. M; MENDOZA, A. (coord.). *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*. Barcelona: Octaedro. p. 169-207.
- DÖRNEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- DOT (2004). "Tu ets diferent perquè llegeixes." Llicència d'estudis retribuïda. UAB.
- DUFAYS, J. L. (2001). "Quelles méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature?" *Enjeux*, núm. 51/52, p. 7-30.
- DURAN, T. (2000). "La il·lustració de les rondalles populars". A: COLOMER, T.; DURAN, T.; LLUCH, G., RODRÍGUEZ, A, VALRIU, C. (2000). *De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició literària*. Alzira: Ed. Bromera.
- DURAN, T. (2002a). "Preguntes i respostes sobre la crítica". A: NOGUERA, J. (ed.) *La literatura per a joves, de la creació a la comunicació*. Sabadell: Fundació Caixa Sabadell, p. 101-103.
- DURAN, T. (2002b). "L'evolució històrica al llarg del segle". A: COLOMER, T. (ed.) (2002a). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: Publicació Bellaterra. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, p.31-45.
- DURAN, T. i ROS, R. (1995). *Primeres lectures. Llegir abans de saber llegir*, Barcelona: La Galera.
- DURBAN, G. (2003). *La biblioteca escolar com a eina educativa, Una eina pel desenvolupament de pràctiques lectores i habilitats intel·lectuals*. Barcelona: <http://bibliotecaescolarinfo.blogspot.com.es>
- DURBAN, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui: un recurs estratègic per al centre*. Barcelona: Graó.
- ECO, U. (1985). *Del miralls i els assaigs*, Barcelona: Destino, 1987
- ECO, U. (1979). *Lector in fabula. La cooperació interpretativa en el text narratiu*. Barcelona: Lumen, 4a ed.,1999.
- ECO, U. (1983). *Apostillas a El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen, 1985.
- ECO, U. (1985). *Dels miralls i altres assaigs*. Barcelona: Destino, 1987.

- ECO, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992.
- ERICKSON, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.
- ESCOBAR, C. (2001). "Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral". A CAMPS (ed.). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, p. 69-86.
- ESSLIN (1968). *El teatro del absurdo*. Barcelona: Seix Barral.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (1996) *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Diccionarios.
- EQUIPO PEONZA (2004). *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya.
- FAULÍ, J. (1992). "De 'lladres i serenos' però a la seva manera". A: GARCIA, X. (ed.) *Rellegir Pedroló*. Barcelona: Edicions 62, p. 197-207.
- FERRÉ (2008). "L'epistolari com a fonament", *Quaderns pedrolians*, 1. Fundació Manuel de Pedroló, p. 97-101.
- FERRERAS, J. I. (1972). *Novela de Ciencia Ficción. Interpretación de una novel·la marginal*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- FERRÉS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectàculo*. Barcelona: Paidós.
- FISHER, J. (1984). "Entitling". *Critical Inquiry*, núm. 11, p. 286-298.
- FITÉ, Marcel (2009). "Llegir Pedroló a l'escola", *Quaderns pedrolians*, 2, tardor-hivern, p. 97-101.
- FONT-AGUSTÍ (coord.) (2002). *Entre la por i l'esperança. Percepció de la tecnociència en la literatura i el cinema*, Barcelona: Proa.
- FORSTER, E.M. (1974). *Aspects of the Novel and Related Writings*. Londres: Edward Arnold.
- FGSRP. FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (1997). *Mil libros. Una selección bibliográfica*. Salamanca-Madrid.
- FGSRP. FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2000). *100 obras de literatura infantil del siglo XX*.
- FUSTER, J. (1969). "Ciència-ficció", *Serra d'Or*, núm. 115, p. 37.
- FUSTER, J. (1979). "Manuel de Pedroló i la novel·la policíaca en llengua catalana". Al monogràfic "Manuel de Pedroló, radicalment la llibertat", *Taula de Canvi*, núm. 16, p. 76-86.
- FUSTER, J. (1985). *Literatura catalana contemporània*. Barcelona: Editorial Curial.
- FUSTER, J. (1989). "Pedroló en negre", *Urc*, núm, 2, p.54-56.

- GALÍCIA, M. (2015). "Novel·la juvenil i distopia", *Butlletí electrònic de la SCCFF*, núm. 44, primavera, 2015.
- GARCÍA BERRIO, A. i HUERTA CALVO, J. (1995). *Los géneros literarios: sistema e historia*, Madrid: Cátedra.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA GALLARDO (1988) (coord). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.
- GARCIA, X. (ed.) (1992). *Rellegir Pedrolo*. Barcelona: Edicions 62.
- GARCIA, X. (1997a). "Postfaci: Doble enfilall de no res". A: PEDROLO, M. de. *Doble o res*. Barcelona: Edicions 62, p. 293-300.
- GARCIA, X. (ed.) (1997b). *Epistolari Manuel de Pedrolo, II*, Lleida: Biblioteca Literària de Ponent.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992): *Libros y literatura en la España Contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GARRALÓN, A. (2001): *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Grupo Anaya.
- GARRIDO, A. i GALLARDO, (1988). *Teoría de los géneros*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- GASOL, A. i LISSON, A. (1989): "Realismo... ¿con apellido?", *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 4, p. 20-21.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. París: Éditions du Seuil.
- GENETTE, G. (1972). *Figuras III*. Barcelona: Editorial Lumen, 1989
- GENETTE, G. (1962). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.
- GIL, J., GARCÍA, E i RODRÍGUEZ, G. (1995). "Anàlisi de dades a la investigació etnogràfica". *Temps d'Educació*, núm. 14, p. 61-82.
- GIL CALVO, E. (2010). "La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil". A: LLUCH, G. (ed.). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos, p. 13-38.
- GINÉS, M. (1991). "Manuel de Pedrolo: apunt per a una biografia.". *Serra d'Or*, núm. 383, p.19-25.

- GINÉS, M. (2000). "Manuel de Pedrolo, notícia biogràfica". A: AA.DD. (2000) "Deu anys sense Pedrolo". *Serra d'Or*, núm. 491, p. 34-38.
- GOFFMAN (1971). *International Ritual*. New York: Doubleday.
- GONZÁLEZ BATLLE, J. (2010): *La lectura a Secundària: un cas pràctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre*, Barcelona: Universitat de Barcelona [tesi doctoral dirigida per la Dra. Glòria Bordons]. En línia: <<http://hdl.handle.net/10803/1304>> [Data de consulta: 8 de març de 2014].
- GONZÁLEZ, L. D. (1998): *Guía de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Ediciones Palabra.
- GONZÁLEZ, L. D. (2001): *Bienvenidos a la fiesta. Diccionario guía de autores y de obras de literatura infantil y juvenil*. Madrid: CIE Dossat.
- GRACIDA, Y. LOMAS, C (2010). "La educación literaria en el bachillerato". A: AA.DD. (2010). *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona: Graó, núm. 55, p. 5-8.
- GREMI D'EDITORS DE CATALUNYA (2010). *Hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya. Any 2009*.
- GRUPO LAZARILLO (2004). *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación (Gobierno de Cantabria).
- GUASH i BOYÉ, O. (1971). "Manuel de Pedrolo, novel·lista", *El Pont*, núm. 53, p. 9-19.
- GUILLÉN, C. (1989). *Teorías de la historia literaria* (Ensayos de Teoría). Filología, 106. Madrid: Espasa Calpe.
- GUZMÁN, J. R. (1992). *Les teories de la recepció literària: aplicació a l'estudi d'alguns models de narrativa curta en la literatura catalana*. Tesi doctoral. València: Universitat de València.
- HALL, S. C. (1919). *Adolescence : its psychology and its relations to psysiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nova York [etc.]: Appleton Century Crofts.
- HALL, C. i COLES, M. (1999). *Children's reading choices*. Londres: Routledge.
- HALL, C. i COLES, M. (2008). "Breaking the Line: New Literacies, Postmodernism and the Teaching of Printed Texts". *Reading, Literacy and Language*, núm. 35 (3), p. 111-114.
- HERNÁNDEZ, S. (2010). "'Crossover' o el elixir del lector eterno". *Babelia. El país*. 15 de desembre, p. 6-7.

- HERSENT, J. F. (2004). "La cultura de los adolescentes: ruptura y continuidad. ¿Por qué leen los adolescentes?". *XII Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 35-84.
- HUBBER, G. L. (1997). "Self-regulated learning by individual students". A: STERN, D. i HUBBER, G. L. (comps.). *Active learning for students and teachers*. Frankfurt: Lang.
- HOPPER, R. (2005). "What are teenagers Reading? Adolescents fiction reading habits and reading choices". *Literacy*. UKLA: The United Kingdom Literacy Association, p. 113-120.
- HUNT, P. (1996): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London and New York: Routledge
- HÜRLIMANN, B. (1959): *Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten*. (Traducció espanyola de M. Orta *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud, 1968.)
- ISER, W. (1976). *El acto de leer* Madrid: Taurus, 1987.
- ISER, W. (1979). "La estructura apelativa de los textos". A Warming, R. (ed.). *Estética de la recepción* (trad. de R. Sánchez Ortiz de Urbina, p. 133-164). Madrid: Visor.
- JAKOBSON, R. (1988). *El metalenguaje como problema lingüístico. Obras selectas I*. Madrid: Gredos, p. 369-376.
- JAUSS, H. R. (1991). "La teoria de la recepció. Notes a uns antecedents poc estudiats" (trad. B. Soler-Llimona). A: JAUSS, H.R. *Teoria de la recepció. Dos articles*. Barcelona: Barcanova.
- JAUSS, H. R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Ediciones Península.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova York: Nova York University College.
- JOVER, G. (2003). "La educación literaria en la educación secundaria obligatoria". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, n. 34, p. 81-92.
- JOVER, G. (2007). *Un món per llegir: Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Trad. R. Bonmatí (2007). *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro

- JOVER, G. (2008). "Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras", a LOMAS, C. (coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, p. 149-178.
- KAGARLITSKY, Y. (1977). *¿Qué es la ciencia-ficción?*, Barcelona: Guadarrama
- KEBRAT-ORECCHIONI, (2005). *Le discours en interaction*. París: Armand Colin.
- KNICKEBOCKER, J.L.; RYCIK, J. (2002). "Growing into literatura: Adolescent's literary interpretations and appreciation". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, núm. 43(3), p. 196-208.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: An Introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- KVALE, S. i Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Ángeles: Sage Publications.
- LANDOW, G. P. (1992a), *Hypertext: the Convergence of the Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore i Londres: John Hopkins University Press.
- LANDOW, G. P. (1992b), "Hypertext and Collaborative Work: The Example of Intermedia". A: GALEGHER, J.; KRAUT, R. E. i EDIGO, C. (eds.). *Intellectual Temawork: Social and Technological Foundations of Cooperative Work*. Hillsdale. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 407-428.
- LANDOW, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LANDOW, G. P. (1997). *Hyper/Text/Theory*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins UP.
- LANDOW (2005). *Hypertext 3.0 : Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*.
- LANDOW, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- LANKSHEAR, C i KNOBEL, M. (2003). *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. New York: Open University Press.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- LEVERATTO, J. M. i LEONTSINI, M. (2008). *Internet et la sociabilité littéraire*. París: BPI.
- LLUCH, G. (1996). "La literatura para adolescentes: la psicoliteratura". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 9, p. 21-28.
- LLUCH, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Publicació Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona; Castelló de la Plana: Universitat Jaume I; València: Universitat de València.
- LLUCH, G. (2000). "Dels narradors de contes folklòrics a Walt Disney: un camí cap a l'homogeneïtzació". A: LLUCH, G. (ed.): *De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició literària*. Alzira: Bromera Edicions, p. 15-58.
- LLUCH, G. (2002). "Perspectiva de futur: les propostes narratives al final de segle". A COLOMER, T. (ed.) (2002). *La Literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: Publicació Bellaterra. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, p. 69-83.
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de las narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- LLUCH, G. (2007a): "Jóvenes adictos a la lectura". *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 200, p. 26-36.
- LLUCH, G. (2007b): "Del relat audiovisual al literari", G. BORDONS i DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó, núm. 141, 139-153
- LLUCH, G. (2008). "Un nuevo lector juvenil". *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 221, p. 7-22.
- LLUCH, G. (ed.) (2010). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos.
- LLUCH, G. (2012). *La lectura al centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura de centre*, Barcelona: Bromera.
- LLUCH, G. i VALRIU, C. (2013). *La literatura per a infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i història*. Barcelona: Edicions Bromera, p. 81-152.
- LUPERINI, R. (1998). *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*. Milà: Lupetti-Piero Manni.
- MALÉ, J. (curador) (2014). *Dones i literatura. Autores, lectors, personatges*. Lleida: Pagès editors.

- MANENT, A. (1984). *Escriptors i editors del nou-cents*. Barcelona: Curial.
- MCMILLAN, J. H. i SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MANOVICH, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press.
- MANRESA, M. (2004): *Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MANRESA, M. (2007): "Lectures adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 41, p. 45-57.
- MANRESA, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona [tesi doctoral dirigida per la Dra. Teresa Colomer]. En línia: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_4685/mmp1de2.pdf> [Data de consulta: 8 de març de 2013].
- MANRESA, M. (2010): "Los buenos lectores como minoría: una falsa élite", comunicació del 32è Congrés Internacional de l'IBBY. Santiago de Compostel·la, 8-12 de setembre. En línia: <<http://www.ibby.org/1123.0.html>> [Data de consulta: 8 de març de 2013].
- MANRESA, M. (2013): *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció docent*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MARGALLO, A. M. (2008). "Entre llegir com a nois i noies i llegir com a adults: el paper dels 'best-sellers'". A COLOMER, T. (2008) (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, núm. 165, p. 219-236.
- MARTÍN BARBERO, J. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- MARTÍN BARBERO, J. (2002). "Jóvenes: comunicación e identidad", *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*. En línia: <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>> [Data de consulta: 8 de març de 2014].
- MARTÍN BARBERO, J. (2010). "Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital". A LLUCH, G. (ed.). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos, p. 39-58.
- MARTÍN, E. i ONRUBIA, J. (coords.) (1997). *La psicología del desarrollo: El mundo adolescente*. Barcelona: ICE/Horsori.

- MARTÍ BERTRAN, P. (2002a). "La literatura infantil i juvenil i la premsa actual". A: Noguero, J. (ed.) (2002). *La literatura per a joves, de la creació a la comunicació*. Sabadell: Fundació Caixa Sabadell, p. 105-113.
- MARTÍ BERTRAN, P. (2002b). "La lectura a l'ESO: entre l'obligatorietat i l'optativitat". *Escola Catalana*. "L'educació literària", núm. 393, p. 38-40.
- MARTÍN, L. (2002). "Entrevista a Vicent Salvador". *Escola Catalana*. "L'educació literària", núm. 393, p. 18-24.
- MARTÍ I OLIVELLA, J. (1979). "Paral·lels evolutius a l'obra de Sartre, Camus i Pedrolo" A: *Estudis de llengua. Literatura i cultura catalanes. Actes del Primer Col·loqui d'Estudis Catalans a Nord-Amèrica*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARTÍ I OLIVELLA, J. (1980). "Manuel de Pedrolo i la totalitat narrativa". *Serra d'Or*, núm. 248, p. 37-40.
- MARTÍNEZ-GIL, V. (cur.) (2004). *Els altres móns de la literatura catalana. Antologia de narrativa fantàstica i especulativa*. Cercle de Lectors-Galàxia Gutenberg
- MARTÍNEZ-GIL, V. (2015). "Malentesos (i alguna rectificació) a l'hora de llegir Pedrolo", Dossier: *Pedrolo, vint-i-cinc anys després*, *Serra d'Or*, núm. 666, p. 15-19.
- MARTÍNEZ SANMARTÍ, R. (2003). *Cultura juvenil i el gènere*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de Joventut.
- MARTOS, A. E. (2009). "Sagas y fan-fiction, escritura literaria y cultura juvenil". *Lenguaje y textos*, n. 29, 167-175.
- MENDOZA, A. et al. (1998a), *La literatura infantil y su didáctica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- MENDOZA, A. (1998b). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2002): "La multiplicat de referents". A Colomer, T. (ed.) (2002a). *La Literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona:

Publicació Bellaterra. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, p. 147-159.

MENDOZA, A. (2003) (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall. Pearson Educación.

MENDOZA, A. i CERRILLO (eds.) (2003). *Intertextos. Los componentes del intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

MENDOZA, A. (2008). "Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector". A: MENDOZA, A. (coord.). *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori, p. 11-25.

MENDOZA (2010a). "La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector". A MENDOZA, A. i ROMEA, C. (coords.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori, p. 143-174.

MENDOZA (2010b). "Canon e hipertexto", *El invisible anillo*, 12, p. 32-45.

MENDOZA (2011). "La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas", *Educatio Siglo XXI, Monográfico: La investigación en las didácticas específicas*, vol. 29, 1, p- 31-81.

MENDOZA, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

MERCIER-FAIVRE, A. M. (1999) Enseigner la littérature de jeunesse?, P. Universitaires de Lyon.

MERTENS (2005) *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.

MOLAS, J. (1982-1983). "Justificació", en *Antologia de contes catalans*, 2 volums, Barcelona: Edicions 62.

MOLAS, J. (1992). "Sobre el Pedrolo dels anys 50". A: GARCIA, X. (ed.). *Rellegir Pedrolo*. Barcelona: Edicions 62, p. 81-100.

MORDUCHOWICZ, R., (2010). "La generación multimedia". A LLUCH, G. (ed.). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos, p. 59-71.

MORENO BEDMAR, A. M. (2008a). "Cas Pedrolo: censurat". *Quaderns pedrolians*, 1. Fundació Manuel de Pedrolo, p. 33-46.

MORENO BEDMAR, A. M. (2008b): "Els contes pedrolians des de 1938 fins a 1956". En línia: <http://www.fundaciopedrolo.cat/articulos/conte_moreno.pdf> [Data de consulta: 11 d'abril de 2015].

MORENO BEDMAR, A. M. (2009). "Pedrolo contista", *Quaderns pedrolians*, 2. Fundació Manuel de Pedrolo, p. 43-55.

MORENO-BEDMAR, A. M. (2012). "Manuel de Pedrolo, abans i ara", *Faristol*, núm. 73, p. 10-12.

MORENO-BEDMAR, A. M i AMBRÒS, A. (2013): *Buidat dels continguts de la dimensió estètica i literària de l'àrea de Llengua catalana i castellana i literatura de l'ESO i el Batxillerat segons els Decrets 143/2007 i 142/2008, respectivament*. En línia: <<http://hdl.handle.net/2445/64850>> [Data de consulta: 11 d'abril de 2015].

MORENO-BEDMAR, A. M. (2014a). "La Fundació Pedrolo, a La Segarra. Un món dins un castell", dins J. Chumillas i R. Giramé (eds.) *Per vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimoni*, Servei de Publicacions Institucionals, UVic-UCC, p. 355- 362. ISBN 978-84-941644-9-1. URL: <http://issuu.com/uvic-ucc/docs/per_vells_carrers_de_poble>

MORENO-BEDMAR, A. M. (2014b), "Pedrolo, llegat en negre i groc", *Ítaca. Revista de Filologia*, núm. 5, p. 201-239. URL: <<http://hdl.handle.net/10045/43510>>

MORENO-BEDMAR, A. M. (2014c), "La ciència-ficció de Pedrolo a l'aula", *Butlletí electrònic de la SCCFF*, núm. 43, hivern.

MORENO-BEDMAR, A. M. (2015). "La literatura juvenil de Pedrolo, quaranta anys després", Dossier: *Pedrolo, vint-i-cinc anys després*, *Serra d'Or*, núm. 666, p. 20-23.

MORER, E. (2006). "Ben venut, benvingut". *Escola Catalana*. "Per llegir i per vendre: els best-sellers", núm. 429, p. 20-22.

MOROTE, P. (2005). "Literatura oral/literatura de autor. Dos clàssics de la literatura infantil y juvenil", a BALLESTER, J. I MÍNGUEZ (ed.). *La sabateta de vidre*, València: Universitat de València-Perifèric Edicions.

MUNNÉ-JORDÀ, A. (1982). *Ciència*, vol. 2., núm. 16, p. 349-350.

- MUNNÉ-JORDÀ, A. (1985a). *Narracions de ciència-ficció. Antologia*. Barcelona: Edicions 62.
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (1985b). “La ciència-ficció en la literatura catalana”, *L’Espill*, núm. 22.
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (1990). *Temps al temps. Antologia de contes de ciència-ficció*, Barcelona: La Magrana.
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (1997). *Futurs imperfectes. Antologia de contes de ciència-ficció*, Barcelona: Edicions 62.
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (2002). “La literatura catalana d’especulació científica i tecnològica de la Reinaxença i la Guerra Civil”, a FONT-AGUSTÍ (coord.) *Entre la por i l’esperança. Percepció de la tecnociència en la literatura i el cinema*, Barcelona: Proa, p. 69-96.
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (2006). “La ciència-ficció de Manuel de Pedrolo: més que el «Mecanoscrit», però també.” (10-2-2006)
En línia: <http://www.fundaciopedrolo.cat/articles/ciencia_ficcio_a_munne.pdf> [Data de consulta: 11 d’abril de 2015].
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (2008). “Pedrolo, deu anys abans del centenari.” *Quaderns pedrolians*, 1. Fundació Manuel de Pedrolo, p. 87-96.
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (2009). “La ciència-ficció de Pedrolo: procés de contextualització insuficient”. *Quaderns pedrolians*, 2. Fundació Manuel de Pedrolo, p. 57-73.
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (2013) *Futurs imperfectes. Antologia de la ciència-ficció*, Barcelona: Educaula 62.
- MUNNÉ-JORDÀ, A. (2014), “Pedrolo, més enllà del *Mecanoscrit*, també en lectures de ciència-ficció”, *Butlletí electrònic de la SCCFF*, núm. 43, hivern, 2014
- MUT, R. (2006). “Best-sellers en la literatura infantil i juvenil?”. *Escola Catalana*. “Per llegir i per vendre: els best-sellers”, núm. 429, p. 15-16.
- NOBILE, A. (1990): *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Morata, 1992.
- NOGUERO, J. (ed.) (2002). *La literatura per a joves, de la creació a la comunicació*. Sabadell: Fundació Caixa Sabadell.
- OLCINA, E. (1998). *Antologia de narrativa fantàstica catalana*. Barcelona: Laertes.

- OLID, I. (2008). "Entre nois i noies: la força dels estereotips. La nova 'chick lit' per a adolescents", a COLOMER, T. (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, núm. 165, p.167-182.
- ORTIZ BALLESTEROS, A.M. (2007): "Más allá de la animación lectora. La formación lecto-literaria en los jóvenes". *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 205, junio, p. 27-34.
- PAGÈS-JORDÀ, V. (2006). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: La Mirada.
- PALOU, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels Mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- PEDROLO, M. de. (1967). *M'enterro en els fonaments*, Barcelona: Editorial Proa.
- PEDROLO, M. de. (1961) a AA.DD. "Enquesta als escriptors catalans: narradors", *Serra d'Or*, núm. 6, p. 16.
- PEDROLO, M. de. (1974a). *Si em pregunten, responc*. Barcelona: Edicions Proa.
- PEDROLO, M. de. (1974b). *Mecanoscrit del segon origen*. Barcelona: Edicions 62, 1994.
- PEDROLO, M. de. (1975a): *Trajecte final*, "Clàssics Catalans del Segle XX", *Contes i narracions*, Obres completes de Manuel de Pedrolo, v.3, Edicions 62
- PEDROLO, M. de. (1975b): *Trajecte final*, col·lecció El Cangur-Biblioteca Manuel de Pedrolo, Edicions 62, 1995.
- PEDROLO, M. de. (1991). *Darrers diaris inèdits. Blocs 1988-1990*, Barcelona: Edicions 62.
- PEDROLO, M. de. (1998). *Diari 1986*. Barcelona: Edicions 62.
- PEDROLO, M. de. (1999). *Diari 1987*. Barcelona: Edicions 62.
- PERONI (1998). *Histoires de lire, lecture et parcours biographique*. París: Bibliothèque Publique d'Information, Service des Études et de la Recherche.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

- PETRINI, E. (1958). *Avviamento critico alla letteratura giovanile*. Brescia: "La Scuola" Editrice. (Traducción española *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp, 1963.
- PIQUER A. i MARTÍN, A. (2006). *Catalana i criminal. La novel·la detectivesca del segle XX*, Palma: Edicions Documenta Balear, p. 66-78.
- PLANS, J. J. (1975). *La literatura de ciencia ficción*. Madrid: Editorial Prensa española – Editorial Magisterio Español.
- PORTELL, J. (2004). "Clàssics, què i per què?". *Faristol*, n. 49, p. 3-5
- PORTELL (2014). "Panorama del llibre infantil i juvenil a Catalunya" (2012-2013), *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, Vol. 3, p. 1-10.
- PRATS, M. (2002). "La poesia per a infants: un gènere entre el folklore i l'obra d'autor", COLOMER (ed.) (2002), *La literatura infantil i juvenil: un segle de canvis*. Barcelona: ICE de la UAB, p. 47-54.
- PRATS, M. (2012). "Referentes literarios y artísticos en la poesía de Màrius Torres. Despliegue hipertextual y conexiones para su lectura". A: MENDOZA, A. (coord.). *Leer Intertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.E-book p. 323-334.
- RAGANO, S.; PASA, L. (2006) "La littérature de jeunesse aus États-Units". A: Ragano, S.; Pasa, L.; Fijalkow, J. *Entrer dans l'écrit aver la littérature de jeunesse*, París: ESF Éditeur.
- RAMOS SABATÉ, J. M. (2006). *El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de Secundària*, Barcelona: Universitat de Barcelona [tesi doctoral dirigida per la Dra. Glòria Bordons]. En línia: <<http://hdl.handle.net/10803/1288>> [Data de consulta: 24 de març de 2015].
- RAMOS SABATÉ, J. M. (2008). "El registro de lectura: una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora" a MENDOZA, A. (coord.). *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori, Barcelona, pàgines159-168.
- RAMOS SABATÉ, J.M. (2009) "Lectores re-creando el texto". A: MENDOZA, A. (coord). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori, p. 129-136
- RAMOS SABATÉ, J.M. (2012). "La canción paródica: análisis de las facetas formativas de un hipertexto textual". A: MENDOZA, A. (coord.). *Leer Intertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. E-book, p. 336-350.

- REYNOLDS, K. (2005). "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they Reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland". *OCNOS*, 1, 87-107.
- RICO DE ALBA, L. (1986). *Castillos de arena. Ensayos sobre la literatura infantil*. Madrid: Alhambra.
- RIFFATERRE, M. (1991). "Compulsory reader response: the intertextual drive". A: WORTON, M. i STILL, J., p 56-78.
- RODRÍGUEZ, C. y J. D. CORREA ULLOA (2005): "Cuando Frankenstein no se mira en el espejo. Un repaso a la literatura juvenil." *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 184, julio/agosto, pág. 15- 25.
- ROMANÍ (2006). "Los clásicos en el aula: el caso de El Quijote". A: BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA, A (coord.) (2004): *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó, núm. 141, p. 33-46.
- ROMEA, C. et alter (ed.) (2015). *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales en el aula*. Barcelona: Octaedro
- ROUXEL, A. (2005). *Lectures cursives: quel accompagnement?* París: Delagrave.
- ROVIRA, T. (1988). "La literatura infantil i juvenil". A: RIQUER, M., COMAS, A., MOLAS, J. (1988). *Història de la literatura catalana*, Barcelona: Ariel, p. 421-471.
- ROVIRA, J. (2007). "La enojosa lentitud de los libros". *Culturas. La Vanguardia*, núm. 262, p. 2-5.
- RUBIÓ I BALAGUER, J. (1925). "Els llibres per a infants". *La Revista dels llibres*, I, 8-9, p. 115-127.
- RUIZ, R. (2012). "Més jocs, més fam, més 3.0: noves tendències en literatura juvenil." *Faristol*, núm. 74, p. 1-4.
- RUIZ HUICI, K. (2006). "Jóvenes y lectura literaria", *Platero*, núm. 154, p. 3-28.
- RUÉ, J., (1989). "Portar la recerca a classe". *Seminari de Recerca en l'acció*. Barcelona: ICE de la UAB.
- RUDDELL, R. B. (1995). "Those influential literacy teachers: meaning negociators and motivation builders", *The Reading Teacher*, núm. 48, p. 454-463.

- RUSHKOFF, D. (1997). *Children of Chaos: Surviving the End of the World as We Know it*. Anglaterra: Harper Collins
- SALVADOR, V. (1990). "El plaer del paratext". *Lletra de canvi*, núm. 25, p. 7-9.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1972). "Prólogo". A COLLODI, C. *Pinocho*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. (2007). *(Con)vivir con la palabra: el aula com espacio comunitario*. Barcelona: Graó.
- SANJUÁN, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza: Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza.
- SARLAND, C. (1991). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Mèxic: Fondo de Cultura
- SARLAND, C. (2003). *La lectura de los adolescentes*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- SARTORI, G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SEARLE, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University.
- SHAEFFER, J. M. (1988). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* París: Seuil.
- SHAVIT, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. South Atlantic Review.
- SIMONE, R. (2000). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus, 2000.
- SIPE, L.(1998). "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, núm. 29(2), p. 97-108.
- SOLÉ, J. (1996). "Els clàssics "juvenils" de la literatura de ciència-ficció". *Escola Catalana*. "Els clàssics", núm. 334.
- SOLÉ, J. (1999). "La literatura catalana de ciència-ficció vista des de l'aire". *Escola Catalana*. "La ciència-ficció", núm. 360.
- SOLÉ, J. (2001). "50 llibres de ciència-ficció que tot professor (de literatura, o no) hauria pogut llegir". *Escola Catalana*. "Què cal llegir?", núm. 382, p. 8-9.
- SOLÉ, J. (2004). "Comença la processó: fantasmes, vampirs, humans artificials, gent del futur i extraterrestres de ficció". *Escola Catalana*. "La ficció que ens fa créixer", núm. 414, p. 16-17.
- SORIANO, M., (2002), *Guide de littérature pour la jeunesse*, Delagrave, 2002, reedició del llibre de 1974 amb pròleg de Michel Defourny.

- SOTORRA, A., (2002). "Crítica, que alguna cosa en queda". A Noguera, J. (ed.) (2002): *La literatura per a joves, de la creació a la comunicació*. Sabadell: Fundació Caixa Sabadell, p. 115-117.
- SUVIN, D. (1979). *Metamorphoses of Science Fiction. On the Poetics and History of a Literary Genre*. New Haven i Londres: Yale University Press, 1997, p. 7-8.
- TAYLOR, S. J. i BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TEIXIDOR, E. (1982). "El primer origen del *Mecanoscrit* és a les escoles", *Avui*, suplement cultural *Arts i Lletres*, 3 d'octubre, p. III.
- TEIXIDOR, E. (1995). "La literatura juvenil: las reglas del juego". *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 72, p. 8-15.
- TEIXIDOR, E. (2000). "La literatura juvenil, ¿un género para adolescentes?". *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 133, p. 7-15.
- TEIXIDOR, E. (2002). "La literatura juvenil: una literatura de género". A Noguera, J. (ed.). *La literatura per a joves: de la creació a la comunicació*. Sabadell. Fundació Caixa de Sabadell, p. 27-30.
- TODOROV (1972). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- TOMASEVSKIJ, B. (1925). *Teorija literatury. Poetika*. Leningrad (traduït a l'espanyol per ed. Akal, Madrid, 1982)
- TURIN, J. (1999). "Les collections pour adolescents: une littérature spécifique, caractéristiques et limites". A Mercier, A. M. *Enseigner la littérature de jeunesse?* Lió. IUFM de l'Académie de Lyon-Presses Universitaires de Lyon. IENS.
- TURIN, J. (2003). "La littérature de jeunesse et les adolescents". *BBF*, núm. 3, p. 43-50.
- TURRIÓN, C. (2012). "LIJ digital- Nuevas formas narrativas", *CLIJ (Cuadernos de literatura infantil y juvenil)*, núm. 248, p. 41-46.
- VALRIU, C. (1994): *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: Pirene
- VALRIU, C. (1998a). *Influència de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual*. Mallorca: Moll.

- VALRIU, C. (1998b) “Les rondalles i la literatura infantil”, *Articles*, núm. 16, p. 69-81.
- VALRIU, C. (2002). “Narrativa oral i literatura infantil: un joc de complicitats”, COLOMER, T. (ed.). *La literatura infantil i juvenil: un segle de canvis*, Barcelona: ICE de la UAB, p. 59-67.
- VALRIU, C. (2010). *Imaginari compartit. Estudis sobre Literatura Infantil i Juvenil*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- VALL, X. (1990). *La literatura catalana de postguerra (1954-68)*, Barcelona (6 de novembre 1990). Tesi doctoral UAB dirigida per Jordi Castellanos. Bellaterra, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- VALLS, N. (2015). “Avui es parla de Pedrolo. Adaptacions, guions i altres històries”, Dossier: *Pedrolo, vint-i-cinc anys després*, *Serra d'Or*, núm. 666, p. 24-29.
- VALVERDÚ, F. (1986). “Pròleg”. A PEDROLO, M. de. (1986). *Mecanoscrit del segon origen*. Barcelona: Edicions 62 en una edició especial per a la Caixa de Pensions per a la Vellesa i d'Estalvis de Catalunya i Balears “la Caixa, p. 5-9.
- VAN DEN HOUT, L. (1997). “Sobre la censura i l'obra de Manuel de Pedrolo. El cas d'”Acte de violència”. *Revista de Catalunya*, núm. 124, p. 113-129.
- VERDAGUER, T. (2002). *Literatura juvenil a l'abast: base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat*. Barcelona: Llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació.
- VERNETTA, X. (2000). “Què llegeixen els joves”. *Faristol*, núm. 38, p. 12-19.
- VILARIÑO, N. T. i AUBÍN, A. (comps) (2006). *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco Libros.
- VILLALONGA, A. M. (2013a): “La novel·la catalana actual: la bona salut d'un gènere”, *Els Marges*, núm. 101 (tardor 2013), p. 45-68.
- VILLALONGA, A. M. (2013b): “La novel·la negra catalana del segle XXI: mirall del passat, del present i del futur”, *Revista de Catalunya*, núm. 281 (gener-febrer-març de 2013), p. 173-192.
- VOGLER (2002). *El viaje del escritor. Las estructura míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Ediciones Robinbooks.
- VYGOTSKY (1934). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo, 1995.

- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- WALL (1991). *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*. London: Mcmillan.
- WELLEK, R. i WARREN, A. (1974) *Teoría literaria*, próleg de Dámaso Alonso, Madrid: Editorial Gredos.
- WEINRICH, H. (1981). *Lenguaje en textos*. Madrid: Gredos, p. 7-20.
- WILSON, M. (1997). "Teenage tales". *Children's Literature in Education*, núm. 28(3), p. 151-162.
- WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. New York: Cambrigde University Press.

VI. Annexos

Annex 1: Graella de les edicions del *Mecanoscrit del segon origen*

Data de publicació	Col·lecció	Nú. m.	Editorial	ISBN	Format/Pàgines	Enqua.	Edat	Etapa escolar	Propostes didàctiques	Altres
Novembre 1974 1a edició No disponible	El Trapezi	24	Edicions 62	84-297-1032-9	20x13cm 183 p	Rústica	-	-	-	-
2a edició 06/1974 3a ed. 11/1977 4a ed. 09/1976 5a ed. 12/1978 6a ed. 02/1979 7a ed. 05/1979 8a ed. 09/1979 9a ed. 11/1979 24a reimpressió	Universal de butxaca El Cangur	23	Edicions 62	84-297-1032-9	18,5x11,5cm 173p	Rústica	-	-	-	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
1ª Impressió 34 a. Edició 09/1990	Universal de butxaca El Cangur	23	Edicions 62	978-84-297-1032-9	19x11cm 174p	Rústica	-	-	-	Subtítol (Edició especial commemorativa)
Abril 1984 1a edició No disponible	Col·lecció Tires de còmic	3	L'Atzar Edicions	978-84-85767-43-2	24x32cm 48p	Tapa dura	-	-	-	Il·lustracions Isidre Monés i Pons. Volum I Nota de l'editor
Abril 1985 1a edició No disponible	Col·lecció Tires de còmic	4	L'Atzar Edicions	978-84-85767-43-4	24x32cm 48p	Tapa dura	-	-	-	Il·lustracions Isidre Monés i Pons. Volum II Nota de l'editor
Abril de 1986 1a edició	-	-	Edicions 62 Caixa de Pensions "la Caixa"	84-297-2466-4	20x13cm 190p	Rústica	-	-	-	Pròleg de Francesc Vailverdú Contrac. Biograf./Sinopsi Edició especial per a "la Caixa"
04/1986 1a edició No disponible	El Cangur	23	Edicions 62	978-84-297-2466-0	20x13cm 192p	Rústica	-	-	-	Contrac. Biograf./Sinopsi
04/1994 impres. 43a ed. 60a 07/2002	El Cangur Butxaca El Cangur Plus	23	Edicions 62	84-297-1032-9 84-297-4918-7	18,5x11c.5m 180p 18x11,5cm 254p	Rústica	-	-	A cura de Carme Ballús	Coberta: Nova edició actualitzada amb un pròleg i amb un apartat final que ofereix altres alternatives de lectura. Sèrie "Plus" dirigida per Carme Arenas Pròleg de Carme Ballús Contrac. Biograf./Sinopsi
44 edició setembre 1995	"El Cangur" Col·lecció Universal de butxaca Biblioteca M. de Pedrolo	23	Edicions 62	84-297-1032-9	18,5x11,5cm 156p	Rústica	-	-	-	Coberta: L'obra més llegida de la literatura catalana dels últims temps. Més de 500.000 exemplars venuts 1ª edició a la col·lecció "El Trapezi" el 1974, 1974, 1976, 1990 Contrac. Biograf./Sinopsi
Octubre 2000 1a edició	L'odissea	101	Ed. Empúries	84-7596-748-5	20x13,5cm 156p	Rústica	-	-	A cura de Carme Ballús	Edició de Carme Ballús Contrac. Biograf./Sinopsi
2003 1a ed	Edició especial per al Periódico	01	Edicions 62	B. 41.644-2003	18,5x12cm 254p	Tapa dura	-	-	A cura de Carme Ballús	Pròleg de Carme Ballús. Contrac. Títols de la col·lecció

Data de publicació	Col·lecció	Núm.	Editorial	ISBN	Format/Pàgines	Enqua.	Edat	Etapa escolar	Propostes didàctiques	Altres
Agost 2005 1a edició	El Cangur butxaca	52/1	Edicions 62	978-84-297-4918-2	18x12cm 256p	Rústica	-	-	-	Contrac. Biograf./Sinopsi
01/11/2005 1a imp.	El Balanci	525/0	Edicions 62	978-84-297-5739-2	23x15cm, 176 pàgs., 400gr	Tapa dura	-	-	-	Subtítol: (Edició especial commemorativa).Pròleg de Josep M. Castellet. Contrapor. Fragment pròleg
2005 1a ed	Biblioteca Bàsica d'El Periódico	12	Edicions 62	84-96414-78-7	11x17cm 205p	Rústica	-	-	-	Contrac. Biograf./Sinopsi
Juny 2006 1a ed Reimp.2a 10/2006	Educació 62	15	Edicions 62	978-84-297-5831-3	18x12cm 256p	Rúst. Solapa	A partir dels 16	Secundària	Carme Ballús	Direcció de la col·lecció Carme Arenas. Contracober. explicació edició i sinopsi
Juny 2007 4a impre. 03/2009 5ª impre. 05/2013	Educació 62	15	Edicions 62	978-84-297-6026-2	19x13cm 256p	Rúst. solapa	A partir dels 16	Secundària	Carme Ballús edició literària	Direcció de la col·lecció Carme Arenas. Contracober. explicació edició i sinopsi
Gener/Febrer 2008 1a edició i impressió	Català fàcil	11	Eumo Editorial, UB Publicacions i Edicions	978-84-9766-240-6	21,5x13,5cm 54p	Rústica	-	-	Redortra i Vilà. Gemma. adaptació. Glosari de lèxic.	Inclou CD amb la versió parlada.
10/2009 1a edició en aquest segell 09/2010 2a. edició. 11/2009 09/2010 3ª edició. 06/2010 09/2010 4ª edició 09/2010 06/2010 5ª edició 05/2011 06/2010 6ª edició 05/2012 06/2010 7ª edició 09/2012 11/2010 8ª edició 10/2012	Educaula	15	Educació 62	978-84-92672-35-6	19x13cm 255p	Rúst. Solapa	A partir dels 16	Secundària	Carme Ballús edició literària	Edició de Carme Ballús. Contracober. explicació edició i sinopsi.
10/2009 1a edició en aquest format. Juny 2013 2a edició 11/2013	Educaula	15	Educació 62	978-84-15192-87-9	19x12,5cm 255-256p	Rúst. Solapa	A partir dels 16	Secundària	Carme Ballús edició literària Recurs digital www.lecturand62.cat	Edició de Carme Ballús. Contracober. explicació edició i sinopsi.

Data de publicació	Col·lecció	Núm.	Editorial	ISBN	Format/Pàgines	Enqua.	Edat	Etapla escolar	Propostes didàctiques	Altres
10/2009 1a edició segell 1a edició en aquest format. 06/2013 2a edició 11/2013 4ª edició 02/2014 6a edició 10/2015	Educaula	15	Educació 62	978-84-92672-35-6 978-84-15192-87-9	19x13cm 255p	Rúst. Solapa	A partir dels 16	Secundària	Carme Ballús edició literària. Recurs digital www.lecturanda62.cat	Edició de Carme Ballús. Contracobrer. explicació edició i sinopsi. Canvi portada: fotograma Segom origen
Setembre 2012	La butxaca		Edicions 62	978-84-9930-579-0	20,5x13cm 171p	Rústica				Pròleg Josep M. Castellet Bibliografia de Manuel de Pedrolo, Xavier Garcíá
Setembre 2012 6ª edició 10/2015	La butxaca		Edicions 62	978-84-9930-579-0	19x12,5 cm 207p	Rústica				Pròleg Josep M. Castellet Bibliografia de Manuel de Pedrolo, Xavier Garcíá Canvi portada: cartell film Segom origen
Octubre 2013	Col·lecció clàssics literatura juvenil	02	Edicions 62	978-84-297-7237-1	13,5 x21	Tapa dura				Contracobrer. sinopsi/breu nota biogràfica. Diari Ara

Annex 2: Graella de les edicions de *Trajecte final*

Data de publicació	Col·lecció	Núm.	Editorial	ISBN	Format	Enqua.	Edat	Etapa escolar	Propostes didàctiques	Altres
03/2009 1a edic. i impress.	Educació 62		Edicions 62	978-84-297-6217-4	19x13cm 288p	Rústic. Solapa			Carme Ballús edició literària	
26/03/2009	Educació 62	42 /0	Edicions 62	978-84-297-6217-4	12,5x19,0cm, 288 pàgs., Rústica	Rústica amb solapes	Apartir dels 14 anys	Secundària	Estudi preliminar, comentaris de text i proposes de treball a cura de Carme Ballús, escriptora i professora de llengua catalana a l'IES A. Cumella de Granollers. Editora Carme Arenas	Catalèg: http://www.grup62infantiljuvenil.cat
Març 2010 1a edició	Educació 62 Educaula	42	Edicions 62	978-84-92672-73-8	19x12,5cm 260p	Rústica	A partir dels 14 anys	Secundària	A càrrec de Carme Ballús	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
Juny 2013 1ª edició Juny 2015 5ª edició	Educació 62 Educaula		Edicions 62	14-082-2011		Rústica	A partir dels 14 anys	Secundària	Estudi preliminar, comentaris de text i proposes de treball a cura de Carme Ballús, escriptora i professora de llengua catalana a l'IES A. Cumella de Granollers. Editora Carme Arenas	

Data de publicació	Col·lecció	Núm.	Editorial	ISBN	Format	Enqua.	Edat	Etapa escolar	Propostes didàctiques	Altres
Octubre 1975 1a edició	"Clàssics Catalans del Sègle XX" vol. 3 de Contes i narracions de les Obres Completes de M. De P. (Ed. 62, 1975)	Volum 3	Edicions 62	84-297-1126-0	18x12cm	Tapa dura	-	-	-	Faixa amb informació del volum
Març 1978 2a edició	Col·lecció Universal de Butxaca El Cangur	39	Edicions 62	978-84-297-1394-7	19x11cm 153p	Rústica	A partir dels 14 anys	Secundària	-	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
11/1983 Impres. 31a ed. 33ª ed. 1995	El cangur	39	Edicions 62	978-84-297-1394-7	19x11cm 153p	Rústica	A partir dels 14 anys	Secundària	-	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
11/1991 1a edic. i impres.	Clàssics catalans del segle XX	50	Edicions 62	978-84-297-3401-2	18x11cm 136p	Rústica	A partir dels 14 anys	Secundària	-	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
2a edició 07/1995	Biblioteca didàctica de la literatura catalana	27	Editorial Barcanova	978 84-7533-732-6	21x13cm 288p	Rústica	A partir dels 14 anys	Secundària	Marcel Fitè Ed. Literària	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
07/2001 1a edició 8a impres. 04/2008	El cangur butxaca	52/2	Editorial 62	978-84-297-4919-9	18x12cm 224p	Rústica	A partir dels 14 anys	Secundària	-	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
1a edició 2002	Antaviana		Barcanova							
Impres 11/2004 1a edició/2a impre	Antaviana Jove Clàssics catalans	40	Editorial Barcanova	978 84-489-1148-5	22x13cm 216p	Rústica	A partir dels 12 anys	Secundària	Marcel Fitè Ed. Literària	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
Setembre de 1995 33a edició	Col·lecció universal de butxaca "El Cangur"	39	Edicions 62	978-84-297-1394-7	22x13cm 216p	Rústica	A partir dels 14 anys	Secundària	-	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra
Desembre de2006 1a edició 2008 5a edició	Antaviana Nova clàssics catalans	111	Editorial Barcanova	978-84-489-1978-8 EAN 9788448919788	14,00 x 21,00 234pp 240pp	Rústica	A partir dels 12 anys	Secundària	Notes, vocabulari i apèndix Marcel Fitè	Contracoberta Biografia autor Sinopsi obra

Annex 3: Panorama històric general de la ciència-ficció en català

Antoni Munné-Jordà (2013) situa el conte “La darrera paraula de la ciència” de Joan Sardà i Lloret com a text fundacional del gènere de la CF en català. Fou publicat a *La Renaixença* el 1875. S’inscriuria en la primitiva CF catalana, que abraça de 1875 a 1939. Aquest intel·lectual que vol traspassar els models romàntics publica “Delirium tremens” (1875) de Joaquim M. Bartrina, i Narcís Oller al conte “El radiòmetre” (1880) en recupera l’argument.

Pel que fa al teatre, el 1879 s’estrenava *De la Terra al Sol* de Narcís Campmany i Joan Molas, i Miquel Figuerola Aldrofeu escriu *L’any 13.000* (1893), també amb viatges interplanetaris just quan arriba la fi del món. Verne com a referència o objecte de sàtira dóna joc a autors com Juli Francesc Guibernau, Antoni de Bofarull o Albert Llanas. Modernistes com Santiago Rusiñol o Pompeu Gener també empren l’humor o la sàtira. Un altre autor va ser Frederic Pujulà, que escriu contes i la novel·la *Homes artificials* (1912).

Els autors catalans a finals dels trenta (just coincidint amb l’era Campbell o edat d’or de la CF nord-americana) havien escrit sobre temes de CF a bastament, tanmateix l’esclat de la guerra civil trencà la baula amb les generacions futures.

Com és sabut, l’escena editorial a partir del 1939 entre en crisi, la censura prohibeix i destrueix llibres en català, i molts escriptors i intel·lectuals marxaran a l’exili i els que restaran al país ho faran en silenci. No trobem elements de CF catalana fins al 1953, concretament en alguns contes de dos volums de relats: un de Manuel de Pedrolo i l’altre d’Antoni Ribera, *El premi literari i més coses* i el *Llibre dels set somnis*, respectivament. Ribera més endavant conrearà teatre i altres contes també amb jocs temporals.

Altres autors són Pere Calders, que escriu relats que seran l’antecedent d’altres textos propers a la CF. Des de l’exili publicarà dins *Cròniques de la veritat oculta*, el 1955, un conte amb elements de CF i també altres contes els

anys següents. Ja a Catalunya, sortí la novel·la fantàstica *Ronda naval sota la boira*. (1966), i el 1968 a *Tots els contes*, trobarem relats de CF publicats a revistes. Conrearà la CF a contes de llibres com *Invasió subtil i altres contes* (1978), *Tot s'aprofita* (1983), *Tres per cinc quinze* (1984) i *De teves a meves* (1984). També Francesc Trabal just al 1938 publicava un relat satíric catastrofista.

Munné-Jordà (2014) esmenta de forma tangencial algun relat de Joan Perucho dels cinquanta i seixanta. Altres autors que conreen textos amb elements de CF són: Ferran Canyameres, Alfred Badia o Andreu-Avel·lí Artís amb una obra de teatre, *Els fugitius de la plaça Reial* o Estanislau Torres. Andreu-Avel·lí Artís, com a director de la revista setmanal *Tele/estel* (1966-1970), va promoure la publicació de contes originals de CF, i articles de divulgació científica de Sebastià Estradé i de Màrius Lleget. Destaquen els contes d'autors com: Antoni Ribera, Pere Calders, Pere Verdaguer, J.B. Xuriguera, Jaume Ministral Masià, Lluís Busquets i Grabulosa i dos textos literaris de Màrius Lleget.

La consolidació de la represa literària comença a finals dels seixanta. Quant al teatre, Josep M. Benet i Jornet escriu *La nau* (1969), sobre un viatge interplanetari, Jaume Picas el 1970 estrenava *Tot enlaira*, amb una autòmata extraterrestre. Altres autors foren Aurora Bertrana, Avel·lí Artís-Gener o Ramon Pérez-Pujol.

Com apunta Víctor Martínez-Gil, una de les branques que es va desenvolupar als seixanta i setanta va ser *la de la literatura distòpica o la política-ficció* (Martínez-Gil: 2004, 35). Conviu la LJ del gènere –Sebastià Estradé, Pere Verdaguer o Joaquim Carbó– amb el vessant social del gènere especulatiu, amb Capmany o Tísner, entre d'altres.

L'any 1974 hi ha un esclat de la CF en català, que coincideix amb el final del franquisme: autors coneguts com Maria-Aurèlia Capmany, Jaume Vidal i Llorenç Villalonga, la conreen. D'entre tots, destaca Manuel de Pedrolo, com veurem al capítol 7. Amb la mort de Franco comença la normalització fins a la

data simbòlica de 1984 i es coneixen diversos subgèneres de la CF.

Altres autors que coneixen la CF amplien la nòmina: Frederic Coromines, Víctor i Vicens, Xavier Borràs, Joan Crexell, Josep Albanell o Joan Rendé (del col·lectiu Ofèlia Dracs), Vicent Partal, Víctor Mora, Toni Turull, Andreu- Avel·lí Artís, Miquel Àngel Riera, Valentí Puig, Ignasi Riera o Lluís Busquets i Grabulosa, Rosa Fabregat i Pere Verdaguer, aquest darrer és l'únic autor català que escriu la prosa narrativa només de CF.

L'erotisme a la CF, un tema dels autors de la nova onada internacional, té la seva correspondència catalana amb obres d'autors com Josep Palau i Fabre i J.B. Mengual, o el feminisme en Rosa Fabregat, així com el tema de la pròpia creació literària, tractat per Leandre Terol.

Quant al teatre, hi ha sàtires d'autors com Josep M. González Cúber, Assumpta González o Els Joglars que munten la seva trilogia de CF *M7 Catalonia* (1978).

La revista *Ciència* (juliol de 1980 - gener de 1983) permet publicar contes de CF i hi publiquen Esteve Freixa, Josep Elias, Pere Calders o Manuel de Pedrolo. També se'n publiquen a *Canigó*, *Crònica*, "L'Avui del jovent" o al *fanzín* en castellà *Kandama*.

El 1984 és rellevant, es reedita el llibre d'Orwell i arriba la traducció d'*El món perdut*. Un any abans es pot llegir en català *Frankenstein*, *Les cròniques marcianes* i *La taronja mecànica*. Aquell mateix 1984, al desembre, neix la col·lecció "2001, Pleniluni ciència-ficció", la primera en català dedicada a la CF, que fins l'abril de 1991, va obrir el gènere de la CF a les persones interessades i va ajudar a difondre-la i normalitzar-la. S'hi incloïen obres clàssiques i de la nova onada, es tradueixen escriptors com Asimov, Ursula K. Le Guin, Philip José Farmer, Arthur C. Clarke i d'Isaac Asimov. La col·lecció "2001", que va publicar vint-i-sis volums i va ajudar a què els anys següents els escriptors de CF creixessin.

A mitjan vuitanta i principis dels noranta trobem autors de dècades anteriors com Pere Calders, Pere Verdaguer o Rosa Fabregat. Jaume Fuster acaba la trilogia de *L'illa de les tres taronges*, inspirada en Tolkien, i Josep Albanell publica el volum de contes de CF *L'implacable naufragi de la pols* (1987); tots dos ja havien publicat CF en els volums col·lectius d'Ofèlia Dracs.

A mitjan vuitanta apareixen dos llibres de contes importants: d'una banda, *Essa efa* (1985) del col·lectiu Ofèlia Dracs, que presentava com entenien el gènere autors de la generació dels setanta, i de l'altra, *Sis temps* (1987) de la col·lecció "2001", amb relats de joves autors que es van presentar al certamen literari convocat per les Edicions Pleniluni.

Una dada rellevant és que el 1998 s'inicia la col·lecció "Ciència-ficció" de Pagès editors. Joan Perucho a *La guerra de la Cotxinxina* (1986) fa picades d'ull a Conan Doyle i Verne; i als noranta publica una antologia de contes fantàstics. Miquel de Palol també fa incursions a la CF, així com Joaquim Carbó, Manuel Joan i Imma Monsó, Ignasi Riera, Valentí Puig, Lluís Martí Ragué, Lluís Racionero, Màrius Serra, Jaume Collell, Assumpció Maresma, Vicenç Villatoro, Lluís-Anton Baulenas o Sergi Pàmies, entre molts altres. Quant als contes, alguns s'aproximen al gènere de forma humorístic, com Josep Bras, Anna Llauredó, Maria-Àngels Anglada, Jordi Sarsanedas, o Josep Palau i Fabre, per citar-ne només alguns.

Dins "L'Avui del jovent" el 1985 es publiquen diversos contes de CF, i quant al teatre, es publiquen traduccions i obres com *M-7 Catalonia* (1978) d'Albert Boadella surt a la llum el 1985.

Als noranta, com afirma Víctor Martínez-Gil (2004: 38), es produeix l'intent de creació d'una literatura catalana de gènere fantàstic i especulatiu, al marge de la LJ. Dos autors jugaran amb les teories del llenguatge, seguint les petges de Jack Vance, Robert Silverberg, Ursula K. Le Guin o Orson Scott Card: Antoni Munné-Jordà amb *Llibre de tot* (1994) o *L'única mort* (1999) i Jordi Solé i Camardons amb *Els silencis d'Eslet* (1996) i l'assaig de sociolingüística de la CF *Les paraules del futur* (1995) i el saramagià *La síndrome dels estranys sons* (2003).

L'èxit de *La pell freda* (2000) d'Albert Sánchez Piñol, és l'inici d'una trilogia amb tocs de CF, que segueix amb *Pandora al Congo* (2005) i els volums de contes *Les edats d'or* (2001) i *Tretze tristos tràngols* (2008).

Alguns autors més veterans publiquen a partir del 2000 volums de contes com Antoni Ribera, Sebastià Estradé o Joaquim Carbó amb *L'Ofèlia i jo* (2004). Els últims anys hi ha una plantilla important d'autors, alguns dels setanta i vuitanta i altres de nous: Miquel de Palol, Montserrat Galícia, David Duran, Jordi de Manuel, Sebastià Roig (amb CF humorística) i Salvador Macip (amb CF eròtica i de terror), Jordi Solé i Camardons, Jordi Font-Agustí, Albert Mestres, Joan-Lluís Lluís, Carme Torras, Toni Soler o Marc Pastor.

Tot seguit presentem un **panorama de la situació actual de la CF a Catalunya**. La CF es va començar a consolidar l'any 1996 quan es va convocar, a Mataró, la *I Trobada de Ciència-ficció*, i el novembre de 1997, a la *II Trobada*, es va convocar el Premi Manuel de Pedrolo, de contes escolars del gènere; més endavant, el 1998, amb la col·laboració de la Societat Catalana de Ciència-ficció i Fantasia (d'ara en endavant SCCFF) el premi va passar a ser un certamen de narració de CF en català obert a tots els escriptors. Passat un temps, el 2006, amb la col·laboració de Pagès editors va esdevenir un premi de novel·la. A més, des del 1991 la UPC convoca el Premi UPC de ciència-ficció de novel·les curtes en català.

A l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana el 1997 es va constituir la secció d'autors de CF, que va promoure el *I Encontre de Ciència-ficció en Llengua Catalana* (1997). En aquell *I Encontre de ciència-ficció en llengua catalana* es va decidir crear el 1998 la SCCFF. La SCCFF publicà un butlletí imprès fins al 1999, i a partir del 2006 (un any abans es va legalitzar l'associació com a independent) i fins l'estiu del 2015 es va publicar un butlletí electrònic²⁰⁶. Actualment, hi ha hagut canvis rellevants. El gener de 2015 es

²⁰⁶ Com resa l'editorial del darrer butlletí electrònic de la SCCFF en referència a les publicacions virtuals: "la seva estètica, la seva periodicitat i el seu contingut ja no s'adequen als

van reunir representants de les diverses iniciatives entorn de la CF i la resta de gèneres fantàstics, com la fantasia, el terror i l'àmbit tecnocientífic, amb l'objectiu d'articular iniciatives per promoure la CF catalana. A partir de la tardor de 2015, la SCCFF coordinarà sota un mateix paraigua totes les entitats i organitzacions, que es faran visibles en un únic espai web.²⁰⁷

Aquest 2015 els membres de la SCCFF que també ho són de l'AELC han constituït en el si de l'AELC un Grup de ciència-ficció, fantasia i literatura de tema tecnocientífic. Val a dir que l'associació, el 1998, va promoure a Mataró l'exposició "Cent un anys de llibres de ciència-ficció en català, 1877-1977", que va tenir força difusió gràcies a la itinerància de la mostra, promoguda per la Institució de les Lletres Catalanes.

El 2009 les Tertúlies Catalanes de Ciència-Ficció, Fantasia i Terror (Ter-Cat), nascudes el 2007, van començar a organitzar el Premi Ictineu que s'atorga a obres publicades l'any anterior, ja siguin originals en català o traduccions inèdites al català. Així mateix, l'Asociación Española de Fantasía, Ciencia Ficción y Terror (AEFCFT) organitza el *Congreso Nacional de Fantasía y Ciencia-Ficción* (HispaCon) des de 1969, que és anual des de 1991, i convoca també el premi literari Domingo Santos de relats de ciència-ficció, fantasia i terror. Cada any es tria, a més de la denominació genèrica d'HispaCon, un nom específic per a la convenció, que el 2014 es va celebrar a Catalunya amb el nom de MIRCon i que tenia específicament per a les activitats en català el nom de MIRCat.

Finalment al setembre de 2015 s'organitzà el I Congrés Internacional de Ciència i Ficció "L'exploració creativa dels móns reals i dels irrealis" com una iniciativa de la Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica (SCHCT) i la SCCFF.²⁰⁸

temps actuals". Butlletí electrònic de la SCCFF, estiu 2015, núm. 45. [Data de consulta: 7 de juliol de 2015].

²⁰⁷ Al renovat espai web de la SCCFF <http://www.sccff.cat>, hi podreu trobar tots els butlletins en paper i electrònics.

²⁰⁸ Aquest congrés va analitzar i debatre les relacions existents "entre ciència i ficció (literatura, teatre, cinema, arts plàstiques, etc.) i situar-les dins l'àrea d'interès de l'àmbit acadèmic català." <https://cienciaificcio.wordpress.com/about> [Data de consulta: 3 de juny de 2015]

A banda de l'article precursor dels estudis sobre CF de Fuster (1969) i els estudis d'historiador, antòleg i difusor de la CF d'Antoni Munné-Jordà (1982, 1985a-b, 1990, 1997, 2013), el llibre de Jordi Font-Agustí (2002), i els estudis sobre la recepció del gènere de Sebastià Roig (2006 i 2012), cal destacar l'antologia i el pròleg de Víctor Martínez-Gil (2004), que va suposar el reconeixement acadèmic del gènere fantàstic en català.

Quant a les obres de creació, a principis del segon decenni del 2000 Joan Marcé, Sebastià Alzamora, Marina Espasa i Jordi Solé escriuen novel·les del gènere i també es publiquen contes d'autors com Enric Larreula, Albert Calls, i Ramon Comas i Maduell, entre d'altres, i obres d'autors de la SCCFF, o reculls dels guanyadors del premi Pedroló de Mataró (1999-2006). El gener de l'any 2000 va néixer la col·lecció "Ciència-ficció" de Pagès editors, amb títols rellevants, dirigida per Antoni Munné-Jordà, i el 2009 veuen la llum revistes com *La Lluna en un cove*, *Les males herbes* i *Catarsi* dedicades a la CF.

Annex 4: Qüestionari perfil lector

COGNOMS.....NOM.....
EDAT:.....

Marca amb una creu l'opció que prefereixis i contesta les altres preguntes.

1.- T'agrada llegir

Sí No Depèn del llibre

2.- Si has triat no, perquè:

m'avorreix llegir no entenc el que llegeixo
 prefereixo fer altres activitats altres:

3-Per a tu el més important d'un llibre és que:

Tingui un vocabulari fàcil Sigui curt Sigui divertit
 Sigui entretingut M'agradi la temàtica
 Altres

4.Quina mena de llibres prefereixes? Pots marcar més d'una resposta:

aventures intriga i misteri ciència-ficció
 humor terror romàntics
 fantasia policíacs
 Altres:

5. Si et recomanen un llibre, t'acostumen a agradar els que et recomanen:

Els amics/companys de classe els professors els pares
 No em recomanen llibres altres

6. Vas a veure les pel·lícules dels llibres que t'han agradat?

Sí No Mai A vegades

Quina és l'última que has vist?

7.- En relació a cursos anteriors, ara creus que llegeixes:

igual més menys

8.- Els llibres que llegeixes a classe són:

avorrits massa llargs complicats, no els entens
 divertits entretinguts

9. Deixant de banda els llibres obligatoris de l'institut, quants llibres pots llegir en un any?

1 o 2 més de 2 cap

10. Quin és l'últim llibre que has llegit (no obligatori)?

Quan el vas llegir?

11.- Els teus pares llegeixen?

Sí No A vegades

12.- Tens a casa teva llibres teus en un lloc determinat?

Sí No

Quants llibres, aproximadament?

13.- A casa teva hi ha una biblioteca familiar?

Sí No

Quants llibres, aproximadament?

14. Internet. Marca on navegues. Pots marcar més d'una opció

A casa Amb el mòbil Altres

Quantes hores?:

1 o 2 hores 2 o 3 hores Més de 3h. Especifica... No ho sé

15.Tens facebook?

Sí No

Des de quan?

1 any 2 o 3 anys Més de 3. Especifica..... No ho sé

16.Tens twiter?

Sí No

Des de quan?

1 any 2 o 3 anys Més de 3. Especifica..... No ho sé

17.Tens compte en una altra xarxa social?

Sí No

Des de quan?

1 any 2 o 3 anys Més de 3. Especifica..... No ho sé

18. Tens e-book a casa?

Sí No

-De qui és?

Teu Pare Mare Germà/Germana

19. Ordena les aficions de més a menys (De l'1 al 9)

- sortir amb els amics
- fer esport
- llegir
- mirar la televisió
- anar al cinema
- facebook, twiter, altres xarxes
- messenger
- internet
- playstation

Annex 5: Enquestes *Mecanoscrit del segon origen*

Individual Nom i cognoms:.....

Data:.....

Quadern de la destrucció i de la salvació

1. En aquest capítol hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal Salt temporal endavant Salt temporal endarrere

La narració passa en:

Present passat futur

3. Qui explica la història?

L'Alba Un narrador En Dídac Un ésser estrany

Com ho has deduït?

.....
.....

4. Els fets passen en:

Un país llunyà A Catalunya En un bosc, a pobles... En un poble,

Benaura

Els personatges en aquest capítol viuen en:

Un àtic Una cova Una masia Al poble Una barraca

5. Quin contratemps li passa a l'Alba? Com el solucionen?

.....
.....

-Amb quin personatge t'identifiques, amb l'Alba o en Dídac? Per què?

.....
.....

Tenen importància els llibres (les lectures) en aquest capítol i en els següents?

Sí No

-Si has respost sí, quins llibres i per què? Posa exemples de qualsevol dels tres capítols que has llegit.

.....
.....
.....

6. De què tracta el capítol? Fes-ne un resum breu

.....
.....
.....
.....

7. Creus que el títol del capítol, **Quadern de la destrucció i de la salvació**, ajuda a entendre'l o el resumeix?

Sí No

-Si has respost sí, per què?

.....
.....
.....

8. Hi ha alguna referència a la religió en aquest capítol?

Sí No

-Si has respost sí, quina, per què i qui la fa?

.....
.....
.....

9. Quina emoció t'ha despertat el capítol?

Amor odi tendresa por morbo inquietud incredulitat
Altres:.....

-En saps el perquè?

.....
.....

10. Avui dia creus que seria possible que passés el que succeeix en aquest capítol?

.....
.....

11. Recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que comenci com el *Mecanoscrit...*, que passin fets semblants a aquest capítol o que tinguin com a protagonistes alguns personatges semblants a l'Alba i en Dídac?

Sí No

-Si la resposta és sí, quin/a?

.....
.....
.....

12. El capítol acaba així :

«- Som el darrer blanc i el darrer negre, Dídac. Després de nosaltres, la gent no hi pensarà més, en el color de la pell.

I es va quedar cavil·losa, perquè encara no se li havia acudit que, si per atzar no restava ningú més, el món futur podia ésser totalment diferent »

-Què creus que vol dir ? Argumenta-ho breument imaginant que fos real la situació que has llegit.

.....
.....
.....
.....
.....

Parella Nom i cognoms dels membres:.....

Data:.....

Quadern de la por i de l'estrany

1. En aquest capítol hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal Salt temporal endavant Salt temporal endarrere
La narració passa en:
Present passat futur

3. Qui explica la història?

L'Alba Un narrador En Dídac Un ésser estrany
Com ho heu deduït?

4. Els fets passen en:

Un país llunyà A Catalunya En un bosc, a pobles... En un poble,
Benaure

Els personatges en aquest capítol viuen en:

Un magatzem Una cabana Al poble Una barraca Una masia Als antics
quarters

5. Com al capítol anterior hi ha un contratemps relacionat amb la salut d'un dels protagonistes, quin? Com el solucionen?

Quins animals surten en aquest capítol?

6. Apareixen mitjans de transport?

Sí No

-Si heu respost sí, qui/ns i qui els utilitzen?

7. En aquest capítol surten cinc aparells estranys al cel. Què són i què impliquen? Els podeu descriure?

8. Un dia se sent un gran terrabastall i veuen una columna de fum, què és? Què troben?

9. Feu la descripció de l'ésser que es troben els protagonistes

.....
.....
.....
Creieu que és una descripció que coincideix amb els extraterrestres que heu vist a pel·lícules, videojocs o altres llibres més actuals?

Sí No

-Per

què?.....
.....
.....

De què tracta el capítol? Feu-ne un resum breu

.....
.....
.....

10. Creieu que el títol del capítol, **Quadern de la por i de l'estrany**, ajuda a entendre'l o el resumeix?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

11. Quina emoció us ha despertat el capítol?

Amor odi tendresa excitació morbo por inquietud
incredulitat

Altres:.....

-En sabeu el perquè?

.....
.....

12. Avui dia creieu que seria possible que passés el que succeeix en aquest capítol? Per què?

.....
.....

13. Recordeu alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants a aquest capítol?

Sí No

-Si la resposta és sí, quin/a?.....

Grup Noms i cognoms dels membres:.....

Data:.....

Quadern de la sortida i de la conservació

1. En aquest capítol hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal Salt temporal endavant Salt temporal endarrere

La narració passa en:

Present passat futur

3. Qui explica la història?

L'Alba Un narrador En Dídac Un ésser estrany

Com ho heu deduït?

.....
.....

4. Els fets passen en:

Un país llunyà A Catalunya En un bosc, a pobles... A Barcelona

Els personatges en aquest capítol viuen en:

Una cova Una cabana Un xalet Una masia Una *roulotte*

5. Quins mitjans de transport surten en aquest capítol? Quines màquines o aparells hi apareixen? Per a què els serveixen ?

.....
.....
.....

6. Quin tipus de novel·les li agraden a l'Alba?

De ciència-ficció D'amor Policiaques De terror

7. Els protagonistes visiten una ciutat, o ciutats, quina/es? Quines parts surten al llibre que coneixeu. Us ha impressionat?

.....
.....
.....
.....

Sí No

-Si heu respost sí, per què?

.....
.....

8. De què tracta el capítol? Feu-ne un resum breu

.....
.....
.....

9. Creieu que el títol del capítol, **Quadern de la sortida i de la conservació**, ajuda a entendre'l o el resumeix?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

10. Quina emoció us ha despertat el capítol?

Amor odi tendresa por inquietud incredulitat emoció excitació morbo

Altres:.....

-En sabeu el perquè?

.....
.....

11. En aquest capítol troben indicis d'algun/s supervivents. Explicque-ho breument. Qui eren?

.....
.....
.....
.....
.....

12. Recordeu alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants als d'aquest capítol?

Sí No

-Si la resposta és sí, quin/a?

.....
.....
.....

13. El capítol acaba així :

«(...) l'infant d'anys enrera s'anava convertint en un adult que ja tenia plena consciència de dormir amb una dona i, sovint, la tocava amb una cobejança latent, massa meravellat per la calidesa de la seva pell i per la dolçor del cos femení perquè la carícia no fos, encara, ingènua, innocent.

I ella assistia, complaguda, a la seva maduració. Estimava, com si l'hagués escollit ella i no l'atzar, aquell adolescent »

Què creieu què vol dir ? Argumenteu-ho.

.....
.....
.....
.....
.....

Grup Noms i cognoms dels membres:.....

Data:.....

Quadern del viatge i de l'amor

1. En aquest capítol hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal Salt temporal endavant Salt temporal endarrere

-La narració passa en:

Present passat futur

-La nova cronologia que instaura l'Alba rep el nom de Temps Tercer (TT) i es compta a partir del cataclisme que va succeir:

A finals del sXXI A mitjan sXX A finals del segle XX

3. Qui explica la història?

L'Alba Un narrador En Dídac Un ésser estrany

Com ho heu deduït?

.....
.....

4. Els fets passen:

Als barris i carrers de Barcelona A diferents llocs de la costa Mediterrània: Badalona, Tossa
Niça, La Spezia, Manarola, Nàpols, Isquia... Capri, Elba, Gènova... Al mar

Els personatges en aquest capítol viuen en:

Una cova Una barqueta Un iot Una *roulotte* Un remolcador

5. Quins objectes recuperen dels museus en aquest capítol?

.....
.....

En aquest quadern troben supervivents vius, tres homes i una dona. Descriuiu com són.

.....
.....
.....
.....
.....

Tenen bones intencions?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

Com reacciona l'Alba?

.....
.....
.....

Trobar-se'ls i la situació que viuen els provoca:

Alegria Més sentiment de solitud Enyorança Por Ràbia

6. En aquest capítol passa un fet molt important entre l'Alba i en Dídac. Quin?

.....
.....
.....

Us va sorprendre en llegir-lo ?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

Què va sentir quan va llegir el fragment al que faig referència?

.....
.....
.....

Quina conseqüència tindrà el que passa entre l'Alba i en Dídac per al desenvolupament de la novel·la?

.....
.....
.....

7. De què tracta el capítol? Feu-ne un resum breu

.....
.....
.....

Creieu que el títol del capítol, **Quadern del viatge i de l'amor**, ajuda a entendre'l o el resumeix?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

8. Quina emoció us ha despertat el capítol?

tendresa alegria excitació por inquietud incredulitat morbo emoció

Altres:.....

-En sabeu el perquè?

.....
.....
.....

9. Recordeu alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants als d'aquest capítol?

Sí No

-Sí la resposta és sí, quin/a?

.....
.....
.....

10. Quan tornen a Benaura se senten diferents:

«(...) ara ja no eren aquelles dues criatures que, de sobte, ho perdien tot, sinó un noi i una noia aleshores inexistents, la història dels quals començava al moment que es decidien a ser origen i no acabament”

Què creieu què vol dir ? Argumenteu-ho.

.....
.....
.....

Grup Noms i cognoms dels membres:.....

.....
Data:.....

Quadern de la vida i de la mort

1. En aquest capítol hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal Salt temporal endavant Salt temporal endarrere

La narració passa en:

Present passat futur

3. Qui explica la història?

L'Alba Un narrador En Dídac Un ésser estrany
Com ho heu deduït?

.....
.....

4. Els fets passen en:

Un país llunyà A Catalunya En un bosc, a pobles... A Barcelona

Els personatges en aquest capítol viuen en:

Un campament amb dues *roulottes* Una cova Una xalet Un iot

5. En aquest capítol torna a haver-hi una referència religiosa que apareix en uns llibres. Tu ets religiós ?

Sí No

Quina és la referència?

.....
.....
.....

Quin tipus de llibres són?

.....
.....
.....

6. Durant l'embaràs l'Alba passa un seguit d'etapes?

Vòmits-tristesa-malhumor-alegria-erotisme Vòmits i nàusees-melangia i tristesa-gran sensualitat-malhumor

7. Quan vas llegir el fragment del part, us va impressionar?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

8. L'Alba fa un registre i apunta el nom del nen. En quin ordre col·loca els cognoms?

.....

Per què?

.....
.....
.....

Hi estariéu d'acord?

Sí No

Perquè?

.....
.....
.....

9. De què tracta el capítol? Feu-ne un resum breu

.....
.....
.....
.....

Creieu que el títol del capítol, **Quadern de la vida i de la mort**, ajuda a entendre'l o el resumeix?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

10. Quina emoció us ha despertat el capítol?

Tristesa Amor ràbia tendresa por inquietud sorpresa incredulitat excitació morbo

Altres:.....

-En sabeu el perquè?

.....
.....

11. Què en penseu del que li passa a en Dídac? Argumenteu la vostra opinió.

.....
.....
.....
.....
.....

12. Recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants als d'aquest capítol?

Sí No

-Si la resposta és sí, quin/a?

.....
.....
.....

13. El capítol acaba així :

«(...) I jo, l'Alba, una mare de divuit anys, em vaig mirar en Mar, que plorava al bressol, i vaig pensar que tot just seria una dona de trenta anys quan ell en fes dotze. I en el fons del meu cor vaig desitjar ferverment que fos tan precoç com en Dídac, el seu pare; si ho era, encara podria tenir uns quants fills del meu fill...»

Què creus què vol dir ? Argumenta-ho.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Individual Nom i cognoms:.....

Data:.....

ÉS L'ALBA LA MARE DE LA HUMANITAT ACTUAL?

1. En aquest epíleg es plantegen un seguit de teories:

2. La història és:

Lineal	Salt temporal endavant	Salt temporal endarrere
La narració passa en:		
Present	passat	futur

3. Qui explica la història?

L'Alba	Un narrador	En Dídac	Un ésser estrany
Com ho heu deduït?			

.....
.....
.....

4. Els fets passen en:

Un país llunyà	A Catalunya	En un bosc, a pobles...	A Barcelona
Els personatges en aquest capítol viuen en:			
Un campament amb dues <i>roulottes</i>	Una cova	Una xalet	Un iot

5. En aquest capítol torna a haver-hi una referència religiosa que apareix en uns llibres. Tu ets religiós ?

Sí No

Quina és la referència?

.....
.....
.....

Quin tipus de llibres són?

.....
.....
.....

6. Durant l'embaràs l'Alba passa un seguit d'etapes?

Vòmits-tristesa-malhumor-alegria-erotisme Vòmits i nàusees-melangia i tristesa-gran sensualitat-malhumor

7. Quan vau llegir el fragment del part, us va impressionar?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

8. L'Alba fa un registre i apunta el nom del nen. En quin ordre col·loca els cognoms?

.....

Per què?

.....
.....

Hi estariu d'acord?

Sí No

Perquè?

.....
.....

9. De què tracta el capítol? Feu-ne un resum breu

.....
.....
.....

10. Creieu que el títol del capítol, **Quadern de la vida i de la mort**, ajuda a entendre'l o el resumeix?

Sí No

-Per què?

.....
.....
.....

11. Quina emoció us ha despertat el capítol?

Tristesa Amor ràbia tendresa por inquietud sorpresa incredulitat excitació morbo

Altres:.....

-En sabeu el perquè?

.....
.....

12. Què en penseu del que li passa a en Dídac? Argumenteu la vostra opinió.

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

13. Recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants als d'aquest capítol?

Sí No
-Si la resposta és sí, quin/a?

.....
.....
.....

14. El capítol acaba així :

«(...) I jo, l'Alba, una mare de divuit anys, em vaig mirar en Mar, que plorava al bressol, i vaig pensar que tot just seria una dona de trenta anys quan ell en fes dotze. I en el fons del meu cor vaig desitjar ferverment que fos tan precoç com en Dídac, el seu pare; si ho era, encara podria tenir uns quants fills del meu fill...»

Què creus què vol dir ? Argumenta-ho.

.....
.....
.....
.....
.....

Per què?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Creus que *Mecanoscrit del segon origen* està a l'altura de lectures o pel·lícules com *La guerra de los mundos, Soy leyenda, Robinson Crusoe...*? Sí No

Per què?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Marca una o més opcions. Si comparo altres lectures de ciència-ficció que he fet amb *Mecanoscrit del segon origen*, el llibre és:

- Més avorrit per les descripcions
- Més antiquat pel vocabulari
- Més pesat de llegir perquè és molt llarg
- Més complicat d'entendre perquè no m'enganxa la història
- Més atractiu perquè m'agrada que els personatges siguin adolescents
- Més interessant perquè m'identifico amb els personatges
- Més excitant perquè hi ha escenes sexuals
- Més amè perquè passen fets interessants
- Altres :

.....

Annex 6: Enquestes *Trajecte final*

Individual Nom i cognoms:.....

Data:.....

EL CENS TOTAL

13. En aquest conte hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

14. La història és:

Lineal Salt temporal endavant Salt temporal endarrere

La narració passa en:

Present passat futur

15. Qui explica la història?

Mr. Franky John Futh Un narrador Moure/Ruth
Com ho has deduït?

16. El conte passa en:

Un despatx Als carrers/despatxos de ciutats americanes Una sala d'espera

17. Si Mr. Franky fos un personatge actual real o de ficció, qui seria?

.....
.....
-Si John Futh fos un personatge actual real o de ficció, qui seria?

.....
.....
-Amb quin personatge t'identifiques? Per què?

18. De què tracta la narració?

L'existència de salts en el temps - La possibilitat de la reencarnació - D'uns arxius que són un cens total

-Quina emoció t'ha despertat el relat?

Amor odi tendresa inquietud

-En saps el perquè?

19. Quin/s tema/es hi ha en aquest conte?

L'amor la curiositat humana l'odi la mort

20. El títol "El cens total" t'ha donat alguna pista a l'hora de la lectura?

Sí No

-Si has respost sí, quina?

.....
.....
.....

21. Ara, en comptes de fitxes com es podria fer un cens total?

.....
.....

22. Recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que tracti el tema d'aquest conte?

Sí No

-Si la resposta és sí, quin/a?

.....
.....
.....

Parella Nom i cognoms dels membres:.....

Data:.....

UN MÓN DISTANT I VEÍ

1. En aquest conte hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal Salt temporal endavant (23 anys després) Salt temporal endarrere (23 anys abans)

La narració passa en:

Present passat futur

3. Qui explica la història?

Un narrador Pietro Avinguda Alida Pietro Rambla

Com ho has deduït?

.....
.....

- Des de quin punt de vista?

Alida Pietro R. L'autor Pietro A.

4. El conte passa en:

Un pis Un despatx En un despatx i un pis italià Un teatre

5. -Si en Pietro fos un personatge actual real o de ficció, qui seria?

.....
.....

-Si l'Alida fos un personatge actual real o de ficció, qui seria?

.....
.....

Amb quin personatge t'identifiques?

.....
.....

6. De què tracta?

L'existència d'extraterrestres - La possibilitat de la reencarnació - L'existència d'esclatxes entre mons paral·lels

-Quina emoció t'ha despertat el relat?

Amor odi inquietud angoixa

-En saps el perquè?

.....
.....
7. Quin/s tema/es hi ha en aquest conte?

la curiositat humana l'amor l'odi l'oblit

8. El títol "Un món distant i veí" t'ha donat alguna pista a l'hora de la lectura?

Sí No

-Si has respost sí, quina?

.....
.....
9. Ara, en comptes de traduccions amb una noia que sap idiomes com es podrien fer?

.....
.....
10. Recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que tracti el tema d'aquest conte?

Sí No

Si la resposta és sí, quin/a?

Grup **Noms i cognoms dels membres:**.....

Data:.....

SERVEI OFICIAL

1. En aquest conte hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal (5 setmanes) Salt temporal endavant (3 anys) Salt temporal endarrere (2 dies)

La narració passa en:

Present passat futur

3. Qui explica la història?

Burt Jofrei Pedrolo Hubris

Des de quin punt de vista?

Jofrei L'autor Burt

4. El conte passa en:

Un menjador la casa de la tieta L'habitació d'Hubris Street El carrer

5. -Si el Burt fos un personatge actual real o de ficció, qui seria? I la tieta, qui seria?

.....
.....
-Si el Jofrei fos un personatge actual real o de ficció, qui seria?

.....
.....
-Amb quin personatge t'identifiques? Per què ?

6. -De què tracta el conte?

La possibilitat de la reencarnació – De les desaparicions constants al món – De móns paral·lels

- Quina emoció t'ha despertat el relat?

Amor curiositat por tendresa inquietud angoixa

- En saps el perquè?

.....
.....

7. Quin/s tema/es hi ha en aquest conte?

L'amor la curiositat humana l'oblit la inadaptació

8. El títol "Servei oficial" t'ha donat alguna pista a l'hora de la lectura?

Sí No

-Si has respost sí, quina?

.....

9. Ara, creus que les desaparicions de persones segueixen sent un misteri? Penses que pot existir una empresa dedicada a fer desaparèixer la gent?

.....
.....

-Coneixes algun programa dedicat a les desaparicions?

.....

10. Recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que tracti el tema d'aquest conte?

Sí No

Si la resposta és sí, quin/a?

.....
.....

Grup Noms i cognoms dels membres:.....

Data:.....

CADÀVERS

1. En aquest conte hi predomina sobretot:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal (no arriba a 3 setmanes) Lineal (1 mes) Salts temporals
endavant/enrere

La narració passa en:

Present passat futur

3. -Qui explica la història?

Una noia molt maca, l'Olga Sr. Mercier Un narrador Mathieu Lanier

-Com ho has deduït?

.....
.....

-Des de quin punt de vista?

Un narrador Mathieu Lanier L'Olga Sr. Mercier

4. El conte passa en:

Una habitació d'hotel A París (barri de Pigalle) En un magatzem fosc

5. -Si Mathieu Lanier fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què?

.....
.....

-Si l'Olga fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què?

.....
.....

Amb quin personatge t'identifiques i per què?

.....

6. -De què tracta la narració?

L'existència possible de la reencarnació – Els extraterrestres que suplantem els humans – L'ús de robots per a la prostitució

-Quina emoció t'ha despertat el relat?

Por tendresa amor inquietud tristesa altres

-En saps el perquè?

.....
.....

7. -Quin/s tema/es hi ha en aquest conte?

L'amor la prostitució la curiositat humana la bellesa de la dona

8. -El títol "Cadàvers" t'ha donat alguna pista a l'hora de la lectura?

Sí No

-Si has respost sí, quina?

.....
.....

9. Quins robots poden realitzar avui dia tasques en la nostra vida diària?

.....
.....

-Creus que en un futur no gaire llunyà els robots podran ser una mica humans? Per què?

.....
.....

10. Segur que recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que tracti el tema d'aquest conte?

Sí No

Si la resposta és sí, quin/a? Explica-ho breument.

.....
.....

Grup Noms i cognoms dels membres:.....

Data:.....

URN, DE DJLN

1. En aquest conte hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal (4 anys) Salts temporal endavant/enrere Lineal (2 anys)

La narració passa en:

Present passat futur

3. Qui explica la història?

Un narrador Mari Drau L'Urn El marit de la Mari Drau

Com ho has deduït?.....

4. El conte passa en:

Als carrers d'un poble rural Una casa de pagès Als pobles d'un país nòrdic

5. -Si l'Urn fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què?

.....

-Si la Mari fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què?

Amb quin personatge t'identifiques i per què?

6. -De què tracta la narració?

L'existència de móns paral·lels - La possibilitat de desaparèixer amb un ovni - De l'existència d'extraterrestres i l'ocultació oficial

-Quina emoció t'ha despertat el relat?

Por Amor tendresa solidaritat altres.....

En saps el perquè?

7. Quin/s tema/es hi ha en aquest conte?

L'amor la repressió l'odi l'angoixa la por

8. El títol "Urn, de Djln" t'ha donat alguna pista a l'hora de la lectura?

Sí No

Si has respost sí, quina?

9. Creus en l'existència d'éssers d'altres planetes? Per què?

10. Creus que hi ha moltes pel·lícules, videojocs o cançons que tractin el tema d'aquest conte?

Sí No

Si la resposta és sí, quins/es? Explica-ho breument.

.....
.....
.....
.....

Grup Noms i cognoms dels membres:.....

Data:.....

LA NOIA QUE VENIA DEL FUTUR

1. En aquest conte hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal (no arriba a un any) Salt temporal endavant (23 anys) Salt temporal endarrere

La narració passa en:

Present passat futur

3. Qui explica la història?

Deli Un narrador Joni Magda

Com ho has deduït?

.....
.....

Des de quin punt de vista s'explica la història?

Un narrador Joni Magda Deli

4. El conte passa en:

Una casa en un carrer català A casa d'una família americana Una casa en un carrer europeu

5. Si en Joni fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què?

.....
.....

-Si la Deli fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què?

.....
.....

-Amb quin personatge t'identifiques? Per què ?

.....
.....

6. De què tracta el conte?

La presència d'extraterrestres - L'existència de salts en el temps -La possibilitat de viatjar en el temps

-Quina emoció t'ha despertat el relat?

Amor solitud tendresa tristesa altres.....

-En saps el perquè?

.....
.....

7. Quin/s tema/es hi ha en aquest conte?

La por la curiositat i la desconfiança humana l'odi l'enamorament

8. El títol "La noia que venia del futur" t'ha donat alguna pista a l'hora de la lectura?

Sí No

Si has respost sí, quina?

.....
.....
.....

9. En ple segle XXI creus que són possibles els viatges en el temps? Per què?

.....
.....

10. Fes memòria, recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que tracti el tema d'aquest conte?

Sí No

Si la resposta és sí, quin/a? Explica-ho breument.

.....
.....

Parella Nom i cognoms dels membres:.....

Data:.....

EL REGRESSIU

1. En aquest conte hi predomina:

El diàleg la descripció la narració

2. La història és:

Lineal Salt temporal endavant Salt temporal endarrere

La narració passa en:

Present passat futur (segle XXI o XXII)

3. Qui explica la història?

Un narrador Làlia l'avi Ruba Darc

Com ho has deduït?

.....
.....
.....

Des de quin punt de vista?

L'avi Morva Darc Quila Un narrador

4. El conte passa en:

A Catalunya Un geriàtric A la gran ciutat que és Catalunya A casa d'en Darc

5. Si l'avi fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què?

.....
.....

-Si en Darc fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què?

.....
.....

Amb quin personatge t'identifiques? Per què?

.....
.....

6. De què tracta el conte?

La reencarnació en extraterrestre La possibilitat de rejuvenir La repressió que exerceix
l'autoritat per frenar el creixement de la població

-Quina emoció t'ha despertat el relat?

Tristesa amor soledat tendresa altres.....

-En saps el perquè?

.....
.....

7. Quin/s tema/es hi ha en aquest conte?

La curiositat humana El desig de viure La repressió la consciència de la pròpia mort

8.El títol "El regressiu" t'ha donat alguna pista a l'hora de la lectura?

Sí No

-Si has respost sí, quina?

.....
.....

9. Creus que seria possible trobar la fórmula de l'eterna joventut? Per què?

.....
.....

10 Recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que tracti el tema d'aquest conte?

Sí No

Si la resposta és sí, quin/a? Explica-ho breument.

.....
.....
.....
.....
.....

Urn, de DjInl

.....
.....

La noia que venia del futur

.....
.....

El regressiu

.....
.....

4. Aquest llibre es va publicar fa 36 anys, creus que si Pedrolo fos viu el tornaria a escriure de la mateixa manera? Quins canvis faria per actualitzar-lo?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Com a lectura per a un/a amic/ga la recomanaries?

Sí No

Per què?

.....
.....
.....
.....
.....

6. Creus que *Trajecte final* està a l'altura de lectures o pel·lícules com *Avatar*...? Sí No

Per què?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Marca una o més opcions. Si comparo altres lectures de ciència-ficció que he fet amb *Trajecte final*, el llibre és:

- Més avorrit per les descripcions
- Més antiquat pel vocabulari
- Més pesat de llegir perquè els contes són molt llargs
- Més complicat d'entendre perquè no m'enganxen les històries
- Més atractiu perquè m'agraden els personatges
- Més amè perquè passen fets interessants

Transcripció dels textos i dades

Mecanoscrit del segon origen

Annex 7: Argument i veu

3. Qui explica la història? Com ho has deduït?

7. De què tracta el capítol? Fes-ne un resum.

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. QUADERNS
Q1
(I 15) A: En aquest capítol, els extraterrestres maten (1) la humanitat però en Dídac i l'Alba sobreviuen. Agafen coses per sobreviure i van a viure (2) a una cova al bosc. Allà l'Alba es trenca la cama i es cura, fan unes barraques per guardar tots els queviures. Més tard, troben una masia, i van a viure.
(I 10) A: El capítol comença en Benaura, en Dídac un noi de 9 anys està sufrint un maltractament on li ofeguen i l'Alba li salva, els dos es troben dins l' aigua (3) quan surten i veuen unes naus (4) i que tota la població està morta (5) . L'Alba i en Dídac se'n van a viure (6) a una cova on intentaran fer el possible per sobreviure (7) .
Q2
(P 15) A: Viuen en una masia que ha trobat. El Dídac té xarampió i l'Alba ha de baixar al poble a agafar queviures. Troben un tractor que el Dídac ha reparat. L'Alba li diu a el Dídac que haurien de formar una família. I troben un extraterrestre, el maten (8) i agafen la seva arma.
(P 10) A: L'Alba i en Dídac se'n van a viure a la masia i comencen a endreçar-la i a plantar aliments (9) . Fan funcionar el tractor. Troben un extraterrestre el maten (10) i agafen l'arma que portava. L'Alba i en Dídac lluiten per la seva supervivència (11) . V: Perquè explica els fets en 3r persona.
Q3
(G15) A: En aquest capítol van a Barcelona (12) i allà intenten salvar llibres (13) , i es troben una roulotte, on viuran, i on faran una mena de biblioteca, a més, ca al final decideixen filmar (14) un documental.
(G10) A: En aquest capítol agafen el tractor i van a Barcelona (15) , per el camí es troben la roulotte. Troben un mapa en un cotxe i decideixen anar a la biblioteca, els llibres (16) ho posen en un aparcament. Troben una tovallola on posa que hi ha supervivent, però troben una dona que ha mort fa pocs dies. L'aparcament s'inunda i viuen en la roulotte. Troben càmares de fotografia i van grabant tot el que veuen (17) . V:Perquè és en 3r persona. És un narrador omniscient.
Q4

(G15)

A: En aquest capítol, l'Alba i el Dídac fan un **viatge per Itàlia i per França (18)** amb un **iot (19)**. Es troben diferents **persones** però estan **bojes (20)**. Ells faran l'amor i ella es quedarà **embarassada (21)** i la humanitat començarà a desenvolupar-se.

V: Perquè s'explica en 3ª persona.

(G10)

A: Troben i **arreglen un vaixell (22)**. Agafen el que necessiten i **marxen per la costa mediterrània (23)**. En un dels viatges en vaixell l'Alba es queda **embarassada (24)**. Van visitar moltes ciutats. Troben més **supervivents** però estan **bojos (25)**. Decideixen tornar a Benaura, en el vaixell "Benaura" i posen nom al nen o nena, li posen Mar.

V: Perquè és en 3r persona i omniscient.

Q5

(G15)

A: En aquest capítol l'Alba i en Dídac **tornen (26)** a Barcelona. L'Alba passa per uns canvis d'humor i després **dona a llum al fill (27)**. Finalment, el **Dídac**, va a buscar una biblioteca uns llibres per utilitzar els motors d'avió com generadors d'electricitat, però se li cau el sostre a sobre i **mor (28)**.

V: Perquè en el últim paràgraf l'Alba parla en primera persona.

(G10)

A: L'Alba està embarassada i **tornen (29)** a Barcelona. Passen els 9 mesos en un xalet i quan està a punt de parir se'n van a la platja i **tenen el fill (30)**. Passa un temps i en **Dídac** ca en busca de llibres sobre l'electricitat quan és **mort aplastat (31)** per el sostre. L'Alba el trova i l'enterra.

V: Perquè és en 3r persona i omniscient.

Annex 8 : Títol

Creus que el títol, X, ajuda a entendre'l o el resumeix? Si has respost sí, per què?

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. QUADERNS
Q1
(I 15) Sí. Quadern de la destrucció: de la humanitat / i salvació: del Dídac i l'Alba.
(I 10) Sí. Perquè saps que hi haurà una destrucció que provocarà la mort de tothom, menys en Dídac i l'Alba, que s'han salvat.
Q2
P15 (I 15 i I 17) Sí. Quadern de la por: passen por per culpa de l'extraterrestre / i de l'estrany: l'extraterrestre és un estrany.
(I 10 i I 7) Sí. Perquè tenen por de les naus que es troben al cel i veuen un petit estrany extraterrestre.
Q3
(I 15, I 17, I 19 i I 2) Sí. Perquè surten de Benaure i fan tot el possible per seguir sobrevivint, conservant llibres, i coses que els serien útils en el futur.
(I 10, I 20, I 18, I 16 i I 7) Sí perquè marchen de la masia cap a Barcelona.
Q4
(I 15, I 17, I 19 i I 2) Sí. Quadern del viatge: perquè viatgen per la costa mediterrània/ i de l'amor: perquè el fan.
(I 10, I 20, I 18, I 16 i I 7) Sí. Perquè fan un viatge per la costa Mediterrània i s'estimen encara més.
Q5
(I 15, I 17, I 19 i I 2) Sí. Quadern de la vida: neix el Mar/ i de la mort: mor el Dídac.
(I 10, I 20, I 18, I 16 i I 7) Sí. Perquè n'hi havia una nova vida i mort en Dídac.

Del llibre en general es pregunta: Creus que el títol del llibre té relació amb el seu contingut? Justifica la resposta

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. GENERAL
(I 10) Sí. El títol del llibre té relació amb el contingut perquè si llegim el llibre, parla d'una destrucció del món per uns extraterrestres i que per tant la majoria de les persones han mort. És per això que s'en diu segon origen perquè a partir del fill que ha tingut l'Alba amb en Dídac, seguirà l'Alba tenint fills per a que l'espècie humana no s'extingueixi, i això donar a un nou origen.

Annex 9 : Elements de ciència-ficció

4. Digues quins elements de ciència-ficció has trobat en aquesta novel·la.

Quadre de categories i buidat:

Ítems	I 15	I 10
Atac extraterrestres		(7)
Destrucció de la vida/del món	(4)	(6)
Extraterrestres	(1)	
Platets voladors	(2)	
Armes i objectes alienígenes	(3) (5)	(8)
Restes civilització en altres planetes		
Mitjans tecnològics avançats de destrucció		

Annex 10 : Actualització

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. QUADERNS
11. Avui seria possible que passés el que succeix en aquest capítol? Q1 (I 15) 11. Potser. (I 10) 11. Jo crec que no perquè no crec en l'existència d'altres éssers.
Q2 10. Feu la descripció de l'ésser que es troben els protagonistes 10.1 Creieu que és una descripció que coincideix amb els extraterrestres que heu vist a pel·lícules, videojocs o altres llibres més actuals? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 10.2. -Per què? (I 15 i I 17) 10.1 No. 10.2. "Perquè eren grisos o verds i molt capgrossos. O, directament tenien forma d'aranya." (I 10 i I 7) 10.1. No. 10.2. En blanc. 14. Avui seria possible que passés el que succeix en aquest capítol? (I15 i I17) Potser (I10 i I 7) No perquè no creiem en els extraterrestres.

Annex 11 : Referents culturals

Referents culturals

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN	
De cada Quadern/capítol	
1.1. Recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que comenci com el <i>Mecanoscrit...</i> , que passin fets semblants a aquest capítol o que tinguin com a protagonistes alguns personatges semblants a l'Alba i en Dídac? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	1.2.-Si la resposta és sí, quin/a?
2.3. Recordeu alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants a aquest capítol? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	2.4.-Si la resposta és sí, quin/a?
3.1 Recordeu alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants a aquest capítol? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	3.2.-Si la resposta és sí, quin/a?
4.1. Recordeu alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants a aquest capítol? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	4.2. -Si la resposta és sí, quin/a?
5.1. Recordeu alguna pel·lícula, videojoc o cançó en què passin fets semblants a aquest capítol? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	5.2.-Si la resposta és sí, quin/a?
Del llibre en general	
1.1. Creus que <i>Mecanoscrit del segon origen</i> està a l'altura de lectures o pel·lícules com <i>La guerra de los mundos</i> , <i>Soy leyenda</i> , <i>Robinson Crusoe</i> ...? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 1.2. Per què?	

Respostes

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. QUADERNS
Q1
(I 15) 1.1. Sí. 1.2. "La guerra dels móns, pel·lícula"
(I 10) 1.1. No. 1.2. En blanc.
Q2
(I 15 i I 17) 2.3. No. 2.4. En blanc.
(I 10 i I 7) 2.3. No. 2.4. En blanc.
Q3
(I 15, I 17, I 19 i I 2) 3.1. No. 3.2. En blanc.
(I 10, I 20, I 18, I 16 i I 7) 3.1. Sí. 3.3. "La guerra dels món, "La guerra de los mundos", Metro 2023 (Videojoc)."
Q4
(I 15, I 17, I 19 i I 2) 4.1. Sí. 4.2. "La guerra de los mundos"
(I 10, I 20, I 18, I 16 i I 7) 4.1. No. 4.2. En blanc.

Q5
(I 15, I 17, I 19 i I 2) 5.1. No. 5.2. En blanc.
(I 10, I 20, I 18, I 16 i I 7) 5.1. No. 5.2. En blanc.

1.1. Creus que *Mecanoscrit del segon origen* està a l'altura de lectures o pel·lícules com *La guerra de los mundos*, *Soy leyenda*, *Robinson Crusoe*...? Sí No 1.2. Per què?

Respostes

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. GENERAL
(I 15) 3.a- Sí 3.b- "Perquè al cap i a la fi, tots porten la mateixa línia, s'acaba el món- intenten recuperar la humanitat, i sempre, un protagonista mor. Tots tenen la mateixa estructura."
(I 10) 3.a- No 3.b- "Perquè és un llibre escàs en ciència-ficció en comparació d'aquestes lectures i pel·lícules. Però també s'ha de comprendre que aquest llibre s'ha escrit fa 38 anys i en tots aquests anys ha canviat molt la ciència-ficció, com altres gèneres."

Annex 12 : Emocions i personatges

Emocions textos i identificació personatges

Q1

10. Quina emoció t'ha desperat el capítol? Amor, odi, tendresa, por, morbo, inquietud, incredulitat Altres. En saps el perquè?

(I15)

10. Inquietud. Perquè, potser, si ens passés a nosaltres no tindriem tanta tranquil·litat per solventar les necessitats bàsiques d'una manera tan ràpida.

(I 10)

10.M'ha produït inquietud perquè et quedes amb les ganes de saber el que passarà i m'ha produït tristesa perquè es troben amb els seus familiars morts.

Q4

6.En aquest capítol passa un fet important entre l'Alba i en Dídac. Quin? Us va sorprendre en llegir-lo? Per què? Què vas sentir quan vas llegir el fragment al que faig referència? Quin conseqüència tindrà el que passa entre l'Alba i en Dídac per al desenvolupament de la novel·la?

9. Quina emoció t'ha desperat el capítol? Amor, odi, tendresa, por, morbo, inquietud, incredulitat Altres. En saps el perquè?

(G15)

Que l'Alba i en Dídac fan l'amor i ella es queda embarassada.

Q5

7. Quan vas llegir el fragment del part, us va impressionar? Per què?

11. Quina emoció t'ha desperat el capítol? Amor, odi, tendresa, por, morbo, inquietud, incredulitat Altres. En saps el perquè?

12. Què en penseu del que li passa a en Dídac? Argumenteu la vostra opinió.

(G15)

12. Que és injust perquè ella es veu obligada a continuar sola, fins que el nen no tingués un mínim de consciència, a més l'Alba, s'estima al Dídac.

Annex 13 : Altres

MECANOSCRIT DEL SEGON ORIGEN. GENERAL

5. Si fossis l'Alba i et trobessis en una situació com la seva, faries el mateix? Justifica la teva resposta.
(I 10)

5. Sí. Perquè encara que no és molt agradable reproduir-se amb el teu propi fill, i a més amb una gran diferència d'edat. Crec que és necessari fer-ho per a que l'espècie continui.

6. Creus que l'Alba i el Dídac són uns adolescents comuns, és a dir, típics? Justifica la teva resposta.
(I 10)

No

"Jo crec que no perquè a diferència dels altres adolescents són molt espabilats, sobretot l'Alba. L'Alba ens mostra un caràcter madur i intel·ligent. Al principi l'Alba decideix anar amb en Dídac a viure al bosc perquè sap que a la ciutat no és molt agradable viure amb cadàvers i que fan olor. En Dídac es també intel·ligent però al ser més petit no té tans coneixements. Però anirà aprenent de l'Alba."

ENQUESTA INDIVIDUAL / Epíleg

10. Així doncs, creus que l'Alba és la mare de la humanitat actual? Argumenta la resposta

(I 15)

No. Perquè si fos d'aquesta manera tots tindriem els mateixos cognoms, i, a més, segurament, hauria arribat un moment en que l'Alba es quedés sense queviures y hauria d'haver viatjat a altres llocs, molt més llunyans per trobar-ne més. A més, arribaria un moment en que tot estaria caducat o en mal esta y no seria gens bo menjar-lo.

Annex 14 : Fragment diari d'aula

Sessió: 4 de maig de 2012

Després d'acabar la lectura del *Mecanoscrit* avui toca començar les enquestes. Abans, però, de forma espontània comencem a parlar de quins referents generals (pel·lícula, videojoc, joc de rol, cançó, còmic, lectura...) han recordat durant i després de la lectura. Sembla una pluja d'idees, tothom està excitat parlant alhora.

Demano que, si us plau, aixequin el braç per poder anar parlant. En Marc, la Judith, la Vanessa i la Sònia (G15) diuen que els recorda a *La guerra del móns* "perquè venen extraterrestres i destrueixen el món, i també la pel·lícula *Independence day*".

El grup de la Xènia, l'Anna, l'Iker i la Vero (G4) parlen de la sèrie de Telecinco *Supervivientes* "ens recorda al fet que els concursants d'aquest reality show han de sobreviure, com en Dídac i l'Alba" i *The walking death* "va de zombies i d'un grup de persones que intenten sobreviure i buscar supervivents d'aquesta *enfermetat* i ens recorda perquè intenten sobreviure."

El grup de l'Helena, la Judtih, la Nancy i el Josep M. (G8) sobre la lectura d'*El señor de las moscas* diuen que parla "d'uns nens que apareixen en una illa sense els seus pares i han de sobreviure. I sobre *The Simpsons*: "En un capítol el grup tenen un accident amb l'autocar i acaben en una illa deserta i ho passen malament per sobreviure." i del film *2012* afirmen simplement que "s'acaba el món."

Una referència que m'ha semblat molt encertada i que he lloat ha estat la del grup de l'Andrea, la Carmen, la Tània i la Lídia (G1) , tot i que no desenvolupen la comparació i no vull provocar amb els meus arguments una resposta dirigida: "Mecanoscrit del segon origen ens recorda de manera parcial a la història de Robinson Crusoe, que es queda sol a una illa amb la seva gossa i es busca la vida a una illa, es munta la seva casa i es busca el seu

aliment. Un dia se li mor la gossa i apareix un habitant de l'illa i conviu amb ell i es fan amics i viuen junts a l'illa.”

I al final afegixen que: “També ens recorda a la pel·lícula *Soy leyenda* que el protagonista es queda sol al món amb la seva gossa i ha de sobreviure amb el que troba i lluitar contra uns monstres estranys que apareixen, i troba a dos persones més i descobreix que hi ha més vida al món.”

Finalment el grup del Joel, l'Anthony, en Víctor i en Pol (G6) parla de la sèrie *El barco* “en què la raça humana desapareix a causa d'una catàstrofe fatal i queden pocs supervivents” i també citen la pel·lícula *Invasión a la Tierra* i *Soy leyenda* i la sèrie *The walking death*, però sense argumentar-ho.

Vaja, aquests nois veuen molta televisió, penso... Tindrè feina per poder endreçar aquests referents escrits a correu i amb la meua mala lletra d'esquerrana.

Ara sí, els hi dic que la primera enquesta la voldria fer individual. Hi ha queixes, volen fer com amb *Trajecte final*, parelles, grups... En fi, els tinc mal acostumats, però hi insisteixo.

Finalment hem acordat que farem com amb *Trajecte final*, primera i darrera enquesta, individuals i la resta amb agrupaments. Em demanen si poden ser les mateixes parelles i grups. No els hi puc dir que no, estan animats amb la idea de treballar així, en grup. D'aquesta manera poden xerrar, fer pluja d'idees i discutir (baixet, és clar, diuen...). Em diuen que fer literatura així els agrada i que si les enquestes que fem són exàmens. Mantinc el misteri... Somriures. Els hi recordo que ja els vaig comentar quan vam treballar *Trajecte final* que no eren exàmens. Els confesso que prenc nota de tot, que no pateixin i que vagin fent.

Finalment fem la primera enquesta en silenci, concentrats. I la segona, en parelles. Passo per les taules per veure com van treballant.

Trajecte final

Annex 15 : Títol

La pregunta és: El títol X t'ha donat alguna pista de lectura? Si has respost sí, quina?

TRAJECTE FINAL. CONTES
1. El cens total
(I 15) No
(I 10) No
3. Servei oficial
(I 15, I 17, I 19 i I 2) No
(I 10, I 11, I 16 i I 7) No
5. Urn, de Djlñ
(I 15, I 17, I 19 i I 2) No.
(I 10, I 11, I 16 i I 7) No.
7. El regressiu
(I 15, I 17, I 19 i I 2) Sí. El títol fa un petit resum de què tractarà el conte, perquè al conte es menciona la malaltia de la regressió.
(I 10, I 11, I 16 i I 7) No.

Annex 16 : Elements de ciència-ficció

3. Digues quins elements de ciència-ficció has trobat a cada conte.

Quadre de categories i buidat:

Ítems	I 15	I 10
"El cens total"		
L'existència i els seus límits: La reencarnació	(1)	(2)
"Un món distant i ve"		
L'existència i els seus límits: Móns paral·lels	(3)	(4)
"Servei oficial"		
L'existència i els seus límits: éssers estranys/empresa de desaparacions	(5)	(6)
"Cadàvers"		
Existència de robots prostitutes	(7)	(8)
"Urn, de Djin"		
Contacte humans-extrarrestres: Reproducció.	(9)	(10)
La terra és un refugi		(11)
"La noia que venia del futur"		
Viatges en el temps.	(12)	(13)
El regressiu		
L'existència i els seus límits: malaltia rejuvenidora	(14)	(15)
Catalunya del futur: ciutat extensa		

Annex 17 : Actualització

TRAJECTE FINAL
“El cens total”
1. Ara en compte de fitxes, com es podria fer un cens total?
(I 15) “Cada ciutadà acudeix al seu centre cívic més proper de casa seva amb el DNI”
(I 10) “Amb l’ordinador.”
“Un món distant i veí”
1. Ara, en comptes de traduccions amb una noia que sap idiomes com es podrien fer?
(P5) “Amb traductors d’internet”
(P10) “Amb el traductor wordreference.”
“Servei oficial”
1. Ara, creus que les desaparicions de persones segueixen sent un misteri? 2. Penses que pot haver una empresa dedicada a fer desaparèixer la gent? 3. Coneixes algun programa dedicat a les desaparicions?
(G15) 1. Sí. 2. Sí, perquè existeixen bandes de segrestadors. 3. Equipo de investigación i El diario (Antena3)
(G10) 1. Sí, continua sent un misteri. 2. No. 3. No
“Cadàvers”
1. Quins robots poden realitzar avui dia tasques en la nostra vida diària? 2. Creus que en un futur no gaire llunyà els robots podran ser una mica humans? Per què?
(G15) Chef 2000 (robot de cuina), robot aspiradora, minipimer... Sí, perquè la ciència avança molt cada dia.
(G10) Robots de cuina, robots productors “fàbriques”. Sí, perquè la tecnologia avança molt ràpid.
“Urn de Djin”
1. Creus en l’existència d’éssers d’altres planetes? Per què?
(G15) No, perquè si hi haguessin éssers a altres planetes els robots que envia la NASA als planetes ja els havien trobat.
(G10) 1. Sí, perquè l’univers és molt gran i potser hi ha vida a altres planetes.
“La noia que venia del futur”

1. En ple segle XXI creus que són possibles els viatges en el temps? Per què?

(G15)

No, perquè és una cosa impossible.

(G10)

No, perquè no hi ha recursos suficient per aconseguir-ho.

“El regressiu”

9. Creus que seria possible trobar la fórmula de l'eterna joventut? Per què?

(G15)

No. Perquè és impossible ser eternament jove.

(G10)

Potser en un futur amb noves tecnologies sigui possible.

TRAJECTE FINAL. GENERAL

Aquest llibre es va escriure fa 36 anys, creus que si Pedrolo fos viu el tornaria a escriure de la mateixa manera? Quins canvis faria per actualitzar-lo?

(I 10)

No perquè ara hi ha més ciència-ficció que abans i molts d'aquests temes ja s'han parlat molt i fet molts llibres, pel·lícules...

Per actualitzar-lo podria posar una mica més d'intriga i fer-lo més entretingut i resumit.

Annex 18 : Referents culturals-Personatges

TRAJECTE FINAL
De cada conte
1.a- Si X fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què? 1.b- Si X fos un personatge actual real o de ficció, qui seria i per què? 2.a-Segur que recordes alguna pel·lícula, videojoc o cançó que tracti el tema d'aquest conte? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 2.b-Si la resposta és sí, quin/a?
Del llibre en general
3.a-Creus que <i>Trajecte final</i> està a l'altura de lectures o pel·lícules com <i>Avatar...</i> ? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 3.b.Per què?

TRAJECTE FINAL. CONTES
1. El cens total
(I 15) 1.a- Mr. Franky seria "el verdader director Seymour Skinner" 1.b- John Futh seria "l'inspector Gadget" 2.a- No 2.b- En blanc
(I 10) 1.a- Mr. Franky seria "un personatge de ficció" 1.b- John Futh seria "un personatge real" 2.a- No 2.b- En blanc
2. Un món distant i veí
(I 15 i I 17) 1.a- Pietro seria "Doraemon. Perquè té una porta màgica i una màquina del temps" 1.b- Alida seria "Lisa Simpson, perquè és molt llesta i set-ciències" 2.a- No 2.b- En blanc
(I 10 i I 11) 1.a- Pietro seria "Regrès al futur: Doc" 1.b- Alida seria "La meva tieta perquè sap parlar italià." 2.a- Sí 2.b- "Regrès al futur, que s'assembla una mica però no és el mateix."
3. Servei oficial
(I 15, I 17, I 19 i I 2) 1.a- Burt seria "Kiko Matamoros, perquè no es creu a la Lydia Lozano". La tieta seria "L'home protagonista de la pel·lícula <i>La ventana indiscreta</i> . 1.b- Jofrei seria "El Gamboa de la sèrie <i>El Barco</i> (Antena3) perquè és molt dolent. 2.a- Sí 2.b- El professor Layton (joc), Marta del Castillo, la sèrie (La1), Punta Escarlata (Telecinco), Dónde està Elisa (Nova)
(I 10, I 11, I 16 i I 7) 1.a- Burt seria "La tieta seria les dones jubilades de la sèrie <i>Aquí no hay quin viva</i> " 1.b- Jofrei seria "La pel·lícula <i>La caixa</i> hi ha un home molt semblant." 2.a- Sí 2.b- Si. Perquè hi havia una sèrie que van desaparèixer sense deixar pistes però no me'n recordo del nom.
4. Cadàvers

<p>(I 15, I 17, I 19 i I 2) 1.a- Mathieu Lanier seria "Jesús Quesada (<i>Camera Café</i>, Arturo Valls, Telecinco.)" 1.b- Olga seria "Ramona (Bandolera, Antena 3)" 2.a- No 2.b- En blanc</p>
<p>(I 10, I 11, I 16 i I 7) 1.a- Mathieu Lanier seria "Snake Els Simpsons. Perquè és un lladre." 1.b- Olga seria "Pretty woman. Julia Robert. American Dad el fill del protagonista es fa una prostituta robot." 2.a- Sí. 2.b- Futurama, Jo robot, perquè surten robots.</p>
<p>5. Urn, de Djin</p>
<p>(I 15, I 17, I 19 i I 2) 1.a- Urn seria "En Gurb del llibre <i>Sin noticias de Gurb</i> perquè també és un extraterrestre que pot adoptar qualsevol forma humana" 1.b- Mari seria "La Mari ens recorda a la Marge Simpson, perquè en un capítol de Halloween té una relació amb un extraterrestre." 2.a- Sí 2.b- "El llibre de Sense notícies de Gurb. Tracta d'un extraterrestre que s'adapta a la forma humana de les persones"</p>
<p>(I 10, I 11, I 16 i I 7) 1.a- Urn seria "En Roger d'American Dad perquè es un alien que es disfresa de persona." 1.b- Mari Futh seria "American Dad l'Steve té relacions amb l'alien Roger." 2.a- Sí 2.b- "Men in black perquè hi ha extraterrestres que arriben a la Terra i es fan passar per persones."</p>
<p>6. La noia que venia del futur</p>
<p>(I 15, I 17, I 19 i I 2) 1.a- Joni seria "L'assassí de Psicosis, perquè es troba a la noia nua a la dutxa." 1.b- Deli seria "Dorami, la germana del Doraemon, que viatja del futur al passat." 2.a- Sí 2.b- "Doraemon, Regres al futur, perquè tots tracten de viatges en el temps."</p>
<p>(I 10, I 11, I 16 i I 7) 1.a- Joni seria: la deixen en blanc. 1.b- Deli seria "En Futurama perquè el protagonista viatja al passat." 2.a- Sí. 2.b- Retorn al futur perquè parla de persones que van al passat i després tornen la futur."</p>
<p>7. El regressiu</p>
<p>(I 15, I 17, I 19 i I 2) 1.a- L'avi seria "Benjamin Button, perquè també rejoyeneix." 1.b- Darc seria "Amb les infermeres d'un geriàtric, perquè cuidan dels avis." 2.a- Sí. 2.b- "El curioso caso de Benjamin Button. Perquè també és un home que rejoyeneix."</p>
<p>(I 10, I 11, I 16 i I 7) 1.a- L'avi seria "El protagonista Benjamin Button de la pel·lícula El curioso caso de Benjamin Button." 1.b- Darc seria "a un noi petit qualsevol" 2.a- Sí. 2.b- "El curioso caso de Benjamim Button perquè el protagonista passa de ser vell a jove amb el pas del temps."</p>

TRAJECTE FINAL. GENERAL
<p>(I 10) 3.a- Sí 3.b- "Perquè està ple de fantasia i ciència-ficció que fa que sigui un llibre semblant a les lectures o pel·lícula com Avatar."</p>

Annex 19: Emocions i personatges

TRAJECTE FINAL. CONTES
<p>1. El cens total</p> <p>5. Amb quin personatge t'identifiques? Per què?</p> <p>6. Quina emoció t'ha desperat el relat? Amor, odi, tendresa, inquietud En saps el perquè?</p> <p>(I 15)</p> <p>“Amb l'inspector Gadget, perquè és una mica sapastre, com jo”. Inquietud. Perquè si la realitat fos així no sabria el que van fer els antics Marcs.</p> <p>(I 10)</p> <p>“Amb John Futh perquè després de veure a un amic seu en altre part del món decideix investigar-lo.” Tendresa. Perquè en John al veure a la nena de 6 anys que abans era la seva dona, se'n duu la nena amb gran tendresa.</p>
<p>2. Un món distant i veí</p> <p>5. Amb quin personatge t'identifiques? Per què?</p> <p>6. Quina emoció t'ha desperat el relat? Amor, odi, inquietud, angoixa. En saps el perquè?</p> <p>(P15)</p> <p>Amb l'Alida. Inquietud i angoixa. Ens transmet inquietud i angoixa perquè existeix la possibilitat de que hi hagi mons paral·lels, o no?</p> <p>(P10)</p> <p>“Amb l'Alida per la seva curiositat en investigar en la seva feina al treball.”</p> <p>Angoixa. Per la situació en la que es troba en Pietro Rambla.</p>
<p>3. Servei oficial</p> <p>5. Amb quin personatge t'identifiques? Per què?</p> <p>6. Quina emoció t'ha desperat el relat? Amor, curiositat, por, tendresa, inquietud, angoixa. En saps el perquè?</p> <p>(G15)</p> <p>Amb la tieta perquè som molt tafaners (Sonia i Marc). Amb el Burt perquè intenta esbrinar alguna cosa (Judith i Vane) Curiositat, inquietud i angoixa. Perquè són desaparicions constants i el pròxim pots ser tu... o no?</p> <p>(G10)</p> <p>“Amb en Burt perquè és una persona en que no ha creu fins que li passa.” Curiositat i inquietud. Perquè vius amb curiositat i inquietud de saber que li passen a aquestes persones.</p>
<p>4. Cadàvers</p> <p>5. Amb quin personatge t'identifiques? Per què?</p> <p>6. Quina emoció t'ha desperat el relat? Por, tendresa, amor, inquietud, tristesa, altres... En saps el perquè?</p> <p>(G15)</p> <p>“Amb cap, perquè no ens considerem, com aquestes persones” Fàstic i curiositat. Fàstic per la descripció dels cadàvers i curiositat perquè no sabíem el que passava.</p> <p>(G10)</p> <p>1.c- “Amb en Mathieu, perquè no és un robot.” Inquietud. Perquè vol saber que passa amb els cadàvers que va veure en Mathieu.</p>
<p>5. Urn, de Djin</p>

<p>5. Amb quin personatge t'identifiques? Per què?</p> <p>6. Quina emoció t'ha desperat el relat? Por, amor, tendresa, solidaritat, altres... En saps el perquè?</p> <p>(G15) 1.c- "No ens identifiquem amb cap personatge, perquè no tenen una personalitat semblant a la nostra." Curiositat. Perquè mentre llegia tenia la curiositat de saber com acabava.</p>
<p>(G10) 1.c- "Amb el policia perquè és l'únic normal de la història." Amor i tendresa. Perquè ella ajuda a l'extraterrestre.</p>
<p>6. La noia que venia del futur</p>
<p>5. Amb quin personatge t'identifiques? Per què?</p> <p>6. Quina emoció t'ha desperat el relat? Amor, solitud, tendresa, tristesa, altres... En saps el perquè?</p> <p>(G15) 1.c.- "Amb ningú, per què ens sembla que no som així." Amor i tendresa. Perquè com tracta d'amor ens ha semblat molt tendre.</p>
<p>(G10) 1.c- "Amb el Joni perquè és realista i no és creu la història que li conta la Deli." Amor, tendresa i tristesa. Perquè el final és trist i et provoca aquestes emocions.</p>
<p>7. El regressiu</p>
<p>5. Amb quin personatge t'identifiques? Per què?</p> <p>6. Quina emoció t'ha desperat el relat? Tristesa, amor, soledad, tendresa, altres... En saps el perquè?</p> <p>(G15) 1.c- "Amb el Darc. Perquè cuida al seu avi i perquè és la persona més normal" Amor i soledat. Perquè hi ha moments en que l'avi està sol i perquè té moltes nòvies.</p>
<p>(G10) 1.c- "Amb en Darc perquè no pateix la malaltia de l'avi, és normal." Tristesa, amor i tendresa. Perquè el final és molt trist, hi ha amor entre els protagonistes i produeix molta tendresa.</p>

Annex 20 : Fragment diari d'aula

Sessió: 24 de febrer de 2012

Avui ja començarem les enquestes i les reflexions. Abans parlem dels contes de *Trajecte final*, i directament parlem d'alguns temes i sobretot dels referents de forma oral.

En prenc nota molt ràpidament, un bombardeig d'informacions m'arriba entre mans alçades, respostes que es trepitgen i algun crit d'emoció. Prou, poso ordre: "Nois, això no és *Sálvame*, ni jo sóc Jorge Javier", riuen divertits.

Ara sí, mans alçades. Una mica d'ordre i silenci a discreció.

Del relat "El cens total" en Pablo diu que li recorda *Dragon Ball Z*, per la part dels androides, perquè aquestes màquines de matar tenen un xip que tenen tota la informació d'ells. Els hi dic que jo també veia *Bola de drac Z* per TV3 a la meua època d'estudiant, i fins i tot els hi canto un fragment de la cançó. A la meua classe la cantàvem algun cop gairebé a capel·la, riuen.

Del conte "Un món distant i veí" l'Andrea parla de la pel·lícula *Origen*: "El protagonista té una missió i aleshores deixa a la seva dona i els seus fills i marxa a un lloc real perquè ells viuen en un món que són somnis dins de somnis" i també surt el títol de *Nàrnia*, segons el Josep M. i la Nancy: "perquè van amb una porta a un altre món."

Sorprenentment l'Anna i la Xènia fan aparèixer el videojoc *Super Mario Bros* "perquè cada vegada que passa a un nivell es canvia de nom fins que aconsegueix a la princesa."

El film *ET* apareix força cops quan parlem de la narració "Urn de Dijn". Segons la Verònica, "és un extraterrestre que ve d'un altre planeta i es fa amic d'un ésser humà." La parella de l'Anthony i en Víctor comparen el conte amb

Avatar, perquè “són éssers que provenen d’un altre planeta i també hi ha amor en aquesta pel·lícula.”

Quan parlo de la narració “La noia que venia del futur” es parla bastant de la pel·lícula *Regreso al futuro*. Alguns diuen sí, sí. L’Anna explica que com al conte “el protagonista viatja al passat i la seva mare s’enamora d’ell, però després torna al futur.” I l’Helena afegeix la pel·lícula *Jumpers* “perquè viatgen en el temps.”

Al darrer conte “El regressiu” la reacció és unànime, tothom hi detecta la relació amb *El curioso caso de Benjamin Button*, segons la Judith “perquè és una persona que té una malaltia semblant a la del protagonista” i la Carmen parla de *Les tres bessones*, “d’un capítol que pugen a la màquina del temps i es traslladen al passat.” Finalment el Carlos afirma que al *El señor de los anillos* “hi ha en una escena un rei a causa d’un encanteri rejoyeneix.”

Els explico que el que farem per treballar les lectures no són exàmens, sinó enquestes. Els hi demano que les facin tranquil·lament, sense presses i que siguin sincers. No entenen que no siguin un examen i em demanen si les poden fer en grup. És per això que em plantejo la possibilitat de fer-les en grup. Ara bé, de moment, la primera la farem individualment. Protesten perquè la troben llarga i no recorden algunes de les dades que els hi demano, desconfien que no sigui un examen. Troben la pregunta 5 estranya, no creuen que hi hagi un personatge real o de ficció amb què identificar els personatges dels relats. Els hi dic que és semblant al que hem fet de manera oral sobre els referents de cada conte, però en aquest cas han de pensar en personatges. Triguen vora uns 20 minuts en acabar-la.

La següent “Un món distant i veí” la fem en parelles (triguen vora 25 minuts) i arribem a un acord, la resta es faran en grups. Em diuen que prefereixen parlar entre ells, per discutir i ajudar-se si no recorden alguna cosa. Penso que tenen raó, és una idea interessant perquè d’aquesta manera no seran tantes enquestes a revisar i, a més, m’interessa observar com interaccionen. Tanmateix els hi dic que la darrera enquesta, sobre el llibre en general, també serà individual, acceptem però em demanen que no sigui gaire

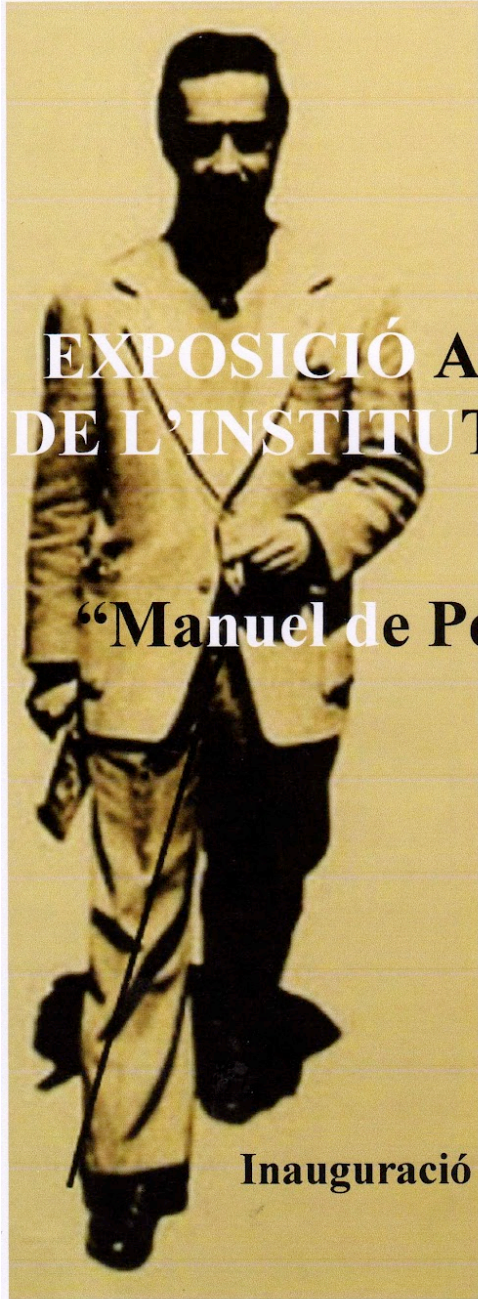
llarga. Quina barra tenen, penso i ric. De fet, les classes són una mica a la carta. He vingut amb una idea i, és clar, els canvis van sorgint a mesura que interaccionen i demanen, argumenten.

Penso que estan agraïts que els escolti i que arribem a pactes. Espero que quan els hi digui que a partir del març farem un mural siguin tan col·laboratius com sempre i no es queixin gaire.

Quan arribi a casa haig de revisar el calendari, si fem enquestes per grups tindrè més temps per passar-les i revisar-les.

Exposicions

Annex 21 : Cartell exposició Institut Bernat Metge



EXPOSICIÓ A LA BIBLIOTECA DE L'INSTITUT BERNAT METGE

“Manuel de Pedrolo, abans i ara”

Del 23 d'abril al

8 de juny de 2012

Inauguració a càrrec d'Adelais de Pedrolo

Organitza: Biblioteca



PROGRAMA D'INNOVACIÓ EDUCATIVA

Biblioteca escolar: PUNTEDU

Suport:



Alumnes de 4C

Annex 22 : Cartell exposició Campus Mundet



Universitat de Barcelona



**Exposició “Manuel de Pedrolo, abans i ara”
Una experiència de Secundària**

**Biblioteca del Campus Mundet
Del 19 de novembre de 2012 al 31 de gener de 2013**

ORGANITZEN



Departament de Didàctica de
la Llengua i la Literatura

CRAI Biblioteca del Campus de Mundet

Annex 23: Díptic exposició Campus Mundet

El curs 2011-2012 l'Institut Bernat Metge de Barcelona va programar un seguit d'actes al voltant de l'escriptor Manuel de Pedrolo dins el marc "La biblioteca escolar: punteu, espai de coneixement i aprenentatge" (Programes d'Innovació Educativa). Com a activitat central va destacar l'exposició *Manuel de Pedrolo, abans i ara* organitzada des de la biblioteca per la professora de llengua i literatura catalanes del centre i professora associada de la UB Anna M. Moreno Bedmar, que va comptar amb el suport dels alumnes de 4C d'ESO.

La mostra que es presenta al CRAI Biblioteca del Campus de Mundet intenta recrear l'esperit original del projecte amb les petjades vermelles que guien el visitant en el recorregut pels diferents espais de l'Institut: vestíbul, passadís de les oficines, biblioteca, aparadors i suros del primer i segon pis.

El contingut de l'exposició està dividit segons els gèneres que conrea l'autor de la Segarra, indicat mitjançant gometes de colors. En total es presenten una vintena d'obres, gairebé totes primeres edicions, que pretenen ser un tast per conèixer l'àmplia obra pedroliana. Es fa especial esment a la literatura juvenil, amb diferents edicions de *Mecanoscrit del segon origen* (1973), la novel·la més llegida pels joves, *Trajecte final* (1974), *Mossegar-se la cua* (1968), *Domicili provisional* (1956) i altres obres.

Així mateix, s'exposa un seguit de material complementari: la guia de l'exposició, les propostes didàctiques per als alumnes del centre que van visitar l'exposició, cartells publicitaris i el treball realitzat pels alumnes de 4t d'ESO el "Feisbuc de Manuel de Pedrolo".



Per a més informació: <http://bibliotecainstitutbernatmetge.blogspot.com.es/>

GUIA DE L'EXPOSICIÓ

1. Entrada escales

- Cartells anunciadors: actual i de l'Institut Bernat Metge
- Petjades vermelles que marquen el camí de l'exposició

2. Estenedor esquerre

- Text de presentació de l'exposició original i biografia de l'autor

3. Vitrina principal

- Algunes de les obres més importants: novel·les (gomet vermell), literatura juvenil (gomet groc) — *Trajecte final*, *Joc brut*, *Mossegar-se la cua*, *Domicili provisional*, *7 relats d'intriga i ficció...* —, novel·la experimental (gomet rosa), sèries novel·listiques (gomet vermell), contes i narracions (gomet verd), teatre (gomet groc), obres completes (gomet verd) i poesia (gomet lila).

4. Expositor dreta

- Edicions del *Mecanoscrit del segon origen* (gomet groc)

4. Faristol

- Àlbum de cromos *Pedrolo personal*

5. Expositor esquerre

- Assaig (gomet groc)
- Poesia visual (gomet verd)

6. Estenedor dreta

- Mural "El Feisbuc de Manuel de Pedrolo" realitzat pels alumnes de 4C

7. Estenedor esquerre

- Cartells poesia visual
- Material didàctic



coordinació de l'exposició

Anna M. Moreno
Ana Díaz-Plaja

amb la col·laboració de

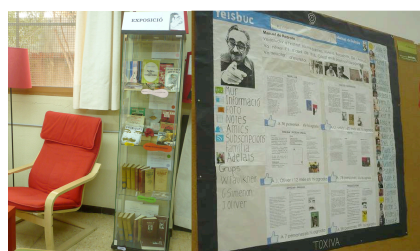
Conxa Álvarez
Mercè Cardona
Núria Comas
Ramon Naya

organització



CRAI Biblioteca del Campus de Mundet

Universitat de Barcelona



Exposició "Manuel de Pedrolo, abans i ara"
Una experiència de Secundària

Del 19 de novembre de 2012
al 31 de gener de 2013

CRAI Biblioteca del Campus de Mundet

