



8

e s t r a t è g i e s

Joaquim López Río

PER UNA PEDAGOGIA DEL DISCURS

El comentari de textos com a eina educativa



perifèric
edicions



e s t r a t è g i e s

8

VNIVERSITAT
D VALÈNCIA [Q-Æ]

Departament de Didàctica de la
Llengua i la Literatura



perifèric
edicions



Joaquim López Ríó

PER UNA PEDAGOGIA DEL DISCURS
El comentari de textos com a eina
educativa



Aquesta col·lecció Estratègies compta amb l'assessorament del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València

Director de la col·lecció: Josep Ballester

Consell Assessor: Jesús Figuerola, Manuel García, Pascuala Morote, Mateo del Pozo i Paulina Ribera

1a edició: abril de 2012

© Del text, 2012

Joaquim López Río

© D'aquesta edició, 2012

Perifèric Edicions

C. Sèquia de Montcada, 13

46470 Catarroja (València)

Tel. 609 426 131. Fax: 961 270 038

e-mail: periferic@periferic.es

web: www.periferic.es

bloc: <http://perifericedicions.blogspot.com>

Disseny col·lecció: Paco Giménez

Correcció lingüística: Maria Quiles Ruiz

Maquetació: Guada Impressors

Impressió: Guada Impressors

ISBN: 978-84-92435-48-7

Dipòsit Legal: V-957-2012



Cap part d'aquesta publicació no pot ser reproduïda, emmagatzemada o transmesa, de cap manera ni per cap mitjà, sense l'autorització prèvia i escrita de l'editor, tret de les citacions en revistes, diaris o llibres si se n'esmenta la procedència.



ÍNDEX

0. Introducció	11
1. El comentari de text en l'educació literària i lingüística	23
1.1. El comentari de text en el nostre entorn educatiu	23
1.2. Les ciències del llenguatge i el comentari de text	31
1.3. El comentari de text en el sistema educatiu valencià.....	40
1.4. Professorat, alumnat i comentari de textos.....	61
2. Què deu ser un comentari de textos	69
2.1. L'aparat conceptual.....	69
2.1.1. Les propietats textuais.....	79
2.1.1.1. L'adequació.....	83
2.1.1.2. La coherència	90
2.1.1.3. La cohesió	95
2.2. Les tipologies textuais	104
2.3. Les ciències del text.....	108
2.4. Text i discurs.....	115
3. Comentar textos o analitzar discursos	123
3.1. L'educació literària i l'educació lingüística	123
3.2. El paper de la lectura.....	138
3.3. El paper del lector: educar en el comentari de text	145
3.4. Analitzem discursos o comentem textos	151
4. Una pedagogia del discurs	157
4.1. El comentari textual i el sistema educatiu.....	157
4.2. Una proposta de comentari textual per al sistema educatiu.....	165

4.3. El comentari de textos en Educació Secundària.....	176
4.4. El comentari de text i les competències bàsiques: a tall de conclusió	186
5. Bibliografia	205



Estudiar no vol dir solament llegir i repetir. Estudiar vol dir llegir i a més reflexionar, relacionar, integrar, detallar, aclarir, absorbir, rebutjar, decidir –saber el que té importància i el que no en té. És una operació enormement complexa i al mateix temps naturalíssima. Estudiar és fer funcionar l'esperit, partint de vegades de l'esperit mateix o per incitació de coses que provoquen curiositat: és a dir, que agraden positivament. El que no agrada, el que no provoca un grau o altre de fascinació, no pot ésser objecte de reflexió, d'estudi. No hi ha atenció ni aproximació possible. Estudiar és una forma de l'amor –en definitiva una forma de la sensualitat: la carícia mental més fina i delicada que l'esperit pot produir.

Josep Pla. *El quadern gris*. 18 d'octubre

0. Introducció

En els últims anys assistim, com a ciutadans, a esdeveniments que estan afectant de manera extraordinària la nostra concepció del funcionament del món. Un moment particular, transcendent si és vol, i que afecta notablement una Espanya que no deixa de contemplar, esmaperduda, com el seu sistema educatiu presenta un fracàs extraordinari, si tenim en compte la quantitat d'alumnat que no acaba l'educació obligatòria i que obté, en les proves que analitzen el rendiment dels sistemes educatius, uns resultats molt per davall de la inversió i de l'estatus que se li suposen en el rànquing socioeconòmic internacional.

En este panorama confús i que demana un nou canvi de rumb per a esmorteir els problemes més greus que assetgen l'educació, una nova crisi política i econòmica internacional està posant en entredit les dinàmiques en què es basa va el funcionament del món des de la Segona Guerra Mun-

dial. Al mateix temps, la revolució tecnològica i la crisi ecològica semblen obligar la humanitat a prendre mesures col·lectives (educatives?) en una nova aspiració d'enteniement mundial.

Este treball no pretén ser un nou estudi sobre *com* es pot ensenyar llengua i literatura o com es pot facilitar l'aprenentatge lingüístic i literari, sinó més aviat sobre *què* cal ensenyar en esta àrea de coneixement. Tinc la impressió que, en este moment d'incerteses (culturals, socioeconòmiques, energètiques...) en què ens ha tocat viure s'han bandejat alguns debats fonamentals que estan impossibilitant a Espanya, i especialment al País Valencià¹, trobar un enfocament comú que permeta sumar esforços per a afrontar el publicitat *fracàs escolar*.

El treball que teniu a les mans emana de diverses reflexions que s'han succeït des d'una dedicació a la professió de docent que començà a principi dels noranta. En estos anys, la irrupció d'algunes tecnologies, que propicien el contacte interpersonal i que aparenten traslladar informació i coneixement, ha anat modificant la manera en què percebem el món, hi som i el transformem. Si realment ens trobem amb un paradigma que reformula les nocions de temps, espai i, inclús, la nostra conformació transcendent com a subjectes, és possible que calga construir una nova gnoseologia, una nova sociologia, una nova estètica (Rodríguez Magda, 2010) i, podríem afegir, un nou sistema educatiu i una nova Universitat.²

1. Lamente profundament no sentir-me identificat amb la *denominació oficial* del que considere el meu país. Com que no m'acabe de creure les fronteres i, menys encara, els trossos de tela que onegen amb transcendència, puc confirmar que anomenar *País Valencià* al lloc on visc no és més que un hàbit.

2. Tal com expressen els termes que els identifiquen, la Universitat no forma part del sistema educatiu i, per tant, el seu objectiu no és educar sinó...

Rodríguez Magda (2010) expressa la inquietud de la generació necessària d'una *ciberontologia* basada en una *fenomenologia de l'absència*. En contrast, el debat en educació és *qui educa, quan eduquem, on eduquem...* Ja trobem famílies que creuen que és millor educar els fills a casa perquè no hi haja interferències de la resta de la societat on hauran de viure eixos fills educats *in vitro*. Mentrestant, generacions d'internautes es desesperen per connectar-se amb la resta del món.

Potser és més que una mica atrevit, per la meua banda, sentir-me en disposició de participar en el debat educatiu, però la meua excusa rau en la necessitat d'expressar les inquietuds que m'assalten cada dia que veig l'aula plena (de vegades, estranyament farcida) d'ànimes deleroses de saber, de coneixement, d'informació, de títols...³ Exercisc de professor de llengua i literatura, en Secundària, i de didàctica de la llengua i la literatura en la Universitat. De vegades, em demanen que compartisca les meues experiències amb professorat de diferents nivells educatius... I encara estic ple de dubtes quant a la meua funció educativa, quant al meu ofici. Què puc fer pels alumnes? Què necessiten? Què em demana el sistema educatiu? I els pares i les mares dels alumnes, què creuen que necessiten els seus fills i filles?

La meua pretensió no és oferir un testimoni, a l'estil de Sánchez – Enciso (2007)⁴ sobre una única experiència, sinó reflexionar sobre què pot fer un docent de l'àrea de llengua i literatura com a aportació al procés educatiu dels alumnes, tenint en compte que *l'educació lingüística i literària* és un pilar fonamental (assignatura instrumental) en la

3. La meua professió és la professor o mestre de Secundària. Durant set cursos he estat assessor de l'Administració Educativa i fa més de 15 anys que col·labore amb la Universitat. Faig este aclariment perquè es puguen entendre els comentaris que faré sobre estes institucions.

4. Al meu parer, *(Con)viure en la paraula* és un text ineludible per a qui vulga fer de professor de llengua i literatura a Espanya.

formació bàsica de cada alumne i també l'eina que permet accedir a la informació i, alhora, peça indispensable d'una educació emocional que necessita expressar-se contínuament.

Este treball pretén, sobretot, reivindicar l'ús d'una eina tradicional per a uns, obsoleta per a altres, utilitzada des de diferents perspectives i àrees de coneixement i, sempre, instrument predilecte de la relació entre docent i discent: el *comentari de textos*. Ineludible ferramenta dels estudis literaris que s'ha utilitzat en diverses *proves de nivell* (accés a la universitat o la funció pública docent...) i ha esdevingut pràctica fonamental d'àrees de coneixement que basen en el *text* la construcció del seu saber: filosofia, història, antropologia...

Des dels setanta, el comentari de text ha estat un exercici fonamental per a l'ensenyament secundari, el batxillerat i fins i tot la Universitat. [...] L'adveniment de la reforma educativa i d'un currículum centrat en les destreses lingüístiques bàsiques sembla haver arraconat el comentari de text, com a mínim a un segon pla. Avui, entre altres coses, ens preocupa estimular les capacitats de lectura i d'escriptura de textos reals dels nostres alumnes, incrementar la seva capacitat de reflexió metalingüística o fomentar la seva autonomia, i les pràctiques que semblen més idònies per aconseguir-ho són les tasques de comprensió lectora i de composició escrita cooperativa.

Comparant aquell passat i aquest present, sorgeixen preguntes inevitables: ¿El comentari de text ha deixat de ser una pràctica útil, en el marc de l'orientació didàctica? Ja no es fan –o no s'haurien de fer– comentaris? ¿És una pràctica circumscrita només a Secundària, a la classe de llengua i als textos literaris? D'altra banda, les concepcions de *text* i de *comentari* són les mateixes avui que fa trenta anys? (Cassany – Costa, 2000: 5)

El que vull plantejar és la funció del *comentari de textos* en l'educació lingüística i literària en un àmbit geogràfic molt determinat, tot proposant la construcció d'un paradigma didàctic basat en la comprensió i l'anàlisi de textos com a pràctica lícita per a treballar diferents capacitats. De fet, com que el llenguatge continua sent l'instrument bàsic de gestió de la informació i del coneixement, s'ha volgut relacionar amb determinades mancances en *comprensió lectora* dels estudiants, alguns dels problemes fonamentals del sistema educatiu. Podem relacionar la capacitat de comentar un text amb un cert grau de desenvolupament personal i cultural de cada individu (Cassany, 2003a) i intuir, així, una relació entre la interpretació del discurs i la interpretació de la realitat o, dit d'una altra manera, la comprensió del món i el maneig dels codis que articulen els signes que la representen.

Si la capacitat d'anàlisi no està ben assolida difícilment hi haurà possibilitat de desenvolupar una bona competència en *comunicació lingüística i audiovisual*,⁵ situació que s'ha relacionat amb el *fracàs escolar*.⁶ Com que sembla una evidència que l'expressió necessita d'un treball previ sobre la comprensió,⁷ tot i que el comentari pot esdevenir un activitat receptiva que integra coneixements i destreses de multitud de disciplines i que permet certa llibertat a l'hora de l'enfrontament amb cada discurs, apareix arraconat en els estudis literaris i amb certa consideració d'activitat rànica, poc pròxima al *gir semiòtic* que havien fet tant la lingüística com els estudis literaris.

5. Use la terminologia de les *competències bàsiques* que tractaré més avant. Al cap i a la fi, la *competència* ha estat la gran descoberta educativa del segle xx.

6. Ja he insinuat en alguna ocasió, de manera poc original, que caldria parlar de *fracàs de l'escola*.

7. Sembla obvi recordar que les habilitats lingüístiques s'aprenen en l'ordre següent: escoltar, parlar, llegir i escriure. I que la didàctica espanyola sembla obsessionada amb l'última: l'escriptura.

Per qüestions que podem relacionar amb el prestigi social de ciències experimentals i tecnologies, les humanitats i les ciències socials semblen buscar l'aixopluc de l'estadística i de *metodologies quantitatives* que verifiquen les conclusions finals de cada investigació. Identifiquem els mètodes, basats en un paradigma positivista, amb el valor suposadament objectiu dels nombres: taules, gràfics i tests.⁸ Per contra, les *metodologies qualitatives* permeten obtenir visions àmplies, holístiques i contextuals dels fenòmens perquè no fan dependre les conclusions d'una sola font d'informació sinó del valor de la paraula: l'explicació, la descripció i el relat. I cap perspectiva més adequada a esta proposta que seguir el paradigma hermenèutic analitzant el que diuen els *discursos sobre els discursos* (Barthes).

De fet, la generació de coneixement en educació parteix sovint d'experiències viscudes que les estadístiques no fan més que confirmar. És una raó més per optar per un mètode que pretén conèixer la realitat des d'una perspectiva d'*insider*, captant cada significat particular per a inserir-lo en un mapa mental complex en què cada element pren un significat que ofereix una descripció subjectiva i lenta (Creswell, 1994) de la realitat a partir de successos anteriors, d'experiències viscudes, de realitats experimentades i de qualsevol element, especialment els textuais, que confirma o nega suposicions, plantejaments i hipòtesis.⁹

Intentaré, doncs, reconstruir el significat d'una part (mínima) del coneixement des d'un intent de comprensió global (holístic, si es vol) usant un procediment més inductiu, basat en dades, que deductiu, basat en hipòtesis (Ruiz Ola-

8. No oblidem que no són objectius la *selecció del corpus*, de l'*objecte d'estudi* ni de la *metodologia*. I sobretot, l'*anàlisi* de les *dades* d'on deriven les *conclusions* (Bliss i altres, 1983).

9. Purroy (2007) es mostra encertadíssim quan recorda que, segons C. Sagan, el més important de la ciència és el seu mètode.

buénaga, 2003). Això permet que les experiències recollides des de fa més de deu anys (en realitat més de vint) es transformen constantment en noves hipòtesis relacionades amb la rellevància de la pràctica del comentari en el *nostre* sistema educatiu.

I quin és el *nostre*? No podem oblidar que la fragmentació política que s'ha produït en el domini lingüísticocultural suposa enormes distàncies en la gestió i en la concepció pedagògica entre els territoris balear, català i valencià. Això ha exigint reconsiderar l'abast geogràfic d'este treball en constatar que la cultura del professorat que imparteix assignatures de llengua al País Valencià es troba allunyada d'altres cultures professionals docents, per raons òbvies però paradoxals, perquè, com veurem, la major part dels informants del sistema educatiu valencià, especialment en català, treballen *des de Catalunya*.¹⁰

Les dades, doncs, emanen de contactes amb diferents realitats educatives valencianes, amb alumnat de Secundària i universitari de diversos tipus d'interessos i amb professorat en fase de formació. I també d'una revisió bibliogràfica que ha estat possible però complexa. La col·lecció de detalls, precisions i afirmacions s'ha vist recolzada per l'intercanvi de multitud d'experiències i materials amb altres docents en congressos, cursos, jornades... Estar en contacte diari amb estes realitats, ha propiciat l'aparició de referències que he investigat, al seu torn, per esbrinar la procedència de la cultura acadèmica del professorat que orienta este treball.

10. Menys encara puc entrar en el tema sobre la nostra òrbita cultural com a generadora de situacions educatives comunes tot i que podria resultar ben interessant investigar les relacions entre els sistemes educatius balear, català i valencià. Sense ànim d'entrar en polèmiques, a pesar que hi ha punts en comú, és més que una anècdota el que separa un centre educatiu de Múrcia, d'un del País Basc. I conec les dos situacions millor per les meues relacions personals que per la literatura.

En este sentit, és possible que persones formades fora de l'àmbit de la Universitat de València no troben una relació directa amb la seua experiència acadèmica ja que, com veurem, la formació inicial del professorat deixa una petja ineludible que determinarà gran part de l'activitat posterior. S'hi afegeix una observació accessòria però igualment reveladora (Cuenca, 1996b): moltes de les dificultats que han sorgit al llarg del treball deriven del fet que a penes hi ha una participació activa del professorat de Secundària en la construcció del propi coneixement professional.¹¹

Calia començar, doncs, aclarint el paper del comentari de text, considerant-lo la culminació del procés de *comprensió lectora* i proposar-ne un de nou des d'una perspectiva crítica. I sempre tenint en compte tant la complexitat de la funció de l'educació en relació amb el discurs social com les noves aportacions que es fan des de la didàctica i des de la lingüística.

Un segon objectiu se centra en l'aclariment de la relació del comentari amb el professorat i com, depenent d'este (de la formació que ha rebut i dels seus objectius docents), pot esdevenir, o no, intermediari entre text i alumne en una autèntica *pedagogia del discurs*. Este objectiu té relació amb la que es pot considerar una de les funcions bàsiques del sistema educatiu: la formació de ciutadans crítics, això és, responsables, participatius i conscients. Des d'esta finalitat, pretenc aportar un aparat conceptual suficientment ric per a assolir aproximacions rigoroses a qualsevol objecte discursiu, considerant el comentari com a mitjà d'interpretació i com a eina de comprensió lingüística.

11. Excedeix els límits d'este estudi investigar com, quan i qui genera els hàbits professionals i els coneixements necessaris per a exercir la tasca docent. Les conclusions (hipòtesis de treball, espere, per a futures investigacions) són decebedores.

Estes pretensions obligaven a incloure un primer capítol sobre els inicis del comentari en l'entorn educatiu espanyol. Des de la presència amb força en la pedagogia francesa, l'aparició a Espanya de *Cómo se comenta un texto literario* (1957) va despertar una etapa de gran interès per esta pràctica. Hi analitze els principals textos sobre el tema en l'àmbit espanyol tenint en compte els corrents que venien d'Europa per a fer, a continuació, una revisió del que ha suposat l'enfocament comunicatiu en la centralitat del text com a objecte didàctic.

Este capítol inclou una breu anàlisi del concepte de *competència comunicativa* i de la introducció del comentari en el nostre àmbit educatiu. S'intenta, també, definir la cultura acadèmica del professorat, alhora que es fa una revisió dels manuals que s'han fet sobre el tema, en català, a partir del retorn d'esta llengua al sistema educatiu. S'hi estudien també les relacions del professorat, de l'alumnat i dels materials curriculars amb el comentari mentre s'intenten concretar les tendències en didàctica i en lingüística que n'han propiciat la pervivència.

El capítol següent, *Què deu ser un comentari de text*, intenta definir què pot ser un comentari, en l'entorn que s'ha considerat, a partir d'una reflexió sobre la cultura del professorat de Secundària de l'àrea de llengua i literatura i les funcions que realitza este instrument, alhora que es fa una revisió de diverses propostes de realització pràctica. S'hi defineixen, a continuació, les propietats textuals i els elements que les integren, insistint en els aspectes que afecten les estructures textuals i la teoria de la informació. Acaba el capítol amb una revisió de les ciències textuals que informen el comentari i una reflexió sobre els conceptes de *text* i de *discurs*.

El tercer capítol, *Comentar textos o analitzar discursos*, comença amb una reflexió sobre els objectius educatius centrada en les noves tendències en l'educació literària i

lingüística: anàlisi del discurs aplicat a l'educació, educació emocional i pedagogia crítica. Fent diferents consideracions sobre la funció del comentari en este *nou* paisatge que fa de la lectura eix de la formació bàsica. Finalment, es fa una valoració d'esta activitat, informada per diverses disciplines, analitzant la conveniència de proposar una *pedagogia del discurs* que permeta l'assoliment d'alguns objectius educatius certament ambiciosos.

S'intenten explicitar en el quart capítol, *Una pedagogia del discurs*, els fonaments de la proposta didàctica que s'hi aporta, observant com el comentari pot constituir un pràctica pedagògica idònia per a l'educació literària i lingüística si es concep com una estratègia d'aprenentatge integrada per diverses tècniques d'anàlisi i de síntesi que pot ajudar a la formació de ciutadans crítics i participatius.

També s'hi fa una proposta de procediment de realització d'un comentari tenint en compte que esdevinga una activitat global que implique el màxim de competències de l'alumnat amb una flexibilitat, alhora, que en facilite la pràctica i l'aprenentatge. Es dissenyen, així, les línies bàsiques d'aproximació als textos i les característiques de les seqüències i estratègies didàctiques que permetran una autèntica *pedagogia del discurs*, aclarint-hi el paper del professorat i dels materials curriculars.

Com a conclusió, es recullen les aportacions anteriors per a proposar una *pedagogia* centrada en el discurs en el sistema educatiu valencià a partir de diverses conviccions i, especialment, una: la necessitat de formar lectors (oients, espectadors, ciutadans...) crítics per a l'actual societat de la informació i de la comunicació.

Pel que fa a la redacció, he intentat, en consonància amb esta metodologia hermenèutica i amb les consideracions que segueixen, que el treball es poguera llegir com una metòdica reflexió. És per això que he evitat el discurs directe d'altres autors, en la mesura del possible, i he tra-

duït quasi totes les citacions. A més, he intentat no abusar de perífrasis complexes i he rebutjat la intenció de promocionar terminologia en un camp en què, com es veurà, no és precisament el que falta.

Sí he abusat, no obstant això, d'elements modalitzadors per a introduir les meues argumentacions, opinions i opcions personals, fins al punt que he utilitzat, habitualment, la primera persona del singular. Al cap i a la fi, este treball és, en si mateix, un comentari de text, i este alliberador *jo*, tot i que no m'agrada transgredir la tradició acadèmica europea de la impersonalitat, m'ha permés aportar judicis de valor i reflexions personals que constitueixen un part fonamental del treball.

Este, malgrat tot, és un document per a experts, no per a usuaris del comentari i, per tant, no té cap aspiració de material didàctic de manera que les afirmacions de tipus teòric que s'hi fan no demanen una *exemplificatio* innecessària. Intente, doncs, mantenir un to accessible al lector, tot integrant les referències bibliogràfiques completes en la *bibliografia*, a excepció del primer capítol que té com a motiu l'estudi d'esta.

En estes referències he seguit els *Criteris de citació bibliogràfica*¹² del Termcat, basats en la norma ISO 690 i l'*International System Book Notation*. Tot i això, pose, com fan la major part de treballs acadèmics a Espanya, l'any d'edició al costat del nom dels autors per facilitar-ne la ubicació. A més, he intentat referir-me a la primera edició de cada obra, especialment en el primer capítol, per a poder seguir la difusió de les aportacions. No obstant això, en alguns casos, per exemple en el de Barthes, semblava inútil ja que les edicions espanyoles són recopilacions, mentre que les primeres estan exhaurides. En altres casos, he fet

12. Disponibles en www.termcat.cat.

l'aclariment sobre la diferència entre la traducció i l'original però sempre tenint en compte la influència en el nostre sistema educatiu.

Pel que fa a la varietat lingüística he seguit les indicacions de la *Gramàtica Normativa Valenciana* de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (2006), de la *Gramàtica valenciana raonada i popular: els fonaments* d'Abelard Saragossà (2003) i, finalment, però no menys important, un cert estàndard acadèmic que s'ha estés entre el professorat valencià i que atén, fonamentalment, tot i que de manera un tant caòtica, les indicacions gramaticals de l'Institut d'Estudis Catalans.

Tot i que pugja semblar sorprenent, per a molts estudiosos i alguns coneguts (un grup no descarta l'altre, evidentment) em trobe, en estos moments de la meua vida acadèmica, molt més interessat per l'antropologia i l'etnolingüística que pels raonaments sociolingüístics que han amarat d'erudició (no meua, sinó dels profunds coneixedors de la societat valenciana) tots estos anys dedicats a docència en i del català, o valencià.

És per això que use, amb tranquil·litat, el clàssic demostratiu no reforçat amb tres graus de dixi (*este, eixe i aquell*), que faig ús de la morfologia verbal valenciana (*tenir* i *venir* són verbs que molts valencians usen habitualment), de l'adverbi *hui*, del numeral *huit* i els seus compostos, de l'accentuació típicament valenciana, de les combinacions de pronoms febles pròpies de la zona on visc o del lèxic que tinc més a l'abast. Sense ànim d'entrar en cap polèmica estic segur que cap catalanoparlant tindrà dificultats per a llegir el que escric.