



De la competència literària a la cultural a l'aula universitària: *Blues de Trafalgar*

Carmen Fragero
Centre de magisteri Sagrado Corazón.
Còrdova

La novel·la Blues de Trafalgar, de José Luis Rodríguez del Corral (2012), és presentada com una eina per desenvolupar la competència literària i cultural de l'alumnat universitari. En primer lloc, repassem la definició dels conceptes competència literària i competència cultural, argumentant-los amb una base teòrica. En segon lloc, analitzem els temes de la novel·la i proposem tasques concretes per desenvolupar aquestes competències, justificant-les també amb una base teòrica. Finalment, el text conclou dient que l'alumnat està més motivat si el professorat renova el cànon literari acadèmic i actualitza la manera d'impartir-lo.

From literary to cultural competence in university classes: Blues de Trafalgar

This paper presents José Luis Rodríguez del Corral's novel Blues de Trafalgar (2012) as a teaching tool for boosting university students' literary and cultural competences. We look first at the definition of the concept of literary and cultural competences from a theoretical standpoint. We then analyse the main themes in the novel and set out a series of specific tasks for working on these competences underpinned by firm scientific foundations. Finally we conclude that students are more motivated and engaged when teachers make the effort to revamp the canon of literature and update their teaching approach.

Paraules clau: Blues de Trafalgar, competència literària, competència cultural, activitats per a la lectura, novel·la i cànon literari.

Keywords: Blues de Trafalgar, literary competence, cultural competence, reading tasks, novel, canon of literature.



Les pàgines que presentem pretenen facilitar, al professorat de l'àrea de Llengua i Literatura del grau de Magisteri, l'ensenyament de la competència literària i cultural. L'alumnat que estudia aquesta assignatura es troba «abandonat», perquè se li brinden gairebé exclusivament lectures i activitats relatives al període escolar del qual, més endavant, serà professor. D'aquesta manera, viu falsament acriaturat entre caputxetes i petits prínceps que l'allunyen de la literatura que li correspondria treballar d'acord amb el seu nivell de maduresa.

És difícil trobar obres apropiades per a l'aula entre la narrativa recent. *Blues de Trafalgar* (Rodríguez del Corral, 2012) en constitueix una excepció, atès que pot ser explotada didàcticament i, a més, agrada a l'alumnat. Cal tenir en compte que ha estat triada de manera nombrosa i lliure, entre un cànon de setanta-sis obres, en dos cursos, els alumnes dels quals n'han deixat trenta-sis comentaris al *Blog de lectura*.¹ Per tant, la meua experiència com a professora de Llengua i Literatura d'un centre de Magisteri avalen l'afir-



mació anterior. Aquestes línies pretenen animar a renovar el cànon lector de l'alumnat, mai fins ara tan «contextualitzat» en una realitat canviant.²

A continuació, revisaré els conceptes de *competència literària* i *competència cultural* i, més endavant, exposaré els temes principals de *Blues de Trafalgar*. Finalment, explicaré les distintes activitats proposades per desenvolupar aquestes competències, així com la justificació teòrica.

■ La competència literària

S'entén per *competència literària* la capacitat que possibilita l'alumnat per comprendre el sentit dels textos literaris i produir-los. Un estudiant posseeix competència literària si coneix autors, èpoques, obres, identifica els recursos retòrics d'un text, els interpreta i, a més a més, incorpora la lectura a la seva vida quotidiana (Cassany i Luna, 2008, p. 488-489).

La seva formació literària, doncs, no es pot desvincular del seu món ni de la seva realitat, és a dir, del seu context. Respecte a aquesta qüestió, Bermúdez (2012, p. 97) apunta:

No podem parlar d'un cànon estàtic, sinó d'un procés dinàmic de construcció del cànon subjecte a variacions històriques, ideològiques, socials o culturals.

Urgeix, doncs, oferir a l'alumnat novel·les properes al seu entorn geogràfic i social, com també a les seves preocupacions.

Un estudiant posseeix competència literària si coneix autors, èpoques i obres, identifica els recursos retòrics d'un text, els interpreta i, a més a més, incorpora la lectura a la seva vida quotidiana

La formació literària dels estudiants no es pot desvincular del seu món ni de la seva realitat. Urgeix, doncs, oferir-los novel·les properes al seu entorn geogràfic i social, com també a les seves preocupacions

En llegir obres acabades d'editar, Internet i les noves tecnologies s'utilitzen com un material didàctic *in realia*: l'estudiant cerca crítiques o comentaris del propi autor als mitjans, amb la qual cosa el professorat se serveix d'un material elaborat prèviament. Així mateix, l'àmbit familiar o social –algú segurament ha llegit la novel·la– afavoreix la motivació. Aquest tipus d'obres, vistes per algunes persones com a «menors» o «populars», despertarà una competència literària en l'alumnat que, al cap d'un temps, possibilitarà que s'enfronti a unes altres de més descontextualitzades del seu entorn o, d'altra banda, considerades «majors». Així mateix, la competència literària, més endavant, li obrirà el camí per fer una lectura més denotativa i professional. O, potser, també la literatura li servirà de refugi estètic en temps de crisi (moral i econòmica).

■ La competència cultural

Qualsevol text es refereix a una realitat exterior contextualitzada en un període determinat, per aquest motiu, l'alumnat necessita una competència cultural que el capaciti per entendre l'època històrica en què es desenvolupa l'obra literària per, així, poder-la relacionar amb el seu present. Aquest darrer punt la distingeix de la competència literària. A més, la competència cultural, enfront de la literària, parteix d'un «vast arxiu»



en què es troba el text literari juntament amb altres formes culturals, com veurem.

El concepte de *competència cultural* es troba lligat a l'escola del nou historicisme, que va sorgir a Amèrica a la dècada de 1970 (Abrams i Harpham Galt, 2012, p. 244) i que es distingia per:

- Creure que la cultura és un gran text en què existeixen les obres literàries juntament amb altres successos culturals i històrics, els límits respectius dels quals no són clars (Gallager i Greenblatt, 2001, p. 15).
- Suggestir vincles ocults entre textos literaris i altres documents (Gallager i Greenblatt, 2001, p. 10).
- Tractar els textos escrits i els «indicis» culturals com un entramat de significats (Gallager i Greenblatt, 2001, p. 7).
- Considerar els objectes estètics de menys entitat, la qual cosa significa observar la cultura des d'un punt de vista més democràtic, menys conservador (Gallager i Greenblatt, 2001, p. 11).
- Interessar-se per l'auge de certs productes culturals (novel·la popular, d'intriga, rosa, entre altres) i reflexionar sobre la raó de la seva autonomia enfront d'altres tipus de literatura més culta (Gallager i Greenblatt, 2001, p. 16).

Cap a la meitat dels anys seixanta, aquesta tendència s'institucionalitzarà com a objecte d'estudi al Regne Unit (a la Universitat de Birmingham). Es desenvoluparà als anys vuitanta, per arribar fins als nostres dies com a *estudis culturals*, que es defineixen com una disciplina intercultural que analitza les formes de significació relatives a un període (Abrams i Harpham Galt, 2012, p. 72). Mitjançant aquestes formes, busca comprendre on som i on anem (Hammer i Kellner, 2009, p. 32). Se centra en temes que rela-

cionen l'individu amb les institucions: el poder de l'estat i el seu manteniment, així com l'estudi de la perpetuació de les estructures patriarcalcs (Barry, 2002, p. 179).

Existeix, doncs, una competència cultural que possibilitaria que l'alumne compregués les variades manifestacions artístiques d'un període històric determinat. Totes aquestes manifestacions (entre les quals hi ha el text literari) el portarien a reconstruir el període històric en qüestió, que enllaçaria amb el seu present.

Si ampliem, doncs, els límits d'anàlisi presentats a l'alumnat, aquest «surt» del text narratiu i s'enfronta a un «vast text» on s'inclouen unes altres expressions culturals de l'època: música, esport, cinema, mitjans, polítiques imperants, entre altres; amb la qual cosa augmentarà la quantitat d'activitats que es podran realitzar a l'aula. En aquest sentit, coincidim amb les següents paraules d'Alsina i Giráldez (2012, p. 12):

La competència cultural [...] és un pont entre l'escola i el món exterior que afavoreix la confluència intergeneracional i intercultural, i obre espais de comunicació i diàleg ideològic, polític, artístic, cultural i social.

■ **Blues de Trafalgar**

■ **L'autor**

Blues de Trafalgar, premi Café Gijón l'any 2011, de José Luis Rodríguez del Corral (1959) ha estat editat per Siruela el mes de febrer de 2012 i reeditada el maig. L'autor és natural de Morón de la Frontera (Sevilla) i ha aconseguit uns altres reconeixements públics, com ara el XXV Premi La Sonrisa Vertical per la seva obra *Llámalo deseo*, l'any 2003. Entre altres novel·les de l'autor, hi trobem: *La cólera de Atila*, *La noche de Cipión*, *Segundo coloquio de perros* i *Memoria y fábula* de Manuel Ferrand.



■ Argument

Al poble de Zahara de los Atunes (Cadis), quatre amics hi troben una gran quantitat de droga amagada i decideixen vendre-la. El vigilant de la mercaderia és assassinat. Aquest fet marcarà la vida dels quatre amics. Més endavant, un dels nois, l'Andrés, tindrà relació amb la germana del xicot assassinat, l'Ana María, i amb el periodista, Arce, que cobreix la notícia. La trama es desenvolupa en un temps cronològic contemporani a l'autor, de 1992 a 2004 aproximadament, encara que existeixen retrospeccions cap a la dècada de 1980.

La novel·la està dividida en setze capítols d'una extensió homogènia. L'Andrés, el narrador, explica, a manera de confessió, una història que va viure de jove i que enllaçarà amb el seu present.

■ Comentari

Blues de Trafalgar es compromet amb el present historicopolític. Presenta dilemes morals del nostre temps i solucions arriscades adoptades per part dels personatges. S'hi aprecia més aquesta posició quan actualment proliferen novel·les històriques en què l'autor, políticament correcte i avorrit, no mostra cap opinió, sinó que, simplement, «compleix» la seva missió recollint dades que acosten el lector a un passat simplificat i amable que, a més a més, no li planteja problemes.³

■ Temes per explotar didàcticament

A continuació, exposaré els temes presents a *Blues de Trafalgar* per il·lustrar les professores i els professors que desitgin utilitzar-la a les aules per desenvolupar la competència literària i cultural del seu alumnat.

■ Història contemporània

Els personatges estan compromesos amb la situació històrica. S'hi reflecteix la societat sevillana de mitjan anys vuitanta i començament dels noranta. N'hi ha uns que gaudeixen d'opulència econòmica i uns altres que viuen en un món marginal. L'Andrés no ofereix el seu punt de vista sobre una Sevilla manipulada per les poques persones que ostenten el poder (polític i econòmic), mentre que uns altres viuen aïllats perquè no estan còmodes en aquest ambient.

■ Suspens i intriga amorosa

Els quatre amics es queden amb la droga mentre la policia en cerca els lladres. La possible captura dels lladres produeix intriga en el lector, sobretot quan el periodista Arce investiga la situació. El suspens es manté al llarg de l'obra, i l'acció s'alterna amb períodes de reflexió del narrador i protagonista (l'Andrés) (Rodríguez del Corral, 2012, p. 135). A aquest suspens pel desenllaç de la investigació sobre el robatori, s'hi uneix la intriga amorosa, ocasionada per les relacions entre l'Andrés i l'Ana María, germana de l'assassinat. L'amor per l'Ana María provocarà en l'Andrés una regeneració que, de manera valenta, li farà explicar la veritat. Així, l'Andrés solament és capaç d'estimar quan s'enfronta als fets ocorreguts.

■ Caràcter social

A la novel·la, s'hi retrata el món andalús i la vida dels més desfavorits, com el Matías, que, encara que es troba imbuït pel món de la droga, rep ajuts estatals (Rodríguez del Corral, 2012, p. 113). Així mateix, s'hi descriuen les penalitats que pateixen per subsistir la mare vídua i la germana del noi assassinat pels traficants de droga (els amos del carregament robat pels quatre amics) (p. 166).



Enfront d'aquesta precarietat, s'hi mostra l'ambient del diner fàcil que es vivia a la dècada dels anys vuitanta i començament dels noranta. L'Expo de Sevilla serà una de les causes del boom immobiliari que produirà guanys mitjançant l'especulació (p. 21 i 135). S'hi retraten els polítics i els professionals corruptes, així com les relacions que estableixen amb el poder financer (p. 113). Potser, en aquest aspecte, l'autor abusa més del lector, en crear uns personatges massa estereotipats (p. 141). Aquesta visió simplista dels antagonistes atansa l'obra als codis de la novel·la popular.

■ Dilema moral

El déu exterior, representat institucionalment per una religió que obliga a fer el bé, és substituït per l'imperatiu moral de sinceritat i restitució del mal causat. Així, l'Andrés es troba amb el dilema moral de defensar la veritat, fins i tot corrent riscos personals, o continuar en el món de la mentida, associada a l'opulència. El narrador acaba preguntant al lector què faria ell en una situació semblant (Rodríguez del Corral, 2012, p. 170). Els personatges sucumbeixen davant del sistema, i aquesta caiguda es justifica tan naturalment a la trama que el lector els arriba a entendre. Al començament, potser, el més honrat és el periodista, Diego Arce, que actua desinteressadament, tot i que, més tard, escudant-se en el futur de l'Ana María, tampoc no serà prou valent per desvelar la veritat.

■ Acceptació de la mediocritat humana

L'Arce accepta l'Andrés com a amic, malgrat que sap que va fer mal i va provocar una mort. L'Andrés continua l'amistat amb l'Ana María, encara que aquesta l'ha utilitzat per aconseguir diners. La covardia i la impotència que mostren

Blues de Trafalgar és una novel·la amb un clar caràcter social, on es retrata el món andalús i la vida dels més desfavorits

davant d'un sistema poderós els uneix, perquè se saben igualment fràgils. Els personatges, doncs, se senten units per l'art i la literatura, i així obliden les seves diferències. El Diego de Arce obsequia l'Andrés amb poemes, i l'Andrés i l'Ana María parlen dels jardins anglesos (Rodríguez del Corral, 2012, p. 152) i de «gustos literaris o artístics» (p. 163). Davant la impossibilitat d'establir una veritat, es refugien en una representació d'aquesta: l'art i la literatura. L'art és l'únic que els redimeix de la seva mediocritat, de la seva manca de valentia per confessar una veritat «real» que posaria en risc la seva vida.

La postura egoista dels personatges, que cerquen solament la salvació pròpia i que opten per amagar els fets (p. 164), es percep en l'ambient actual, per això la novel·la encara és més realista.

■ Prototips nous

Enfront del model tradicional proposat per la societat patriarcal, l'home és el que es vol casar i tenir fills. Així, quan l'Andrés és prou valent per explicar el que ha passat, torna a poder estimar i vol ser pare.

Enfront d'aquesta «espiritualitat» de l'Andrés, es presenta una dona que entén la venjança, simplement, com una restitució material.

■ Acció

Els personatges volen coses (l'Ana María vol fer l'amor amb l'Andrés, la Teresa vol assolir l'èxit) i



«aquest voler» es transforma en acció. Tret de l'Andrés, el narrador, els personatges no analitzen per què «volen», simplement fan. Aquestes actuacions sobtades dels personatges solament les intueix el lector per insinuacions del narrador, la qual cosa confereix intriga al relat (Rodríguez del Corral, 2012, p. 88);⁴ per exemple: la decisió de l'Ana María d'acceptar els diners i, després, abandonar l'Andrés (p. 158). L'important en la trama són els fets. Els personatges «fan coses» i solament mostren el seu pensament a través de les actuacions que realitzen. Un altre tret característic de les novel·les populars.

■ Activitats i justificacions teòriques

Encara que el contingut de la novel·la està enfocada a alumnes universitaris, les activitats podrien ser adaptades a l'educació primària. Solament si

els futurs mestres les realitzen, després seran capaços de posar-les en pràctica amb el seu alumnat d'un nivell acadèmic inferior.

Les nombroses activitats que es poden dur a terme amb un llibre de lectura ja han estat recollides en diversos estudis (Mendoza Fillola, 2006; Cassany i Luna, 2008). A les línies següents, solament hi assenyalo les més idònies per a *Blues de Trafalgar*, que, a més, han estat treballades a primer grau de Magisteri. En primer lloc, hi exposo la tasca que l'alumne ha de realitzar i, en segon lloc, la justificació teòrica d'aquesta tasca.

Les activitats proposades són de respostes obertes i cerquen una interiorització del fet literari. També n'hi ha algunes de més tancades en què l'alumnat haurà d'investigar per reconstruir el període històric de la trama narrativa, encara que els llaços, les perspectives i les inferències que aquest estableixi amb el present són de resposta oberta.

Centres d'interès

A continuació, hi exposo les instruccions que es poden donar a l'alumnat, com també alguns centres d'interès i suggeriments per posar en pràctica l'activitat.

Instruccions

Es donaran aquestes instruccions a l'alumnat perquè porti a terme l'activitat.

1. Triar un centre d'interès (dels que s'exposen més avall).
2. Agrupar-vos un màxim de cinc alumnes per equip, els que hagin triat el mateix centre d'interès.
3. Realitzar una lectura atenta (*close reading*) del text per detectar-ne el tema (cada estudiant el llegirà individualment i després el grup compartirà les «troballes»).
4. Estudiar el centre d'interès a l'època de la trama –dècada de 1980 fins a la meitat de l'any 2000– a: premsa, Internet, música, narracions o fotos familiars (ja que els vostres pares en podrien haver estat els joves protagonistes).
5. Relacionar el centre d'interès amb el present i treure'n conclusions.
6. Crear una exposició activa a l'aula, alternant el discurs monogestionat i les presentacions juntament amb activitats en les quals participi tot el grup aula.
7. Reunir-vos amb la professora perquè supervisi el treball. Ella us pot suggerir que aplegueu exemplars de qualsevol diari (per exemple: *20 minutos*, de tirada gratuïta a Andalusia) per distribuir-los



entre el gran grup. Els titulars següents llisquen per les seves pàgines: «Tancaments i ERO afecten les empreses [...] centenars d'andalusos s'han quedat sense feina» (10 de febrer de 2014, p. 2) o «Les morts per sobredosi han augmentat un 44% des de 2010» (10 de febrer de 2014, p. 2).

8. Exposar el vostre treball. Recordeu de preparar-ne el material abans, de tenir en compte la distribució del temps, el llenguatge corporal, entre altres factors. El grup és el responsable de la sessió.

Alguns centres d'interès

Es proposen els centres d'interès següents, encara que se n'admeten uns altres de suggerits per l'alumnat (així mateix, les preguntes conductores o *driving questions* i els punts que se n'examinaran, que s'inclouen dintre dels centres d'interès, poden ser modificats):

- *La droga*. Se n'han d'enumerar els tipus citats al text i investigar-ne les característiques. Quines classes socials en prenen? Se'n coneixien els riscos? Els alumnes i les alumnes poden preguntar als seus pares i mares si coneixen algú que en prengué i quina trajectòria ha seguit. A la novel·la, hi trobem l'Andrés i la Teresa que freqüenten el món de la droga; el Matías que hi trafica (Rodríguez del Corral, 2012, p. 43, p. 106 i 113) i el policia que «mira cap a una altra banda» davant del tràfic d'estupefaents del Matías (p. 113). Es consumeix ara més droga que a les dècades de 1980 i 1990? Qui en consumeix?
- *El feminisme*. Estudi del moviment feminista cap als anys vuitanta i noranta. Quines qualitats atribueix l'autor a les dones de la trama? Quines atribueix als homes que hi apareixen? Hi ha canvis de rols respecte al model patriarcal? Es pot examinar: el to de l'autor respecte al feminisme de la Teresa (Rodríguez del Corral, 2012, p. 14 i 116), la vestimenta femenina (p. 114) i el sentit paternal de l'Andrés (p. 153). Actualment, hi ha canvis respecte al feminisme?
- *L'atur*. A l'obra, s'hi parla de l'atur, la incultura i la manca de teixit industrial (Rodríguez del Corral, 2012, p. 43), com també del fracàs de negocis (p. 107). Existia atur entre els universitaris dintre de les dates que comprèn la novel·la? Ha canviat la societat andalusa? N'han empitjorat les xifres d'atur? Quines empreses n'han desaparegut darrerament?
- *La política*. A la novel·la, com s'hi critiquen les figures polítiques que ostenten el poder? Comenteu-ne: l'elit administrativa (p. 114 i 115), el discurs de la Teresa (p. 116), la corrupció (p. 119 i 120) i la hipocresia i la mentida (p. 119 i 148). Es pot aplicar aquesta mateixa crítica als governants actuals? I a les institucions?
- *El boom immobiliari*. Com afecta el boom immobiliari les costes andaluses? A qui beneficia? Comenteu: la transformació de les platges andaluses apreciada per l'Andrés i la figura del Fede, constructor i ric (p. 95, 112 i 118).
- *Les diferències entre classes socials*. Podríeu parlar de les polítiques socials; de l'Andrés i els seus amics, enfront del Matías o la família de l'Ana María; de la situació precària de la mare del Matías (p. 113), i de la prostitució (p. 151).
- *Qualitat de l'ensenyament*. La qualitat de l'ensenyament a l'Estat espanyol (p. 152). La formació dels protagonistes, en determina el futur professional o, per contra, aquest és marcat per la seva posició social i econòmica? Alguns dels mots que s'utilitzen, són vulgarismes o parla andalusa? (p. 105).



Suggeriments per a la implementació

- L'ensenyant recordarà que el més important és promoure actituds actives entre el gran grup mitjançant diàlegs, qüestionaris, presentació de problemes, etc., mercès als quals l'auditori interioritzarà el centre d'interès en qüestió. Es buscarà, doncs, la confrontació d'idees, no importa que els centres d'interès es barregin al llarg dels debats.
- Es recomana no abusar del discurs monogestionat expositiu ni de presentacions en PowerPoint, atès que aquest darrer recurs simplifica i neutralitza els matisos. Per contra, és important centrar-se en les activitats del gran grup.

Els enfocaments propis del New Historicism i dels Cultural Studies, com també la definició de *competència cultural* explicats més amunt, avalen les activitats anteriors.

Hipòtesis

Al final de la novel·la, el narrador pregunta: «Què hauries fet tu, que has arribat fins al final d'aquesta història, què hauries fet en el meu lloc, en el de l'Ana María, en el de la Teresa o els altres?» (Rodríguez del Corral, 2012, p. 170). L'alumne exposarà la seva actuació hipotètica i farà ús del cos argumentatiu per defensar-la. Voluntàriament, es llegiran i es discutiran les postures entre tot el gran grup.

Segons Mendoza Fillola, «comprendre el sentit [d'un text] és una activitat que activa els coneixements, les experiències i les referències personals (subjectives o objectives) del receptor» (2008, p. 10). A més, aquestes preguntes obertes estimulen el pensament i la creativitat (Sanz de Acedo, 2010, p. 135). Menéndez Prieto (2012, p. 39) recorda:

És imprescindible treballar destreses comunicatives, no solament d'expressió escrita, sinó també oral, introduir tècniques per perfeccionar habilitats oratòries que ajudin l'alumnat a convèncer, persuadir, argumentar i seduir.

Còpia d'estil amb creativitat

L'estudiant ha d'assenyalar lliurement els trets estilístics (entre altres: figures retòriques, narrador i punt de vista) que emularà de qualsevol capítol del llibre, segons l'elecció que faci. Per exemple: alguns trets del capítol 16 són:

- Focalització de l'Andrés: «[...] vaig constatar que amb prou feines la coneixia» (p. 163) i «[...] em mirava amb dolçor» (p. 164).
- Narració (en tercera persona) d'uns fets passats per un narrador que els evoca (retrospeccions): «[l'Ana María] portava [...] estava contenta [...]» (p. 163).
- Abundància de textos dialogats en estil directe. Sense verb introductor (p. 163 i 164) o amb verb introductor (p. 165).
- Introducció de vulgarismes: *jodido*, *puta*, *putear* (p. 165) i *quiyo* (p. 105).
- Metàfores: «[...] un heroi per a ella» (p. 163) i «[...] ara ets tu qui treu diners de la jaqueta [...]» (p. 164).



L'estudiant haurà de continuar la història amb el mateix estil, però servint-se d'un argument i d'un to propis. Després, la pot llegir voluntàriament a la resta de companys i companyes. Aquest posseeix competència literària si «sap identificar i interpretar tècniques i recursos estilístics» (Cassany i Luna, 2008, p. 489).

Produir alguna cosa nova

En totes les activitats següents, els estudiants han d'elaborar un «producte» nou:

- Redactar una *ressenya* i enviar-la a un diari amb algun tipus d'il·lustració (es pot demanar a l'editorial alguna foto de l'autor que acompanyi el text).
- Escriure *cartes* per a l'autor i enviar-les després a l'editorial, escriure a l'editor d'un diari exposant-li problemes de la teva comunitat (atur, impunitat per als delinqüents, corrupció, etc.) o a l'Andrés assumint el paper de l'Ana María. El grup classe votarà la millor (en aquestes votacions, no hi participarà el grup que hagi escrit la carta).
- Crear un *mapa mural* (o un text amb hipervincles en un programari destinat al processament de textos), en el qual apareguin els ambients entre els quals es mouen els protagonistes. Es recomana unir fotos i escrits de l'alumnat en què expliquin o comuniquin una dimensió poètica. Hi poden aparèixer platges –les de Zahara de los Atunes o Barbate (Cadis)– i llocs urbans –els carrers (Rodríguez del Corral, 2012, p. 167) i les places de Sevilla (p. 163)–. Així mateix, es buscaran documents sobre l'Exposició Universal de Sevilla de 1992. Es poden utilitzar fotos personals de l'alumnat.
- Recomanar (o no) la novel·la al *blog* de lectura de l'assignatura, donant-ne argumentacions a favor o en contra (<http://librosdelecturaeum.blogspot.com.es/>). També es pot copiar el text favorit, com aquest, escrit per una alumna (p. 13):

Si el temps cura és perquè mata, mata persones, passions, records, però hi ha ferides que solament es curen quan són exposades a la llum, quan s'hi tira sal, encara que cogui.

[...] Destí o atzar? Al capdavant, tant és, tots en som les víctimes.

- *Recreació* d'un text. Triar-ne un fragment i reelaborar-lo. A qui el regalaries? Es recomana als alumnes que escriguin les paraules originals de l'autor en cursiva i el que ells hagin produït, entre cometes. Verbigràcia:

«Al començament, confiava en ella, però després de les lleus humiliacions patides, que es convertien en enormes a la meva ànima, per la molta gent que les observava, vaig comprendre [...] que, als seus ulls, jo solament seria un mirall per reflectir-la i mai no emetria llum pròpia» (p. 14).

Menéndez Prieto (2012, p. 38), explicant l'elaboració de les fases d'«un projecte documental» (basat en l'aprenentatge per projectes), afirma:

Per acabar, entràriem a la fase de produir alguna cosa nova i, per tant, de construir coneix-



xement per comunicar i fer-ho d'una manera creativa, així que aquests productes poden ser variats i estar d'acord amb els objectius proposats.

Personalitzar la lectura

Què t'ha aportat la lectura de l'obra? Quines inferències obtens del text per a la teva vida? Amb quins personatges et sents més compenetrat? Quins t'han sorprès per la manera d'actuar en el desenvolupament de la trama? Creus que la situació de la teva comunitat depèn de conductes errònies del passat? Què proposaries? A qui ho proposaries?

L'alumne que té competència literària «[...] incorpora la literatura a la vida quotidiana» (Cassany i Luna, 2008, p. 489). «L'important no és el que passa al text, sinó el que ens passa després d'haver llegit el text» (Sánchez del Corral, 2012, p. 297).

Cerca de crítiques

L'alumnat cercarà articles a les seccions culturals de diaris i revistes. Se li recomana que presti el seu exemplar a algun familiar i que en reculli els comentaris. En citarà fonts i en traurà conclusions. L'estudiant exposarà la crítica i després expressarà si hi està d'acord o no.

A l'aula, s'hi potencia un aprenentatge informal, perquè es busca informació a Google, és a dir, s'aprèn fora de l'aula (Cross, 2010, p. 45). Ehlers analitza els escenaris nous d'aprenentatge de l'educació superior i proposa un canvi «de l'aprenentatge aïllat a l'aprenentatge en un espai d'Internet» (2010, p. 423 i 424).

■ Conclusió

Podem concloure afirmant que tant la competència literària com la cultural es complementen recíprocament. Es comprèn millor el sentit del text si hi busquem interconnexions amb referents culturals externs (entre altres: corrents ideològics, mitjans de comunicació, institucions polítiques), però també s'entenen millor aquests referents si som lectors crítics i la nostra lectura impulsa a construir la realitat anhelada.

L'entramat de temes presents a *Blues de Trafalgar* aconsegueix que l'alumnat percebi la lectura com una finestra oberta a un paisatge real, quotidià i polèmic. L'experiència literària es

percep, doncs, de manera viva i propera geogràficament. No està imposada per una cultura exterior i colonitzadora. L'alumnat coneix un període històric del passat recent de la seva comunitat, sap quines són les seves «arrels», les quals, potser, li explicaran els problemes presents

La competència literària i la cultural es complementen recíprocament: el sentit d'un text es comprèn millor si busquem interconnexions amb referents culturals externs



o li donaran les claus de les possibles solucions que s'hi poden trobar.

Les activitats proposades a l'alumnat al voltant de la lectura no s'han de desvincular de les seves accions quotidianes (aprenentatge informal). A més a més, han de fomentar que s'impliqui emocionalment en la tasca, la qual cosa s'aconsegueix per mitjà de preguntes obertes que en fomenten el raciocini i la creativitat.

Amb la inclusió de la literatura «actual» al cànon literari, tant el professorat com l'alumnat s'aprofiten dels mitjans de comunicació com a material de suport que, a més, pot ser triat lliurement. D'aquesta manera, la competència literària es desenvolupa d'una manera natural i les activitats relacionades amb el llibre de lectura es realitzen de manera fluida, perquè estan lligades al seu àmbit de lleure, i aquesta unió garanteix aquest hàbit lector al llarg de la seva vida, hàbit que el posarà en contacte amb el món.

Però l'important no són les activitats, ni el domini dels conceptes de *competència literària* o *cultural*. El que és realment interessant és la tria d'una novel·la que estableixi sintonia (literària o cultural?) amb l'alumnat. El text i els alumnes són els que van obrir el camí del mètode de treball. El professor ha d'estar atent a escoltar-los tots dos, perquè la seva música serà diferent en cada comunitat, curs i estudiant.

Notes

1. <http://librosdelecturaeum.blogspot.com/es/>
2. El cànon és el conjunt de llibres oferts a l'alumnat, un «instrument per a la formació estètica, literària i lectora» (Mendoza Fillola, 2006, p. 356).
3. Gonzalo Navajas considera que: «la història pot aparèixer banalitzada en versions que simplifiquen els fets determinants del passat. [...] Aquesta assimilació no es produeix sense conseqüències, atès que l'actualització del

passat es fa a partir de la supressió de l'orientació crítica» (2005, p. s/n).

4. Mentre que els anuncis són *explícits* «les insinuacions són *implícites*. Una insinuació és solament un germen del qual després veurem la força germinant [...] els anuncis operen contra la tensió; les insinuacions la incrementen» (Bal, 2009, p. 43-47).

Referències bibliogràfiques

- ABRAMS, M.; HARPHAM GALT, G. (2012): *A glossary of literary terms*. Wadsworth. Cengage Learning.
- ALSINA, P.; GIRÁLDEZ, A. (coord.) (2012): *7 Ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona. Graó.
- BAL, M. (2009): *Teoría de la narración: Una introducción a la narratología*. 8a ed. Madrid. Cátedra.
- BARRY, P. (2002): *Beginning theory: An introduction to literary and cultural theory*. 9a ed. Manchester. Manchester University Press.
- BERMÚDEZ, M. (2012): «Competencia literaria y literatura infantil y juvenil». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 60, p. 92-101.
- CASSANY, D.; LUNA, M. (2008): *Enseñar lengua*. Madrid. Graó.
- CROSS, J. (2010): «“They had people called professors...!” Changing words of learning: Strengthening informal learning in formal institutions?», a EHLERS, U.; SCHNECKENBERG, D.: *Changing cultures in higher education: Moving ahead to future learning*. Berlín. Springer, p. 43-54.
- EHLERS, U. (2010): «Innovation and quality for new learning cultures», a EHLERS, U.; SCHNECKENBERG, D.: *Changing cultures in higher education: Moving ahead to future learning*. Berlín. Springer, p. 417-432.



- GALLAGER, C.; GREENBLATT, S. (2001): *Practicing New Historicism*. Xicago. Chicago Press.
- HAMMER, R.; KELLNER, D. (2009): *Media/cultural studies: Critical Approaches*. Nova York. Peter Lang.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Prentice Hall.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008): *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria* [en línia]. Alacant. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>.
- MENÉNDEZ PRIETO, P. (2012): «De la información al conocimiento: El reto de educar hoy». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 60, p. 33-42.
- NAVAJAS, G. (2005): *La historia y la literatura española posnacional* [en línia]. Alacant. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/nec/46882286904240940700080/p0000001.htm#I_0_>.

- RODRÍGUEZ DEL CORRAL, J.L. (2012): *Blues de Trafalgar*. Madrid. Siruela.
- SÁNCHEZ DEL CORRAL, L. (2006): «Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto», a MENDOZA FILLOLA, A.: *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Prentice, p. 291-317.
- SANZ DE ACEDO, M.L. (2010): *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid. Narcea.

Referències de l'autora

Carmen Fragero Guerra

Centre de magisteri Sagrado Corazón. Còrdova

carmen.fragero@eumisagradocorazon.es

Línia de recerca: didàctica de la llengua i la literatura.

Aquest article fou rebut a ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA el mes de març de 2013 i acceptat el mes de juny de 2014 per ser-hi publicat.