

Herois de novel·la representants del nostre temps. La narrativa del segle XIX: història,
cultura i problemàtica social.
(Memòria pedagògica, modalitat A)

Teresa Barjau Condomines
Catedràtica de Llengua castellana i literatura
IES Icària. Barcelona.
Curs 2008-2009

Índex

| | |
|--|------|
| 1. Resum | |
| 1.1 Premisses | p. 2 |
| 1.2 El treball en si | p. 3 |
| 2. Introducció | |
| 2.1 Context | p. 5 |
| 2.2 La literatura nacional i universal en alguns currículums | p.10 |
| 2.3 Conclusions generals | p.13 |
| 3. Marc teòric | |
| 3.1 Consideracions prèvies | p.15 |
| 3.2 Entre el llibre i l'hipertext | p.15 |
| 3.3 Opcions crítiques | p.18 |
| 4. Treball dut a terme i resultats | |
| 4.1 Consideracions prèvies | p.21 |
| 4.2 Fonts d'informació sobre directrius de la UE | p.22 |
| 4.3 El <i>web</i> , un <i>work in progress</i> | p.23 |
| 4.4 Tractament dels continguts del <i>web</i> | p.27 |
| 5. Aplicació del treball al sistema educatiu | p.32 |
| 6. Conclusions | p.33 |
| 7. Altres activitats realitzades el curs 2008-2009 | p.36 |
| 8. Bibliografia | |
| 8.1 Bibliografia general | p.37 |
| 8.2 Bibliografia sobre l'educació a la UE | p.40 |
| 8.3 Edicions de les novel·les estudiades al <i>web</i> | p.41 |
| 8.4 Llocs <i>web</i> d'autors | p.41 |
| 8.5 Biblioteques virtuals | p.42 |
| 9. Apèndix | |
| 9.1 Herois de novel·la representants del nostre temps | |
| www.narrativaseglexix.com | p.43 |

1. Resum

1.1 Premisses

Herois de novel·la representants del nostre temps. La narrativa del segle XIX: història, cultura i problemàtica social és un treball de recerca transversal i interdisciplinari sobre la novel·la europea del segle XIX, adreçat tant al professorat com a l'alumnat de l'assignatura de Literatura Universal (modalitat del nou batxillerat LODE).

Partint d'una base rigorosament historicista, l'estudi es planteja des d'una perspectiva temàtica, antropològica i plurilingüe, d'acord amb les directrius de la Unió Europea (UE) en matèria lingüística. Des de l'informe Adonnino sobre l'Europa dels ciutadans, en el marc del Consell europeu de Milà de l'any 1985, i el llançament del programa Lingua, el 1989, en el marc de cooperació entre universitats, fins l'entrada de l'educació en el Tractat de Maastricht el 1992 i el llibre blanc sobre la societat cognitiva el 1995, la preocupació per estendre entre la població escolar, des de les primeres etapes obligatòries, l'estudi de les llengües estrangeres, tot protegint les llengües minoritàries, ha estat una constant en la política educativa de la UE, que amb el canvi de mil·lenni s'ha anat concretant en mesures que reflecteixen els currículums dels diferents països que la integren.

Des del seu inici, aquest estudi ha volgut inserir-se en el marc d'aquestes propostes unitàries europees en matèria d'educació, tot fent-se també ressó del principi del «Long Life Learning» («aprenentatge al llarg de la vida») que és el concepte clau pel qual es regeixen avui el conjunt de les polítiques educatives de la UE.

Cal recordar que darrere la consigna del «Long Life Learning» hi ha sobretot la voluntat de fomentar una consciència de ciutadania europea, que es reflecteix en les diferents propostes curriculars d'educació per a la ciutadania, especialment en l'educació secundària obligatòria.

Aquesta voluntat de construcció d'una consciència de ciutadania és també darrere la proposta de creació de manuals d'història comuns per a l'alumnat de la UE, feta per Alemanya i subscripta per França el març de 2007, i recolzada, entre d'altres països, per Espanya. Aquesta iniciativa franco-alemanya va animar des del principi el plantejament d'aquesta recerca, l'objectiu últim de la qual és transmetre a

l'alumnat la idea que existeix un patrimoni cultural occidental, sempre conflictiu i dialèctic, que és fonamental conèixer perquè forma part de la seva història.

1.2 El treball en si

Des de bon principi, la recerca s'ha desenvolupat amb la convicció que cal un revisió metodològica en l'ensenyament/aprenentatge de la literatura. Per això, el treball fonamental respon a un enfocament temàtic comparatista, sempre diacrònic, i s'ofereix en forma de *web php*, amb enllaços de navegació i enllaços d'associació. El *web*, organitzat a partir d'una classificació dels tipus literaris característics de la novel·la del XIX, fa una proposta de treball monogràfic de diversos textos fonamentals de la història de la literatura. Una sèrie de personatges arquetípics de la modernitat, en part reconeixibles encara actualment, confereixen un marc cohesionador a set unitats que aborden també altres qüestions teòriques i formals de la narrativa del vuit-cents. Les unitats es presenten en la següent seqüència temàtica i diacrònica:

1. Els fills del segle. Novel·la històrica i novel·la d'interpretació de la història. Romanticisme. Manzoni, *Els promesos*.
2. Els fills del segle. Novel·la històrica i novel·la d'interpretació de la història. Realisme. Tolstoi, *Guerra i pau*.
3. Literats i periodistes. Balzac, *Les il·lusions perdudes*.
4. El *self made man* i la narració autobiogràfica. Dickens, *David Copperfield*.
5. Dones entre l'emancipació, l'adulteri i la prostitució. La qüestió del gènere. Flaubert, *Madame Bovary*.
6. Herois, homes sobrers, miserables i intel·lectuals. Dostoievski, *Crim i càstig*.
7. L'artista, el marxant i el crític. Zola, *L'Obra*.

Des del *web* es pot accedir tant als textos complets en versió original (escanejats o en versió html, segons els ofereixi la biblioteca virtual d'on hagin estat extrets) i a una selecció dels fragments més significatius en traduccions catalanes i castellanes, reconegudes per la seva fiabilitat. Els diferents autors, d'altra banda, han estat

enllaçats amb pàgines contínuament actualitzades, realitzades per especialistes del món universitari.

Per tal que l'alumnat pugui aprofundir objectivament en l'estudi d'aquestes novel·les, s'ofereix també una secció introductòria –de moment només en català–, tant general com de cadascun dels textos fragmentaris; una primera secció de textos complementaris, que proporciona informació crítica sobre els textos principals i els emmarca en el debat contemporani; una segona secció de textos complementaris literaris, contemporanis del text principal, per tal que l'alumnat pugui realitzar activitats comparatistes; una última secció d'activitats d'anàlisi i interpretació, en català i en castellà.

2. Introducció

2.1 Context

Des del punt de vista de la història occidental de l'educació, és un fet que el segle XXI va néixer marcat per la crisi irreversible del paradigma de les Humanitats com a vertebrador del sistema educatiu. Es tracta d'una revolució lligada a un canvi d'època que ha determinat al seu torn una revolució en les bases dels usuaris/es del sistema, cada cop més implicades en el disseny dels currículums i cada cop més lluny de l'autoritat textual, val a dir més irrespectuosa amb la tradició escrita. No cal dir que el poder dels mitjans de comunicació de masses primer i la revolució d'internet després, amb la cultura de la immediatesa que comporten, han contribuït a l'aparició d'aquest nou tipus d'usuari/a del sistema educatiu que s'ajusta malament al vell model de les lletres i les ciències, com a tal irreversiblement obsolet en el capitalisme global de la «societat de la xarxa o de la informació» (Castells, 2001), amb un mercat laboral on cada cop es valora més la formació científica d'excel·lència.

Històricament, aquest nou tipus d'usuari/a del sistema està vinculat al nou paradigma d'educador que domina la cultura del nostre segle: el pedagog (també el psicòleg), que ha ocupat progressivament l'espai que abans definien els especialistes de les diferents matèries. En aquest context de la globalització, el pedagog es planteja dos grans reptes: establir uns criteris mínims objectius per tal que el conjunt de la població –per definició la «ciutadania»– assoleixi una sèrie de competències bàsiques i sotmetre, en part, els continguts del currículum a un plebiscit continu per tal de comprovar el grau de satisfacció de l'usuari/a amb el que el sistema ofereix. L'increment de matèries optatives dissenyades al gust i la mesura d'un alumnat, per definició divers, n'és una prova fefaent.

L'educació, per tant, ha rebut un impuls social fonamental, però sembla que ho ha fet a costa d'una tradició que es va consolidar amb el progressiu accés al sistema educatiu de tota la població europea en el període correntment anomenat de la «modernitat». La modernitat lligava l'ideal d'educació per a tothom amb la

conquesta de les llibertats individuals i de l'esperit crític, entenent l'educació com a instrucció, però també com a forjadora de la ciutadania. I es considerava que això últim només podia afavorir-se des de la defensa del principi de lliure examen dels textos, tan característic dels orígens del liberalisme. Les antigues Humanitats, amb la seva càrrega filològica, ocupaven per tant un espai important. Aquest vell ideal de la modernitat s'ha buidat de continguts ara que el subjecte, bombardejat per un allau d'informació, està perdent el sentit de la diacronia, i per tant de la història, que era a la base dels estudis d'Humanitats.

Efectivament, som subjectes i objectes del que Richard Sennett (2006) ha anomenat la «cultura del nou capitalisme» o subjectes i objectes de la «modernitat líquida», en afortunada formulació de Zygmunt Bauman (2000). Per a Bauman, la nostra època, la de la «modernitat líquida», es defineix, en primer lloc, per un creixement exponencial de la informació, molta de la qual ni tan sols es processa perquè ningú no la llegeix, tret dels comitès avaluadors i dels correctors de textos. En segon lloc, el nostre moment històric, sempre d'acord amb Bauman, es caracteritza per la pèrdua de la perspectiva temporal degut a una percepció puntillista del temps, fet d'instantis inconnexos. Les coses, per tant, com en la societat de consum, no duren i les velles nocions de passat i futur han perdut significat en la nova cultura de la immediatesa. L'assaig *The Tyranny of the Moment* de l'antropòleg noruec T.H. Eriksen (2001) ho deixa clar des del títol. Eriksen formula amb clarividència que per viure en aquest món de continu bombardeig informatiu on les coses s'esvaeixen sense ser pròpiament assimilades, el ciutadà ha d'aprendre a protegir-se del 99'9 per cent de les dades que no l'interessen.

Des dels anys 90 del segle passat estem vivint un procés accelerat de canvi d'època que ha repercutit en els sistemes educatius, necessitats d'una nova reorganització i d'una progressiva i necessària prioritització de les matèries tecnològiques i científiques que deixen poc espai per a les antigues Humanitats, les quals són, d'altra banda, estudis cada cop menys sol·licitats pels propis usuaris/es del sistema. Els canvis no s'han introduït sense polèmica. Així, des de finals dels anys 90, s'han alçat veus prou qualificades que consideren que el text és encara el punt de partida indiscutible per a la formació del individu i la ciutadania. Autoritats acadèmiques com García Gual (1999), Jacqueline de Romilly (1999), Rodríguez Adrados (2006) o la tribuna «Els vostres clàssics» de Jordi Llovet cada dijous al *Quadern de Catalunya* de *El País* alertaven, en el context del canvi de mil·lenni, del

risc de desaparició d'una manera de fer, les Humanitats, que és a la base de la consigna il·lustrada del *sapere aude* (atreveix-te a saber, a pensar pel teu compte), formulada per Kant a partir d'un vers d'Horaci en un assaig fonamental, *Què és la Il·lustració?* (1784). Aquí caldria definir què entenem exactament per Humanitats, però el tema podria portar-nos a un carreró sense sortida. Em limitaré simplement a donar per vàlides les tesis del famós discurs «Les dues cultures» que C.P. Snow va pronunciar a Cambridge l'any 1959. Snow apostava aleshores per una integració de les dues cultures, la del literat i la del científic, perquè volia un nou paradigma per a les Humanitats.

L'antic *sapere aude* ha estat substituït per conceptes que s'adapten millor a les noves condicions del coneixement. Són «l'aprendre a aprendre», l'«autoaprenentatge» o el «reciclatge», orientats a desenvolupar en l'alumnat noves competències més adequades al món de les TIC i les TAC. En la construcció de l'espai educatiu europeu, almenys des del Tractat de Maastricht (1992), ha sigut i segueix sent especialment important el concepte d'«aprenentatge al llarg de la vida», que s'aplica a dues qüestions diferents:

1. la necessitat de reciclatge continu de coneixements en un mercat laboral inestable i flexible
2. la formació contínua de l'individu per tal que assumeixi responsabilitats públiques en un context en el qual el poder real i el poder polític són, cada, cop més, esferes comunicades

La segona accepció del concepte és a la base del «Empower the People» de les actuals teories sobre la «governança» i és una de les claus per entendre la progressiva implantació de matèries com «Educació per a la ciutadania» o «Filosofia i ciutadania», presents també en molts dels currículums dels sistemes educatius europeus. Ambdues assignatures tenen, aquí i a la resta d'Europa, una fita molt clara: l'educació per a la ciutadania europea, val a dir l'educació en els valors de la democràcia inclusiva i participativa, els orígens de la qual s'han de cercar, com deia Isaiah Berlin a *The Crooked Timber of Humanity* (1990), també en l'origen de la modernitat, és a dir en la Il·lustració i el Romanticisme. Ens trobem, per tant, amb un peix que es mossega la cua. D'una banda, ens hem convertit a la cultura de

l'instant, però, de l'altra, intentem recuperar els valors fundacionals de la modernitat.

La meua proposta didàctica sobre l'ensenyament/aprenentatge de la gran novel·la occidental del XIX, reflectida en el *web Herois de novel·la representants del nostre temps. La narrativa del segle XIX: història, cultura i problemàtica social* (www.narrativaseglexix.com), és, en gran mesura, el fruit d'aquesta paradoxa. D'entrada, la meua recerca pren com a punt de partida tant les directrius de la Unió Europea en matèria d'educació com el nou perfil de l'alumnat de l'era de la informació. Però, en definitiva, des d'aquests paràmetres, l'estudi és una proposta eclèctica d'adaptació dels continguts de les antigues Humanitats al nou context socio-cultural del segle XXI. Per aquest motiu, s'emfatitza l'enfocament transversal, intentant que el discurs no acusi una pèrdua de rigor filològic o històric.

L'alumnat mig europeu del segle XXI, fill de la «modernitat líquida» i subjecte que es forma per a la ciutadania, posseeix una gran quantitat de dades d'actualitat absolutament heterogènies, estretament lligades a models *standard* d'expectativa d'èxit dins del nou capitalisme de la globalització, d'una banda, i a una sèrie de principis de bioètica i biopolítica, radicalitzats pel discurs dogmàtic i demagog que domina en gairebé tots els mitjans de comunicació de masses, de l'altre. És fàcilment comprovable a les aules que aquest/a alumne/a té mancances importants en el coneixement del passat i, per tant, dificultats cada cop més grans per situar els fenòmens diacrònicament i pensar críticament sobre la història i, també, sobre el propi pensament, que és de fet una manifestació més de la història. La poca importància de la lectura com a activitat de lleure li planteja, a més, problemes cada cop més greus de comprensió lectora, tal i com demostren els resultats de l'últim informe PISA. Ambdós dèficits, el del raonament sobre el decurs del temps i el de comprensió lectora, són un obstacle per assolir el pensament crític desitjable en un ciutadà de les democràcies occidentals.

En els estudis secundaris obligatoris ha de ser un objectiu prioritari que tot l'alumnat assumeixi, en la comprensió lectora i l'anàlisi del món que l'envolta, els mínims indispensables per tal de poder exercir una ciutadania responsable. En els estudis postobligatoris, entenc que el sentit de la comprensió lectora ha d'anar força més enllà, afavorint una actitud vital que podríem anomenar la «comprensió lectora al llarg de la vida». I això últim només pot assolir-se enfrontant l'alumne directament amb textos difícils, sancionats per la història de la literatura i el

pensament, per tal que desenvolupi una habilitat de comprensió i anàlisi del text, similar a la proposta crítica del «close reading» del New Criticism anglès dels anys 60 o de la seva versió francesa d' «explication du texte», tan present en els antics programes de llengua dels Lycées francesos. Aquest tipus d'aproximació al text es fonamenta en una anàlisi meticulosa de la seva forma i el seu fons, per tal de copsar-ne objectivament el significat últim. El tipus d'exercici exclou qualsevol forma d'interpretació subjectiva, per tal d'arribar a un consens de sentit. En una societat de la qual podríem dir sense por d'exagerar que està dominada per la tirania de l'opinió, una proposta d'aquest tipus és, si més no, un pal·liatiu higiènic. És urgent, però, que el «close reading» o «l'explication du texte» s'adaptin a la realitat lingüística europea, constituïda per un mosaic de llengües, en el qual l'anglès ha esdevingut una *lingua franca*.

El programa del currículum del nou batxillerat per a l'assignatura de modalitat «Literatura Universal» és de fet un temari de literatura occidental que té com a objectiu primordial el donar a conèixer la literatura (i la cultura) europea, especialment dels segles XIX i XX. Això es pot comprovar en el document del departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Currículum batxillerat - Versió provisional de febrer de 2008 que també afegeix: «Convé incorporar a l'aula la presència d'obres d'altres literatures (...), la qual cosa se situa en el marc de les propostes de la Unió Europea d'impulsar manuals (en concret d'història) amb continguts idèntics per a tots els països» (p. 3) i «Caldrà tenir molt present que s'ha de donar tota la importància a obres contemporànies, cosa que, a més, ve afavorida pel fet que la matèria d'història se centra en els segles XIX i XX. Els períodes anteriors seran vistos en funció d'una bona comprensió de les produccions contemporànies (...)» (p. 2).

La finalitat que la matèria es proposa fa que la novel·la de tradició realista del XIX sigui un objecte d'estudi idoni. Aquest tipus de novel·la, pel seu caràcter enciclopèdic i eclèctic, no pot ser considerada un fenomen exclusivament literari. De fet, des de les primeres grans formulacions romàntiques, el gènere se'ns presenta amb una ambició de totalitat que l'impulsa a aprofundir en tots els àmbits de l'existència. El text esdevé d'aquesta manera un document històric, polític, sociològic, psicològic, moral, metafísic i, fins i tot, científic d'un moment històric, la qual cosa fa que sigui un instrument extraordinari per al coneixement transversal i interdisciplinari d'una època des d'una perspectiva singular. El fet que la novel·la

sigui també un producte pensat per al gran públic afegeix un element addicional d'interès al treball sobre el gènere, que per aquest motiu resulta sempre més familiar a l'alumne/a que altres gèneres literaris o humanístics, com la poesia o l'assaig. Aquest cúmul de circumstàncies ha estat determinant en la meua elecció del tema. D'altra banda, en la mesura que tant l'alumnat com el professorat han de treballar amb traduccions, però alhora poden fer-ho amb el text en llengua original, penso que el plantejament contribueix a l'ideal d'educació multilingüe fomentat des de la Unió Europea.

2.2 La literatura en alguns currículums europeus de la secundària postobligatòria.

Quan el gener del 2008 vaig plantejar-me aquesta recerca sobre literatura del segle XIX en el marc de les polítiques generals d'educació de la UE, un dels aspectes que pretenia tractar era com s'abordava l'estudi de les literatures nacionals i de la literatura universal en diferents currículums europeus de la secundària postobligatòria. A la pràctica, per manca de temps, he hagut d'acotar els paràmetres de la recerca als currículums de quatre països pesats de la UE: França, el Regne Unit, Alemanya i Itàlia. La literatura dels quatre països seleccionats ha mantingut de forma significativa, al llarg dels segles, un diàleg ininterromput amb la literatura catalana i la literatura castellana. Aquest ha estat el motiu fonamental que ha orientat la meua elecció.

Les estructures dels sistemes educatius d'aquests quatre països estan recollides i actualitzades en la pàgina *web* oficial de la UE:

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/TESEHome>

La pàgina conté informació d'última hora sobre qüestions organitzatives i administratives dels sistemes educatius dels diferents països. No aborda, però, amb igual exhaustivitat la qüestió curricular, especialment quan es tracta de sistemes educatius, com l'anglès o l'alemany, que varien en funció de les diferents administracions territorials, especialment complexes en el cas dels *lands* alemanys. Per aquest motiu he hagut de fer una recerca paral·lela en alguns casos. A grans trets, el panorama és el següent:

1. El sistema francès, dominat pel principi uniformador fortament centralista de l'escola republicana, preveu, per als dos cursos finals previs a l'obtenció del *Baccalauréat –Première i Terminale–* de la sèrie literària, sis hores combinades de llengua i literatura i quatre hores exclusivament de literatura, respectivament. Es tracta de programacions de literatura estrictament nacional, que puntualment introdueixen aspectes del context europeu del tema que es tracta. França té una llarga tradició d'edicions crítiques didàctiques de clàssics i d'antologies escolars que recullen una gran quantitat de textos fragmentaris, breument introduïts, sobre els quals es proposen activitats de comprensió lectora, que exclouen totalment les activitats de tipus creatiu i lúdic. Es tracta, en definitiva, d'històries de literatura francesa a través dels textos. Gran part d'aquesta informació està reflectida a

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_FR.pdf

Han estat també útils les informacions complementàries de la professora Ana González Masegosa, docent actualment al Lycée International de París, i els catàlegs dels classiques Bordas, on es van publicar les famoses antologies fragmentàries dels professors Lagarde et Michard, encara molt útils.

<http://www.editions-bordas.fr/>

2. El Regne Unit agrupa quatre sistemes educatius: l'anglès, l'escocès, el galès i l'irlandès. Informació exhaustiva sobre l'organització administrativa de cadascun dels quatre pot veure's a

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/UN_EN.pdf

Informació més concreta sobre qüestions generals del currículum, especialment sobre les darreres novetats, pot veure's a

<http://curriculum.qcda.gov.uk>

La literatura anglesa forma part de l'assignatura de llengua anglesa en la secundària obligatòria, on té especial importància l'estudi del teatre de Shakespeare. Tots els alumnes passen obligatòriament per la lectura de dues obres d'aquest dramaturg.

A la secundària postobligatòria hi ha una Literatura anglesa, de la qual poden examinar-se els alumnes que l'hagin triada per als *As/A level*. En cap cas hi ha una Literatura universal.

3. Alemanya, amb la peculiaritat més amunt esmentada dels *lands* i amb un ensenyament segregat en diferents tipus d'escoles, no preveu ni per a la secundària obligatòria ni per a la postobligatòria una matèria exclusivament de literatura alemanya, que sempre s'estudia juntament amb la llengua, fins i tot en la fase final del *Gymnasium*, en l'especialitat de Llengua, Literatura i Arts. No hi ha per tant, tampoc, una Literatura universal. La informació general per a aquest sistema i els aspectes més sobresortints del currículum poden veure's a

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=DE&lang=EN&fragment=84>

La professora Hella Klink, de Colònia, m'ha proporcionat la informació sobre els criteris generals que segueixen els diferents *lands*.

4. A Itàlia, l'ensenyament de la literatura té un pes específic que no es registra en cap altre dels països de la UE. Això es deu, fonamentalment, a un sistema educatiu que es basa encara parcialment en la llei d'educació de 1945.

La llarga durada de la secundària obligatòria marcada pels itineraris i de la subsegüent secundària postobligatòria (un total de cinc anys) i la coexistència de *Licei classici* i *cientifici*, juntament amb els de més recent creació, els *Licei de Sperimentazione Linguistica*, afavoreix la important presència d'estudis literaris que estan sent progressivament minimitzats arreu de la UE. De fet, a Itàlia perviu encara la divisió clàssica d'estudis de ciències i d'estudis de lletres. Tots els alumnes italians, a tots els *Licei*, estudien llengua i literatura italianes i llengua i literatura llatina, una

mitjana de quatre hores setmanals durant cinc cursos. Els alumnes dels *Licei classici* i dels *Licei de Sperimentazione Linguistica* afegeixen obligatòriament al currículum una tercera llengua, generalment l'anglès, i la seva literatura. En el cas de la més recent opció de batxillerat de llengües, aquesta matèria es fa a raó d'una mitjana de gairebé quatre hores setmanals durant cinc cursos.

La informació general pot veure's a

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/IT_IT_C5.pdf

He obtingut també informació general sobre el tema a través del professor Enrico de Pastena, de la Universitat de Pisa i, sobretot, dels responsables dels de llibres de text de l'editorial Palumbo, amb seu a Palermo i a Firenze.

Vaig visitar personalment la seu de Palumbo a Palermo, per tal d'informar-me sobre un dels projectes més ambiciosos de llibre escolar de literatura nacional dintre del canon europeu, el de l'equip dirigit pel professor Romano Luperini. Els criteris de Luperini han estat difosos per ell mateix des de la seva seu a internet

http://luperini.palumboeditore.it:8080/luperini_site/

Pot veure's també la magnitud del projecte a la pàgina de l'editorial

<http://www.palumboeditore.it/>

2.3 Conclusions generals sobre l'ensenyament de la literatura a alguns països de la UE

De tot l'exposat en el punt 2.2 se'n segueixen les següents conclusions provisionals:

1. L'estudi de la literatura forma part de l'estudi de la llengua, la qual cosa significa que es potencia la idea del text com a model lingüístic per sobre de la idea del text com a manifestació històrica.

2. Els programes d'història de la literatura tenen una presència cada cop menor en els currículums i en cap cas estan presents en l'educació secundària obligatòria.
3. Itàlia, fortament marcada per la seva potentíssima tradició humanista, manté una formació en els textos, sense parangó en cap dels altres currículums europeus estudiats. En el context de la societat de la informació, la pervivència dels *Licei classici* pot considerar-se, fins i tot, un anacronisme.
4. Itàlia és l'únic país que preveu obligatòriament una segona literatura moderna per a l'alumnat dels batxillerats de llengües, tant els *Licei classici* com en els *Licei de sperimentazione linguistica*.
5. No existeixen programes de Literatura universal en cap dels currículums estudiats.

3. Marc teòric

3.1 Consideracions prèvies

Per la seva naturalesa, aquest estudi no pot inscriure's únicament en un marc teòric. D'una banda, hi ha una aposta clara per incorporar les noves tecnologies a l'ensenyament de la literatura, la qual cosa deriva fonamentalment del clàssic de George P. Landow, *Teoria del hipertexto* (1997), revisat i ampliat a *Hipertexto 3.0* (2008). Les tesis de Landow sobre la importància que té el desplaçament del centre i el lector actiu en l'hipertext han estat determinants per a la creació del corpus de materials dels *Herois de novel·la representants del nostre temps*. L'accés és flexible, perquè està pensat de manera que l'usuari/a –tant el professorat com l'alumnat– organitzi la jerarquia en funció dels seus interessos.

D'altra banda, hi ha una opció teòrica clara per presentar el fenomen de la literatura narrativa del segle XIX en els paràmetres d'una crítica temàtica comparatista, sempre diacrònica. En aquest sentit, la lectura d'un treball de Romano Luperini, *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura* (1998), i la constatació que les seves tesis coincidien enormement amb els principis generals que al llarg de molts anys havien guiat la meua feina de docent de la literatura va ser innegablement un detonant. Aquest assaig em va orientar cap a altres direccions, fonamentalment cap altres moments de la història de la crítica literària de la modernitat i de la postmodernitat, especialment cap al comparatisme, que segueix oferint un ampli ventall de potencials aplicacions didàctiques. Els plantejaments de Luperini, molt deutors del marxisme i de l'Escola de Frankfurt i en la línia de l'hermenèutica de Gadamer i de l'Escola de Constance, em van semblar i em segueixen semblant extraordinàriament eclèctics i compatibles amb el positivisme filològic, en el qual jo he esmerçat molt de temps.

3.2 Entre el llibre i l'hipertext

Quan a començaments del 2008 vaig començar a donar voltes a un possible projecte de recerca, mentre encara valorava quina seqüència de la història de la literatura podia adequar-se més als meus interessos i als dels potencials receptors, tenia ja molt clar que el producte final, fos el que fos, havia d'assumir els postulats del pensament crític o la «lògica informal», disciplina que s'aplica a analitzar la coherència

de l'argumentació en l'àmbit quotidià. Un cop decidida a treballar sobre novel·la europea del segle XIX, em vaig plantejar com a objectiu fonamental elaborar una sèrie d'unitats temàtiques en una seqüència diacrònica que abordés els aspectes medul·lars de la narrativa del vuit-cents a través d'una antologia de textos prou contrastats, de manera que de la seva lectura se'n seguís la impressió d'un diàleg complex, i per tant enriquidor, a través del qual l'alumne/a havia d'arribar a formular-se una sèrie de preguntes. Es tractava, doncs, d'incidir en la competència crítica de l'alumne en el marc de l'esmentat pensament crític.

Inicialment, vaig pensar en un suport de paper, un potencial llibre que podria donar peu a noves edicions escolars de clàssics que prioritzessin un plantejament transversal i interdisciplinar. Així ho vaig expressar en el projecte que vaig presentar al Departament d'Educació, on es pot llegir: «El treball concret sobre novel·les senceres pot donar lloc a alguna edició escolar anotada, amb apèndixs didàctics, segons el model dels Clàssics de Vicens Vives» (p.13)

Al gener, quan ja havia recollit força material sobre les primeres unitats, vaig adonar-me que el suport en paper difícilment reflectiria de forma complexa i dialèctica el fenomen de la novel·la del XIX. Per més que els textos adduïts presentessin contrastos dialògicament enriquidors, la lectura seqüencial que exigeix el llibre, –l'única possible per a un lector no professional– no s'adeia amb el meu propòsit. Un suggeriment molt discret i molt general d'Ana Rodet en una reunió de posada en comú del treball que estàvem realitzant els professors de l'àrea de llengua amb llicència, afegida al meu progressiu interès per alguns *web* de literatura que havia explorat a fons, va ser determinant.

En la fase de recollida d'informació m'havia familiaritzat amb dos tipus de *web* que, cadascun en el seu estil, vaig considerar modèlics. En primer lloc, la pàgina dedicada a Gustave Flaubert per la Universitat de Rouen (<http://flaubert.univ-rouen.fr/>) em va semblar un paradigma excel·lent de *web* concebut per especialistes i adreçat a usuaris/es de perfil universitari de nivells molt diferents, els quals podien fer-ne un ús selectiu, triant els materials d'acord amb les seves aptituds i competències de partida. En segon lloc, la Victorian *web* (<http://www.victorianweb.org/index.html>) –i després, també, la Postcolonial *web* (<http://www.postcolonialweb.org/>), concebuda de forma molt similar– em van semblar una altra mostra excel·lent de *web* construït per especialistes, però, en aquest cas, adreçat a un públic molt més ampli, no exclusivament

universitari. Ambdues tenien a favor un plus de divulgació molt ben feta, típicament anglosaxona, d'altra banda.

Aleshores vaig parar la recerca, vaig posar-me en contacte amb Germinal Camps, enginyer de software, i vaig llegir *Hipertexto 3.0* de George P. Landow, professor de literatura a la Universitat de Brown, especialista en l'època victoriana i pioner en l'ús de l'hipertext i dels hipermèdia a l'aula. La lectura de Landow va ser determinant, perquè les seves tesis convergien clarament amb les del pensament crític i enllaçaven, per tant, amb el meu punt de partida:

[...] la experiencia del hipertexto como una red de relaciones navegables supone un acceso mucho más rápido y fácil a una gama de documentación, tanto básica como contextual, mucho más extensa que en el caso de las tecnologías convencionales. [...] El pensamiento crítico se basa en la facultad de relacionar muchas cosas entre sí. Como los enlaces son la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado de acostumar a los estudiantes a establecer relaciones entre los contenidos que examinan. Un componente fundamental del pensamiento crítico es el hábito de buscar las diversas causas que inciden en un único fenómeno o acontecimiento y luego evaluar su peso relativo; y el hipertexto fomenta precisamente dicho hábito. (Landow, 2008: p. 345)

I Landow m'indicava un camí per superar les limitacions que la lectura seqüencial del llibre imposava al meu punt de partida. L'hipertext, deia una mica més endavant, «permite al lector principiante adquirir el hábito de la lectura no secuencial necesario en las recopilaciones, tanto a nivel del estudiante como del profesor o del investigador» (p. 345). Efectivament, l'hipertext, que està basat en un sistema combinat d'enllaços de navegació i d'enllaços d'associació, presuposa una estructura arbòria, per tant no seqüencial, excel·lent per a enfocaments transversals.

Altres conceptes manejats per Landow em semblen clau per abordar l'estudi transversal i interdisciplinar de les Humanitats en el context de la globalització, on ja hem dit que l'antic paradigma de les ciències i les lletres ha quedat completament obsolet. L'hipertext contribueix al desenvolupament d'una sèrie de competències multilingües, de comprensió lectora i, per tant, crítiques, en el si d'una comunitat on la *lingua franca* és l'anglès. És, per tant, aconsellable enfrontar d'entrada l'alumne amb el fenomen de la Babel multilingüe –de la qual ja va parlar George Steiner a *After Babel: aspects of language and translation* (1975)– i amb la *lingua franca* dels espais públics de la comunitat global.

El concepte de comunitat em sembla fonamental. Si l'hipertext didàctic està ben construït, necessàriament ha d'inserir-se en un context molt més ampli, de manera que l'usuari/a, que és qui construeix el sentit en la mesura que actua perquè adapta els materials a les seves capacitats, se senti formant part d'un conjunt molt més ampli. Dit d'una altra manera, la xarxa, en tant que comunitat global, ha de contribuir a la idea d'igualtat democràtica. En aquest sentit, un enllaç és també una opció ètica. I un *web* escolar que enllaci l'usuari/a amb la comunitat dels especialistes universitaris contribueix innegablement a la creació d'un espai comú on es replantegen les relacions d'aprenentatge.

3.3 Opcions crítiques

Luperini defineix l'aula com a «comunitat hermenèutica on s'ha de desenvolupar una lliure dialèctica en el si d'un saber comú». En aquesta comunitat, el text i la seva lectura, com en l'hermenèutica, esdevenen absolutament centrals. En un primer moment, text i lector són els protagonistes únics i absoluts de l'experiència. Després, però, ha d'aparèixer el context històric i l'explicació dels moviments literaris, per tal de no encoratjar un subjectivisme que vulneri la comunitat de sentit. Si el text perd la seva dimensió històrica, l'activitat crítica pot caure fàcilment en la xerrameca tautològica. El missatge de Luperini és en gran mesura un avís per a navegants. Subjectivisme, ludisme, activitats de creació literària ingènues són trampes que vulneren el sentit crític i, en últim terme, poden constituir un atac frontal al racionalisme inseparable del concepte de ciutadania.

Traslladar totes aquestes idees als llibres de text per als estudiants italians de la secundària postobligatòria ben segur que no ha estat gens fàcil. La sèrie dels manuals publicats per Palumbo que Luperini signa conjuntament amb Pietro Cataldi, Lidia Marchiani i Valentina Tinacci, *La scrittura e l'interpretazione. Gli autori italiani, il canone europeo, la scrittura delle donne, gli intrecci interculturali e tematici* –tres volums gruixudíssims d'història de la literatura italiana, dividits en catorze parts– està només parcialment aconseguida, especialment si pensem en el destinatari. La selecció, abundantíssima, de textos s'ha fet amb molt bon criteri. També són encertades les activitats de comprensió i anàlisi, totes elles col·locades sota l'epígraf *Analizzare e interpretare*. Són exercicis pensats des de les premisses de l'hermenèutica i estan plantejats de manera que enriqueixin i omplin de significat l'experiència de la lectura. A

les parts teòriques, però, hi ha un excés d'informació i potser massa concessions a corrents crítics postmoderns, que no deixen de ser manifestacions històriques d'un determinat tipus, llastades per prejudicis d'època i, per tant, condemnades a prescriure. Per més interès que tinguin, no sempre és aconsellable donar per bones certes etiquetes crítiques, especialment si ens estem adreçant a un lector poc professional que, en la mesura que no pot contextualitzar-les, corre el risc d'interpretar-les de manera massa categòrica.

Heroes de novel·la representants del nostre temps pretén incloure's també en el marc dels impecables estudis comparatistes de Claudio Guillén. *Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada* (1982), *Múltiples moradas. Ensayo de literatura comparada* (1988) i l'últim *De leyendas y lecciones: siglos XIX, XX, XXI* (2006) són, en aquest sentit, una referència obligada. El primer d'aquests llibres dibuixa una panoràmica complexa i conflictiva dels diferents tipus de comparatisme, entre els quals es troba la temàtica o la crítica temàtica, punt de partida de la meua proposta. Coincidint amb les tesis d'aquest assaig, només accepto el comparatisme temàtic si s'inscriu en un marc més ampli d'anàlisi d'estructures diacròniques. Al seu torn, les tesis de Guillén s'emmarquen en l'hermenèutica de Gadamer, via Jauss, que entén aquest corrent com «[...]la tarea de interpretar la relación existente entre el texto y el presente» (1986: p. 23), i s'emmarquen també en la classificació de les relacions intertemporals de Claus Uhlig, segons les quals «el ayer renace en el hoy; el ayer determina el hoy; el hoy reescribe y reintegra el ayer» (cito per Guillén, 1982: p. 378). En síntesi, es tracta d'un comparatisme que no s'entén si no partim del concepte històric de tradició literària.

La meua recerca té també un deute, potser més existencial que teòric, amb els assaigs de crítica literària del novel·lista Rafael Chirbes, *El novelista perplejo* (2002). Com a lectora i estudiosa de la novel·la europea dels segles XVIII i XIX comprovo estupefacta i entristida, any rere any, a les aules, que noms clau en la història occidental com ara els de Fielding, Sterne, Diderot, Goethe, Manzoni, Balzac, Flaubert i tants altres no evoquen ja res en els estudiants. El fenomen no pot lligar-se amb el fet que no llegeixin. Molts d'ells ho fan, però es formen en novel·listes que voluntàriament han girat l'esquena a la tradició. Chirbes ho deixa molt clar:

Por si fuera poco, muchos de los novelistas más jóvenes, los nuevos contadores de historias, han perdido el interés por la tradición literaria, desprecian el pasado de su lengua, y su deseo de contar parece proceder más de la gramática y sintaxis del cine y los videoclips de la televisión

que del tronco de narradores que les ha precedido y cuya obra desprecian en bloque en la misma medida en que la desconocen . (2002: p. 20)

Més enllà del conflictiu concepte de cànon –molt útil, però que, quan és interpretat com a defensa d'un poder autorial inamovible, pot generar malentesos– la meua recerca aposta per un enfocament dels programes de literatura de l'educació secundària que parteixi de la idea de tradició literària. El concepte és molt més flexible que el de cànon. Altres veus autoritzades, a banda de la de Chirbes, estan reivindicant-lo en aquest moment. No altra cosa planteja el lúcid assaig *Los mecanimos de la ficción. Cómo se construye una novela* (2009) del crític i professor americà James Wood, on es fa, per cert una apologia dels grans mestres realistes del XIX que el meu *web* pretén donar a conèixer.

4. Treball dut a terme i resultats.

4.1 Consideracions prèvies

La feina realitzada al llarg del curs 2008-2009 por agrupar-se en tres grans blocs: recerca sobre normativa europea en matèria d'educació; recerca sobre l'hipertext i les seves aplicacions didàctiques i disseny d'un *web*; recerca sobre set obres i set autors fonamentals de la novel·la europea del segle XIX. A la pràctica, la feina no s'ha desenvolupat seguint aquest ordre, fonamentalment perquè, com he dit més amunt, no vaig veure clara la idea de crear un *web* php fins a finals del primer trimestre. Vull recordar, en aquest sentit, que el projecte inicial que vaig presentar al Departament d'Educació només preveia la utilització de pàgines *web* i biblioteques digitals com a font de documentació. Dissenyar el *web* i muntar-lo ha estat, per tant, una feina addicional no prevista, que m'ha obligat en part a replantejar el projecte, tot i que sense apartar-me dels objectius inicials, en gran mesura assolits en el resultat final, com es pot comprovar. Aquests eren els objectius concrets enumerats al projecte amb el qual vaig sol·licitar la llicència (p. 8):

- Realitzar una recerca sobre les directrius en els programes de Literatura universal d'altres països de la Unió Europea.
- Reflexionar sobre la necessitat d'un canvi metodològic en l'ensenyament/aprenentatge de la literatura.
- Elaborar un estudi que proporcioni conceptes i materials als professors i als alumnes per treballar des de diverses àrees el debat contemporani reflectit en la novel·la del segle XIX.
- Utilitzar un criteri de classificació temàtica per tal que l'estudi pugui tenir aplicació transversal efectiva en diverses àrees del currículum.
- Respectar en tots els casos el rigor cronològic per tal que l'estudi contribueixi a la millora de la competència crítica diacrònica de l'alumne/a.
- Proposar un estudi dels textos en diferents llengües i valorar acuradament les traduccions per tal que la recerca contribueixi a fomentar el desenvolupament de competència lingüística en les llengües de la comunitat i en llengua estrangera.
- Oferir orientacions bibliogràfiques per treballar en biblioteques o a la xarxa, perquè l'alumne/a millori la seva competència en la recerca d'informació.

- Oferir textos complementaris que ajudin a entendre el text principal o que es puguin comparar amb el text principal.
- Oferir material audiovisual complementari, com ara reproduccions de gravats o pintures, documentals o adaptacions cinematogràfiques.
- Proposar exercicis per a l'anàlisi formal dels textos per millorar la competència lectora i afavorir el pensament crític.
- Proposar exercicis temàtics per millorar la capacitat de debatre sobre idees.
- Proposar debats sobre filosofia, ciutadania i literatura a partir dels textos, de manera que es faci palesa la seva actualitat.
- Proposar tasques monogràfiques que suposin l'ús de les eines TIC per a l'elaboració i la comunicació del coneixement.
- Proposar exercicis en català, castellà, anglès i francès per afavorir que la matèria es tracti de forma plurilingüe.

Ara, quan s'acaba la llicència, crec que els resultats no difereixen del plantejament inicial. Segurament, si el disseny del *web* hagués estat la idea inicial, formalment els objectius haurien estat enunciats d'una altra manera, d'acord amb un altre codi. Sigui com sigui, els materials que el *web* ofereix actualment i els que seguirà oferint en un futur, responen plenament als objectius de partida, que ara s'expressen, però, en el llenguatge associatiu i de navegació dels enllaços.

4.2 Fonts d'informació sobre les directrius de la UE en matèria d'educació

Indubtablement, aquesta és la part que menys pes té en el conjunt del treball. Al llarg de la introducció, i de forma més concreta a l'apartat 2.2, estan reflectits els resultats d'aquesta recerca, que es limiten a una selecció de dades de la pròpia Unió Europea, actualitzades, pel que fa a l'organització dels diferents sistemes i dels seus currículums, en el lloc *web* Eurydice.

Especialment important en aquest apartat han estat els intercanvis amb altres professors de la UE i la informació que em va proporcionar sr. Jonas Condomines Béraud, Conseller Principal d'Afers Polítics i Institucionals de la Comissió Europea. Per indicació seva, vaig accedir a algunes publicacions de la pròpia UE sobre educació. En concret, el llibre *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation*

et de la formation. Comment l'Europe se construit – Un exemple (2006), accessible en PDF, m'ha resultat útil per emmarcar la meua recerca en el nou context educatiu.

4.3 El web, un *work in progress*

Herois de novel·la representants del nostre temps és un web organitzat en carpetes i endreçat seguint un criteri similar al sistema d'arxiu de documents que fa servir, per exemple, l'Office. En aquest sentit, pot dir-se que es tracta d'entrada d'un disseny concebut parcialment com arxiu de fitxes temàtiques, amb una presentació visual seqüencial, propera encara, en aquest nivell, al llibre.

S'accedeix al web per una portada volgudament clara, que vol donar la impressió d'endreç. A la part superior, hi ha la versió reduïda del títol, *Herois de novel·la representants del nostre temps*, i, a sota, cinc pestanyes retolades: «Portada», «Autors», «Obres», «Estudi de textos», «Glossari». Aquesta portada juga amb tres elements addicionals:

- Una cita del llibre de Thomas Pavel, *Representar la existencia. El pensamiento de la novela* (2003), que serveix de pont entre el títol –vulgudament atractiu i profundament irònic en la seva al·lusió als «herois» del còmic– i els continguts acadèmics i rigorosos que nodreixen les diferents parts del web.
- Una imatge d'un quadre d'Hippolyte Lecomte, *Combat del carrer de Rohan el 29 de juliol de 1830* (1831), que il·lustra la idea de les masses heroiques, freqüent en la historiografia del XIX. L'escena connecta amb els irònics «herois» del títol, i, al mateix temps, assenyala una fita històrica clau: la revolució burgesa de 1830, a París, arran de la qual es va consolidar el Romanticisme del qual sorgeix la proposta ja realista de *La comédie humaine* d'Honoré de Balzac.
- Una breu presentació dels continguts del web.

Si cliquem sobre la pestanya «Autors», trobem una llista dels noms dels novel·listes més importants citats a la pàgina. En gairebé tots els casos, ha estat possible enllaçar els autors amb els seus llocs web més importants, en general vinculats a la recerca universitària. Es tracta, per tant, d'enllaços de navegació que posen en contacte

l'alumnat i el professorat usuari de la pàgina amb un corpus documental de primer ordre i amb la comunitat internacional d'especialistes en el tema. Són pàgines majoritàriament en francès i anglès, que, en un primer nivell elemental d'ús, no han de portar problemes als usuaris/es poc competents en aquestes llengües. De manera volguda, s'han evitat en aquesta part el enllaços a la Wikipedia i altres repertoris similars, perquè l'alumnat hi accedeix de forma autònoma des de fa molt de temps. El fet, en canvi, que descobreixi que els seus interessos o els treballs que es fan a l'aula convergeixen amb els d'una comunitat global molt àmplia, ha de contribuir, en principi, a que consolidi competències socials i ciutadanes.

Si cliquem sobre la pestanya «Obres», trobarem la llista dels textos principals sobre els quals treballa el *web*. Cada títol conté un enllaç de navegació que el connecta amb una versió digitalitzada del text complet, en general en versió original. L'alumnat i el professorat que ho vulgui pot accedir a la novel·la completa, encara que només sigui per fer-ne una lectura selectiva. Per a aquests enllaços he utilitzat les següents biblioteques virtuals:

<http://gallica.bnf.fr/>

<http://ebooks.adelaide.edu.au/>

<http://www.classicalitaliani.it/>

<http://www.gutenberg.org/>

La pestanya «Estudi de textos» amaga el gruix de la proposta de treball que volem traslladar a l'aula. Si la cliquem, ens apareix d'entrada una llista de set epígrafs:

1. Els fills del segle. Novel·la històrica i novel·la d'interpretació de la història. Romanticisme. Manzoni, *Els promesos*.
2. Els fills del segle. Novel·la històrica i novel·la d'interpretació de la història. Realisme. Tolstoi, *Guerra i pau*.
3. Literats i periodistes. Balzac, *Les il·lusions perdudes*.
4. El self made man i la narració autobiogràfica. Dickens, *David Copperfield*.
5. Dones entre l'emancipació, l'adulteri i la prostitució. La qüestió del gènere. Flaubert, *Madame Bovary*.

6. Herois, homes sobrers, miserables i intel·lectuals. Dostoievski, *Crim i càstig*.

7. L'artista, el marxant i el crític. Zola, *L'Obra*.

En seleccionem un i, a sota de l'epígraf, se'ns obre una sèrie de sis pestanyes que ens condueixen a materials estàtics: «Introducció», «Textos complets», «Textos complementaris I», «Textos complementaris II», «Activitats», «Bibliografia». La seqüència ha estat pensada de manera que reflectís l'estructura habitual de les edicions crítiques i resultés, per tant, familiar als usuaris/es

El primer arxiu, «Introducció», conté una presentació general del tema, seguida d'una lectura crítica de l'obra objecte d'estudi. Aquests continguts tenen una forma volgutament assagística, sense apartats, i estan reforçats per imatges col·locades estratègicament de manera que il·lustrin el discurs. La secció es presenta de moment només en català, però la idea és oferir-la més endavant també en versió castellana.

Els dos assaigs, el general i el particular, presenten diversos enllaços d'associació que remetent l'usuari/a a altres materials que hi ha a d'altres seccions del *web*. Aquest tipus d'enllaç trenca la lectura seqüencial, tot introduint una estructura arbòria amb la finalitat que l'alumnat adquireixi competències crítiques de relació a través d'aquest recurs de l'hipertext. L'assaig introductor es presenta, per tant, net, sense cites llargues o notes al peu, però suggerint associacions aclaratòries i amplificatòries a través d'enllaços que potencien la participació activa de l'usuari/a en el disseny últim dels continguts.

El segon arxiu conté una selecció de textos de l'obra objecte d'estudi. Es tracta d'una sèrie de fragments altament significatius, pensada per tal que l'alumne/a pugui introduir-se progressivament en l'estudi d'obres que, a més de complexes, són molt llargues. La lectura de la versió completa requereix una important maduresa lectora i una disciplina fèrria. Evidentment, en cap cas la lectura fragmentària es presenta com a substitut de la lectura completa i aquestes petites antologies eviten, en la mesura del possible, la reproducció dels desenllaços de les novel·les per tal d'engrescar lectors i lectores a continuar llegint. Si l'alumnat és actiu i curiós, la secció l'orienta implícitament perquè triï traduccions fiables al català o al castellà, ja que aquesta secció és bilingüe i pot fer-se servir indistintament en les dues llengües. Per tal de contribuir a la comprensió, cadascun dels fragments, tant en català com en castellà, està introduït per una nota entre parèntesi que n'orienta la lectura. Cadascun dels fragments, tant en català

com en castellà, està enllaçat amb una activitat que conté una proposta de lectura comprensiva i anàlisi crítica, també en versió bilingüe.

La pestanya «Textos complementaris I» conté una antologia molt heterogènia de fragments crítics sobre l'obra, molts dels quals han estat enllaçats des dels assaigs introductoris, per tal d'ampliar-ne el significat. Poden llegir-se, per tant, seguint l'ordre seqüencial o cridant-los des d'una altra part del *web*. Els textos apareixen només en una llengua, que està indicada entre parèntesi, i estan introduïts per un breu comentari en català del contingut, que també va entre parèntesi. Els textos en anglès i francès estan enllaçats amb una activitat de lectura comprensiva, traducció i expressió. En la selecció ha primat tant que el text recollís aspectes fonamentals del debat contemporani com que fos obra d'un crític reconegut, de referència obligada.

La pestanya «Textos complementaris II» conté una antologia de textos narratius que coincideixen temàticament amb la idea medul·lar que il·lustra la novel·la objecte d'estudi. La llengua del text està indicada entre parèntesi i el text en si està introduït per una nota aclaratòria en català, que també va entre parèntesi. Com en el cas dels «Textos complementaris I», els fragments han estat enllaçats des del text introductori i poden, per tant, llegir-se de dues maneres. Solen estar, a més a més, vinculats a algun tipus d'activitat de caire comparatista que complementa les activitats més generals de comprensió i anàlisi.

A l'apartat d'«Activitats», s'hi troben, endreçades seqüencialment, totes les propostes de lectura comprensiva, anàlisi interpretativa i expressió que s'han enllaçat des dels diferents textos dels tres apartats anteriors. Al seu torn, cadascuna d'aquestes activitats enllaça, des del títol, amb el text al qual va lligada.

Finalment, l'apartat «Bibliografia» conté una selecció bàsica de textos fonamentals sobre el tema general, l'autor i la novel·la en concret. Es tracta d'obres fàcilment localitzables en el Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya (<http://ccuc.cbuc.cat/>).

Entre les pestanyes que apareixen a la part alta de la portada, n'hi ha una, «Glossari», que s'ha afegit fa molt poc. De moment encara no presenta continguts, però en un futur pròxim oferirà un repertori de definicions dels conceptes crítics que he utilitzat tant en l'elaboració de les introduccions assagístiques, com en les notes aclaratòries dels textos i en les activitats. Estic valorant també la possibilitat d'afegir una pestanya addicional a la sèrie que encapçala l'«Estudi de textos», per tal de penjar-

hi assaigs dels alumnes un cop hagi utilitzat el *web* a l'aula i n'hagi fet una prova experimental.

El *web* està encara en fase de muntatge. Actualment, només es pot veure sencera la proposta de treball sobre «Dones entre l'emancipació, l'adulteri i la prostitució. La qüestió del gènere. Flaubert, *Madame Bovary*». És la primera que he acabat de penjar, perquè aquesta novel·la forma part de les lectures obligatòries d'enguany i crec que el que ofereixo i he fet públic pot ser útil a molts professors i professores que estan impartint actualment l'assignatura de Literatura universal. Aquests materials, igual que tots els altres, han estat elaborats prèviament en *word* i després penjats al *web* en versió html, que exigeix sempre una revisió del format. Es tracta d'una feina artesana alentida, a més, pel servidor. Els enllaços s'han de fer també un per un, repensant-los un cop el document ha estat formatat de nou. També el procés d'inserció de les imatges és lent.

Un *web* és per definició un *work in progress* i no té sentit sense manteniment. En algun moment d'aquest mes d'octubre de 2009 hauré acabat de penjar el que ja està elaborat en *word*. Més endavant, hi ha la voluntat de mantenir el dinamisme de l'espai, modificant i ampliant tot allò que em sembli convenient.

4.4 Tractament dels continguts del *web*

En l'opció i posterior selecció dels continguts d'aquest *web* hi ha una ambició de partida, molt lligada a la meva tasca docent i de recerca filològica dels darrers vint anys: contribuir a l'estudi de la història de la modernitat fent presents a les aules els grans textos narratius del segle XIX, cada cop menys llegits i, per tant, més oblidats.

El dilema fonamental que se'm plantejava era com fer arribar textos tan llargs i tan morosos a un alumnat format en la cultura de l'instant del temps puntillista de la modernitat líquida, acostumat a la velocitat d'internet i, en general, a pel·lícules, jocs d'ordinador i best sellers d'acció trepidant. La gran novel·la del vuit-cents postulava justament el contrari. Qualsevol lector que s'hi hagi acostat amb una mica de calma i sentit crític s'haurà adonat que els grans textos narratius de la tradició realista són el resultat d'una lenta batalla contra la peripècia, les casualitats i l'excés sentimental que prima en el text d'acció.

Però, en tant que docent de l'àrea d'Humanitats, sempre he pensat que a les aules s'hi han de fer dues coses: donar una sòlida base instrumental a l'alumnat per tal que millori les seves competències en general i obrir-li portes cap al món exterior, de

manera que vegi el conjunt del que s'està fent com formant part d'un tot molt més complex. I en aquest món més complex, veus reconegudes com la d'Isaiah Berlin, George Steiner, Edward G. Said, John W. Burrow o Thomas Pavel explicaven i segueixen explicant l'home de la modernitat i la postmodernitat des de les grans criatures de ficció del XIX: Bazàrov, Raskòlnikov, Bezujov, Ana Karèlina, Rastignac, Rubempré, Emma Bovary, Dorothea Brooke, David Copperfield i tants altres. Calia, doncs, donar-les a conèixer a les aules, si més no, com a criatures vives en el debat contemporani. D'entrada, per tant, els tipus se'm colaven transversalment, i no per la seva condició de criatures literàries de ficció. Se m'imposava, doncs, un treball transversal des del principi.

Va ser aleshores que vaig decidir que el conjunt havia d'oferir una sèrie d'unitats temàtiques al voltant de set tipus característics de la novel·la del segle XIX. L'esquema provisional, tal i com el vaig presentar al projecte, era el següent:

- Novel·la històrica i novel·la d'interpretació de la història. Proposta de treball sobre Alessandro Manzoni, *I promessi sposi* i Lev Tolstoi, *Guerra i pau*. (Fragments de Walter Scott, Stendhal, Victor Hugo).
- Novel·la i cultura popular. La sàtira popular. Proposta de treball sobre Dickens, *Els papers de Pickwick*. (Fragments de Eugène Sue, Balzac, Hugo).
- El sorgiment d'un nou tipus d'intel·lectual. Científics i periodistes en la novel·la. Proposta de treball sobre *Les il·lusions perdudes* de Balzac. (Fragments de Turguenev, Flaubert, Maupassant).
- La qüestió del gènere. Dones entre l'emancipació i l'adulteri: Flaubert, *Madame Bovary* (Fragments de Tolstoi, Fontane i George Eliot).
- La temàtica religiosa. Teologia i clergues enamorats: Eça de Queirós, *El crim del pare Amaro*. (Fragments de Dostoyevski i Zola).
- Miserables, herois polítics, herois conflictius, homes superflus: Dostoyevski, *Crim i càstig*.
- El paper de l'artista: Proposta de treball sobre *L'Obra* de Zola. (Fragments de Balzac).

D'aquesta matriu, modificada, va sorgir l'esquema actual. El canvi fonamental va ser, d'entrada, l'eliminació de la unitat sobre *Els papers pòstums del club Pickwick* de Dickens. Ho vaig anunciar a la reunió de febrer. Més endavant vaig pensar que era un

error eliminar Dickens del repertori, per dos motius fonamentals. En primer lloc, perquè calia que hi hagués una mostra de la gran literatura victoriana i, en segon lloc, perquè, en general, l'alumnat està familiaritzat amb versions adaptades de Dickens, tant literàries com cinematogràfiques, atès que de sempre s'ha considerat –val a dir que erròniament– literatura per a adolescents. Treballar sobre idees preestablertes, reconduir-les i, fins i tot, modificar-les de soca-rel és tasca del pensament crític i, per tant, el repte era més que interessant. Vaig decidir-me, aleshores a ajornar l'elaboració de la unitat sobre els clergues enamorats i elaborar-ne una sobre *David Copperfield*. El canvi em semblava coherent, d'altra banda, perquè em permetia establir vincles amb la recepció de la novel·la picaresca a l'Anglaterra del segle XVIII i em servia de pont per abordar el relat memorialístic i autobiogràfic, molt present en la literatura actual.

Les parts de les unitats, com es pot veure en els objectius del projecte, havien estat dissenyades prèviament i, en síntesi, totes elles havien de ser multilingües, tenir un corpus de textos complementaris, un paquet d'activitats associades, material gràfic, i una presentació que marqués les pautes del treball. Vaig haver de donar moltes voltes a aquest últim aspecte per tal que el resultat fos alhora útil i innovador. No volia fer el que ja estava fet en múltiples enciclopèdies. Com he dit més amunt, l'alumnat entra habitualment a la Wikipedia cada cop que busca informació. És, a més, la primera opció del Google i no li requereix cap mena d'esforç. Eliminada l'opció del model enciclopèdic, calia evitar la construcció d'un nou «Rincón del vago», perquè es tractava de fer llegir, pensar i entendre textos no fàcils als alumnes i a les alumnes. I s'havia de partir de la base que aquest material ja existia i no es tractava de repetir-lo.

Aleshores vaig optar per dissenyar les unitats com un compost on intervingués informació en xarxa, ben feta i lliurement accessible, textos meus de presentació dels temes i de les novel·les i una selecció de fragments escollits de cadascuna d'elles, en versió bilingüe catalana/castellana, encapçalats per una breu nota introductòria que n'orientés la lectura.

Un cop explorats, els llocs *web* dels diferents autors em van semblar una bona forma d'introduir la matèria. Tots ells oferien, per exemple, dues versions de les biografies: una de divulgativa, molt resumida, i una altra d'exhaustiva, adreçada a estudiosos introduïts en el tema. Totes donaven, a més, informació completíssima sobre les formes de publicació de les obres i les edicions en vida de l'autor. I a totes podia trobar-s'hi una bibliografia actualitzada, un resum d'adaptacions teatrals i cinematogràfiques i una documentació gràfica molt àmplia. Els diferents llocs havien estat concebuts com a

espais dinàmics que podien ser utilitzats per usuaris/es de perfils molt diferents. De passada, era una forma d'enfrontar l'alumnat amb alternatives a la Wikipedia, fent-lo descobrir noves fonts d'informació i empenyent-lo a arriscar-se a navegar pel seu compte.

Quedava, doncs, per definir, com havia d'elaborar els meus textos introductoris, la funció dels quals calia ponderar acuradament. Tot plegat, ja des del propi disseny del *web*, reproduïa l'estructura d'una edició crítica amb apèndixs. Els enllaços amb els lloc *web* dels autors proporcionaven informació objectiva sobre biografia i obra, la selecció de textos de la novel·la objecte d'estudi constituïa el corpus central, els textos i les activitats funcionaven com a apèndixs didàctics. Sempre m'han agradat, com a gènere, les notes introductòries als clàssics de butxaca dels *Penguin Books* o dels *Oxford Classics* anglesos o les de la col·lecció francesa *Folio*, de Gallimard. Es tracta de textos breus, unes deu planes en 12au, d'estil assagístic eruditament solvent, en general sense apartats, que se centren estrictament en qüestions de l'autor que concerneixen directament l'obra a la qual serveixen de presentació. Aquestes petites peces podien ser un bon punt de partida.

Les meves notes s'inspiren en aquest model, intentant no perdre mai de vista que van adreçades a l'alumnat de secundària. No hi ha apartats, però l'estil de manual hi és reconeixible i, de forma volgudament didàctica, insisteixen en qüestions biogràfiques o de context general, sense recórrer a l'esquema convencional de context històric, vida, obra etc. Cada novel·la presenta dues notes introductòries. La primera aborda diacrònicament qüestions generals sobre el tipus i els temes fonamentals de la novel·la que s'estudiarà i la segona introdueix els aspectes fonamentals de cadascuna de les novel·les.

Aquests textos pretenen exercir el que podríem anomenar una funció de tutoria. La veu que enuncia és clarament professoral. Contenen les claus per navegar pel *web* i per la xarxa i al mateix temps ofereixen a l'alumnat un model d'assaig que pot seguir, o no, segons el seu criteri. Voluntàriament, perquè es tracta de materials preparats per al batxillerat, he defugit els solucionaris i els he substituït per aquest models implícits. Sobre aquest model han estat construïdes les propostes de lectura comprensiva i anàlisi interpretativa de la part final, alhora guies de lectura i esquemes que poden donar peu a un assaig de l'alumne/a. Són activitats obertes sobre les quals pot també construir les seves el professorat que ho desitgi.

Cadascuna de les notes ha estat pensada individualment. No n'hi ha cap que reproduïxi el model d'una altra. En aquest sentit, el resultat té molt a veure amb la línia de treball hermenèutic de Luperini, que proposa una immersió inicial en el text, sense pautes, per tal de descobrir allò que el singularitza. Repetir patrons de comprensió i interpretació, molt important en etapes formatives prèvies en les quals l'alumnat ha de fer-se amb un llenguatge i unes tècniques, no hauria de ser tasca ja del batxillerat, quan l'alumne ha d'esdevenir autònom i crític. Una cosa i l'altra han contribuït a l'elecció d'una forma d'assaig entre divulgatiu i acadèmic on hi ha poca terminologia específicament crítica. Quan hi he hagut de recórrer, sempre he intentat fer servir una expressió que resultés familiar a l'alumne/a. Per exemple, no s'hi llegeix analepsi o prolepsis, però sí retrospecció i anticipació.

No he volgut eliminar altres termes que són definitoris, en general, del debat que s'amaga darrere les poètiques de la narrativa del XIX. Enunciació, punt de vista, veu autorial, discurs indirecte, discurs indirecte lliure, panoràmica, escena, tipus, personatge rodó, pla, dinàmic o estàtic són conceptes que es repeteixen, el significat dels quals pot fàcilment inferir-se del context. Més endavant, qui ho vulgui podrà fer servir el glossari, que en principi no anirà enllaçat.

Totes aquestes notes han estat escrites partint, però, d'una idea general rectora: que fossin una síntesi precisa d'allò que preocupava tots els grans novel·listes dels XIX. I entre les moltes preguntes que aquests novel·listes es feien destaquen les següents: com sintetitzar història i ficció i si era lícit fer-ho; com reflectir els costums del moment; com es construeixen els tipus de forma que resultin creïbles; quins problemes planteja la construcció d'un narrador o com eliminar la veu autorial i conquerir la impersonalitat narrativa.

Vull, per últim, remarcar que m'ha donat molta feina la selecció de textos en català i en castellà. He hagut de rellegir les novel·les, de vegades descartant, i fins i tot corregint, traduccions que no eren excessivament correctes. A la tasca de relectura i selecció, s'hi ha afegit la de transcripció, ja que les versions que m'interessaven no es troben a la xarxa.

El lector que s'acosti a la pàgina podrà valorar que el conjunt d'autors tractats representen orientacions ideològiques diferents. És un efecte buscat per tal que l'alumnat assumeixi que individus amb opcions polítiques, religioses o intel·lectuals diferents van enfrontar-se de forma molt similar al fenomen narratiu.

5. Aplicació del treball en el sistema educatiu.

Ja d'entrada, el *web* es va pensar per a l'alumnat i el professorat de l'assignatura de Literatura universal. A mida que el construïa vaig adonar-me que era també una eina utilíssima per a un determinat tipus de treball de recerca de l'àrea d'Humanitats: el que planteja un estudi transversal d'una obra determinada. Per a l'alumne/a que fa una opció universitària en l'àmbit general de les lletres, els materials que ofereixo i els diversos enllaços de navegació amb pàgines universitàries poden servir-li de punt de partida per tal que assoleixi autonomia i competència com a recercador/a. El treball amb l'hipertext és una bona via per introduir-lo en la metodologia característica de la recerca universitària d'humanitats, per definició transversal.

En general, la reflexió metodològica i el conjunt de materials sobre novel·la del XIX que ofereixo poden ser utilitzats als centres amb les següents finalitats:

- Per realitzar programacions transversals en l'àrea d'humanitats.
- Per realitzar un estudi positivista del text com una expressió més de la història.
- Per realitzar un estudi hermenèutic i de recepció del text.
- Per realitzar activitats de literatura comparada a l'aula partint dels grans temes que la novel·la proposa.
- Per realitzar activitats interdisciplinars a l'aula partint dels grans temes que la novel·la proposa, abordant simultàniament qüestions d'història, sociologia, cultura i filosofia.
- Per contribuir a la competència lingüística escrita en català, castellà, anglès i francès.
- Per contribuir a la competència lingüística oral en català, castellà francès i anglès.
- Per prendre el text com a punt de partida per a altres coneixements, fet que contribueix al desenvolupament de la competència metacognitiva, és a dir de l'aprendre a aprendre.
- Per contribuir a la competència digital i de tractament de la informació.
- Per contribuir a la competència social i ciutadana, ja que els textos seleccionats estan en l'origen del debat contemporani.
- Per contribuir al desenvolupament de la competència artística i cultural, ja que es tracta d'una aproximació al patrimoni literari en la qual participen les arts plàstiques, la música i el cinema.

- Per contribuir al desenvolupament del pensament crític i de la competència existencial, és a dir al conjunt de trets de personalitat, motivacions, creences i valors que expressen una actitud cap a la vida, per a la qual cosa la lectura i la literatura en general són instruments idonis per observar conductes, actituds i acostar-se als problemes individuals i col·lectius.

6. Conclusions

Més que al final d'un recorregut, aquesta recerca arriba, en aquest moment precís, al final d'una etapa. Si ara, com en els anacrònics exàmens de consciència, miro endarrere i mentalment torno al punt de sortida i repasso el recorregut, se m'imposen tres conclusions:

1. El punt de partida era correcte, en la mesura que no he hagut d'introduir cap canvi substancial d'enfocament o continguts.
2. La decisió «sobre la marxa», en sentit estricte, d'experimentar amb les possibilitats de l'hipertext i abandonar la idea del format llibre ha estat també un encert
3. El resultat, però, és revisable i sobre això vull reflexionar per concloure.

El que en un principi havia de ser una recerca fonamentalment centrada en programacions europees i en un replantejament dels continguts de la Literatura universal per tal de reorganitzar-los en clau comparatista i interdisciplinar, ha acabat convertint-se, sobre tot, en un laboratori de proves amb un ingredient nou. En aquest laboratori, he intentat adaptar un tipus de contingut molt concret, la gran novel·la realista del XIX, a l'enorme potencial de l'hipertext, un suport flexible i extraordinàriament dinàmic. I me n'he sortit prou bé, però no del tot bé.

Hi ha un encert de partida en la meva hipòtesi que crec que és difícilment discutible. El raonament humanístic és per definició associatiu, per tant s'adapta extraordinàriament bé al funcionament per enllaços, també associatiu, de l'hipertext. En tractar-se, a més, l'hipertext d'un espai dinàmic, de gestió compartida per qui posa els continguts i per qui els utilitza, el centre pot modificar-se sempre en funció dels interessos d'ambdues gestions. Per al professor/a de literatura és un repte important la possibilitat de reorganitzar els continguts, especialment si es juga amb literatura d'última hora. El llibre de text, en aquest sentit, té moltes limitacions.

Ara bé, una feina com la que jo presento hauria d'haver estat realitzada per un equip d'especialistes en diverses matèries de l'àrea Humanitats, per tal que l'enfocament transversal fos el més consensuat possible. De la mateixa manera, per tal de garantir la gestió compartida de la qual he parlat més amunt, caldria haver creat una secció en la qual es pengessin assaigs dels alumnes. No ho he fet de moment, perquè una secció d'aquest tipus només té sentit si pensem en termes d'aula global. Un *web*

correctament concebut necessita un equip i un *web master*, que ha de ser el responsable últim d'aquesta aula global. I un nombre indeterminat d'alumnes hauria d'ocupar aquest espai global. De fet, tots els alumnes que volguessin ocupar-lo, amb independència del centre on cursessin els seus estudis. El plantejament és força utòpic si pensem en el funcionament actual real de les aules tangibles. Però, segurament, l'antic paradigma de les Humanitats, tan necessitat de revisió, s'hauria de redefinir per a aquests cursos de la secundària postobligatòria explorant l'enorme potencial de l'hipertext.

No vull tancar aquesta memòria sense esmentar una sèrie de persones que han contribuït a la recerca fent tasques d'assessorament, correcció i revisió. Seria molt llarg explicar l'aportació de cadascuna d'elles, per tant em limitaré a enumerar-les perquè hi hagi constància escrita de la seva col·laboració: Montserrat Amores, Germinal Camps, Josep Lambies, Àngels Escolà, Marc Jiménez Buzzi, Jonas Condomines Béraud, Fernando Valls, Hella Klink, i Enrico di Pastena.

7. Altres activitats que s'han dut a terme durant la llicència.

A més de la recerca presentada en aquesta memòria, durant el curs 2008-2009 he realitzat les activitats següents:

- Curs intensiu de 5è d'Anglès a l'Escola Oficial d'Idiomes de Drassanes. Obtenció del títol corresponent, gener de 2009.
- Preparació lliure per a l'examen de 5è de Francès a l'Escola Oficial d'Idiomes de Drassanes. Obtenció del títol corresponent, juny de 2009.
- Publicació, dintre del projecte *Prolope* de la Universitat Autònoma de Barcelona, de l'edició filològica de l'obra de Lope de Vega, *Las pobrezas de Reinaldos*, part VII de les comèdies.
<http://prolope.uab.es/2.1.2.volpubsom.html>
- Col·laboració amb l'equip de *Prolope* de la Universitat Autònoma de Barcelona en l'edició filològica de *Fuenteovejuna* de Lope de Vega, per a la posada en escena de la Companyia *Rakatá*, dirigida per Laurence Boswell de la Royal Shakespeare Company.
<http://prolope.uab.es/4.3.eventNuevo.html>
- Col·laboració en el grup de recerca GICES de la Universitat Autònoma de Barcelona.
<http://dfe.uab.es/gicesxix/equipo.php>
- Publicació a la revista d'estudis galdosians *Isidora*, núm. 9, conjuntament amb el professor Joaquim Parellada, de l'estudi «La génesis de *Tormento* a partir de los manuscritos».
<http://www.revistasculturales.com/revistas/120/isidora-revista-de-estudios-galdosianos/num/9/>
- Participació al «IX Congreso Internacional Benito Pérez Galdós» (Las Palmas de Gran Canaria, 15-19 de juny de 2009) amb la comunicació «De Victor Hugo en Galdós: el ciclo del *Doctor Centeno*, *Tormento* y *La de Bringas*».
http://portal.grancanaria.com/portal/RWcab/DOCUMENTOS/16/0_15221_2_0.pdf
- Participació en el número d'homenatge a Juan Marsé de la revista *Ínsula*. (En premsa).

8. Bibliografía

8.1 Bibliografía general

ALLOT, M., *Los novelistas y la novela*, Seix Barral, Barcelona, 1965.

ALVAREZ AMORÓS, José Antonio, ed., *Historia crítica de la novela inglesa*, Ediciones del Colegio de España, Salamanca, 1998.

BAJTIN, M., *Problemas de la poética de Dostoievski*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988.

BAUMAN, Zygmunt, *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Arcàdia, Barcelona, 2007.

—, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, 2003.

—, *Europe: an unfinished adventure*, Polity, Cambridge, 2004.

—, *L'educació en un món de diàspores*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2008.

BENICHOU, Paul, *La coronación del escritor, 1750-1830. Ensayo sobre el advenimiento de un poder espiritual laico en la Francia moderna* (1973), Fondo de Cultura Económica, México, 1981.

—, *El Romanticismo: tradición y revolución* (1971), Visor, Madrid, 1992.

—, *El tiempo de los profetas. Doctrinas de la época romántica* (1977), Fondo de Cultura Económica, México, 1984.

BURROW, John W., *La crisis de la razón. El pensamiento europeo, 1848-1914*, Barcelona, Crítica, 2001.

BERLIN, Isaiah, *Las raíces del Romanticismo*, Taurus, Madrid, 2000.

—, *The Crooked Timber of Humanity*, Princeton University Press, 1990

BLOOM, Harold, *El canon occidental*, Anagrama, Barcelona, 1995.

CALVINO, Italo, *Por qué leer los clásicos*, Tusquets, Barcelona, 1992.

CASTELLS, Manuel, *La era de la información*, 3 vols., Alianza, Madrid, 2001.

CHARTIER, Roger, *Entre poder y placer*, Cátedra. Madrid, 2000.

CHIRBES, Rafael, *El novelista perplejo*, Anagrama, Barcelona, 2006.

CIPLIJAIUSKAITÉ, B., *La mujer insatisfecha*, Edhasa, Barcelona, 1984.

ERIKSEN, Thomas Hylland, *Tyranny of the Moment. Fast and slow time in the information age*, Pluto Press, London, 2001.

EVANS, Ifor, *Breve historia de la literatura inglesa*, Madrid, Ariel, 1985.

- FANGER, Donald, *Dostoevsky and romantic realism: a study of Dostoevsky in relation to Balzac, Dickens and Gogol*, Mass. Harvard University Press, 1967.
- FORSTER, E.M., *Aspectos de la novela* (1927), Debate, Madrid, 1983.
- FOKKEMA, “La literatura comparada i el nou paradigma”, *Els Marges*, 40, (1989), pp. 5-18.
- FURST, L. y P.N. SKRINE, *Naturalism*, Methuen & Co., Londres, 1971.
- GABAUDAN, Paulette, *El Romanticismo en Francia* (1800-1850), Universidad de Salamanca, 1979.
- GADAMER, Georg, *Verdad y método*, 2 vols., Sígueme, Salamanca, 1997.
- GARCÍA GUAL, Carlos, *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*, Península, Barcelona, 1999.
- GILBERT, Sandra M. y GUBAR, *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*, Cátedra-Universitat de Valencia-Instituto de la mujer, Valencia, 1998.
- GIRARD, René, *Mentira romántica y verdad novelesca*, Barcelona, Anagrama, 1985.
- GRANT, D., *Realism*, Londres, Methuen & Co. Ltd., 1970; reimpr., 1985.
- GNISCI, ed., *Introducción a la literatura comparada*, Crítica, Barcelona, 2002
- GUILLÉN, Claudio, *Entre lo uno y lo diverso*, Crítica, Barcelona, 1982.
- , *Múltiples moradas*, Anagrama, Barcelona, 1988.
- , *De leyendas y lecciones. Siglos XIX, XX, XXI*, Crítica, Barcelona, 2006.
- JAUSS, Hans Robert, *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Taurus, Madrid, 1986.
- JAMES, Henry, *El futuro de la novela*, Taurus, Madrid, 1975.
- LANDOW, George P., *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1997.
- , *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Nueva edición revisada y ampliada, Paidós, Barcelona, 2008.
- LEVIN, H., *El Realismo francés*, Laia, Barcelona, 1974.
- LUPERINI, Romano, *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lupetti/Piero Manni, 1998
- , i altres, *La scrittura e l'interpretazione. Gli autori italiani, il canone europeo, la scrittura delle donne, gli intrecci interculturali e tematici*, 3 vols, Palumbo, Palermo, 2005.

MAINER, José-Carlos, *La escritura desatada. El mundo de las novelas*, Temas de Hoy, Madrid, 2000.

MAJÓ y MARQUÉS, *La revolución educativa en la era de internet*, Praxis, Barcelona, 2002.

—, http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html

MAYORAL, ed., *Estética de la recepción*, Arco Libros, Madrid, 1987

NAUPERT, Cristina, *La temalogía comparatista entre teoría y práctica: la novela de adulterio en la segunda mitad del siglo XIX*, Arco/Libros, Madrid, 2001.

NELSON, Brian, ed., *Naturalism in the European Novel: New Critical Perspectives*, Berg, Nueva York-Oxford, 1992.

ORZESZEK, Ágata, *El hombre superfluo: un paseo por la literatura rusa del siglo XIX de la mano del arquetípico héroe*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2000.

OVERTON, B., *The Novel of Female Adultery. Love and Gender in Continental European Fiction, 1830-1900*, MacMillan Press, Londres, LTD, 1996.

PAVEL, Thomas, *Representar la existencia. El pensamiento de la novela*, Crítica, Barcelona, 2005.

PICARD, R., *El Romanticismo social* (1944), Fondo de Cultura Económica, México, 1947.

PRADO, Javier del, coord., *Historia de la Literatura francesa*, Cátedra, Madrid, 1994.

PRESA GONZALEZ, Fernando, coord., *Historia de las literaturas eslavas*, Cátedra, Madrid, 1997.

PUJOL, Carlos, *Balzac y «La comedia humana»*, Bruguera, Barcelona, 1983.

SCHENK, H.G., *El espíritu de los románticos europeos* (1966), México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco, «Literatura y crisis de las humanidades», en *Anuario de la literatura española general y comparada*, núm. 11, 2006, pp. 1999-2002.

ROMILLY, Jacqueline de, *El tesoro dels sabers oblidats*, Edicions 62, Barcelona, 1999.

SAID, Edward W., *Representaciones del intelectual*, Debate, Barcelona, 2007.

—, *El mundo, el texto y el crítico*, Debolsillo, Barcelona, 2008.

SENNETT, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2000.

—, *La cultura del nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2006.

STEINER, George, *Después de Babel*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

VAN TIEGHEM, P., “Les théories du réalisme et du naturalisme”, en *Les grandes doctrines littéraires en France*, P.U.F., París, 1968.

VILLANUEVA, D., *Teorías del realismo literario*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992; Biblioteca Nueva, Madrid, 2004.

WATT, Ian, *The Rise of the Novel*, University of California Press, Los Angeles, 1971; reed. de 2001.

WELLEK, R., WARREN, A., *Teoría literaria*, Gredos, Madrid, 1979.

WELLEK, R., *Historia literaria. Problemas y conceptos*, Laia, Barcelona, 1983.

WILLIAMS, R., *Solos en la ciudad. La novela inglesa de Dickens a D. H. Lawrence*, (1970), Debate, Madrid, 1997.

WOOD, James, *Los mecanismos de la ficción. Cómo se construye una novela*, Gredos, Madrid, 2009

ZUBIAURRE, María Teresa, *El espacio en la novela realista. Paisajes, miniaturas, perspectivas*, FCE, México, 2000.

8.2 Fonts d'informació sobre la política educativa de la Unió Europea

Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comment l'Europe se construit – Un exemple, Commission Européenne, Bruxelles, 2006.

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=DE&lang=EN&fragment=84>

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/IT_IT_C5.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/UN_EN.pdf

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_FR.pdf

8.3 Edicions de les novel·les reproduïdes fragmentàriament al web

BALZAC, Honoré de, *Les il·lusions perdudes*, trad. Jaume Fuster, Edicions 62, Barcelona 1982.

—, *Las ilusiones perdidas*, trad. José Ramón Monreal, Mondadori, Barcelona, 2006.

DICKENS, Charles, *David Copperfield*, trad. Josep Carner, Edicions Proa, Barcelona, 1964.

—, *David Copperfield*, trad. Marta Salís, Debolsillo, Barcelona, 2004.

DOSTOIEVSKI, Fiódor, *Crim i càstig*, trad. Andreu Nin, Proa, Barcelona, 2003

—, *Crimen y castigo*, trad. Isabel Vicente, Cátedra, Madrid, 1996.

FLAUBERT, Gustave, *Madame Bovary*, trad. Ramon Xuriguera, rev. Joaquim Sala Sanahuja, Proa, Barcelona 2003.

—, *Madame Bovary*, trad. Germán Palacios, Cátedra, Madrid, 2002.

MANZONI, Alessandro, *Els promesos*, trad. Maria Antònia Salvà, revisada per Francesc Vallverdú, Eds. 62, Barcelona, 1987.

—, *Los novios*, trad. M^a Nieves Muñiz, Cátedra, Madrid, 2005.

TOLSTOI, Lev, *Guerra i pau*, trad. Carles Capdevila, Edicions 62, Barcelona, 1998.

—, *Guerra y paz*, trad. Lydia Kúper, Muchnik, Barcelona, 2004.

ZOLA, Émile, *L'Obra*, trad. Margarida Casacuberta, Proa, Barcelona, 2006

—, *La Obra*, trad. José Ramón Monreal, Mondadori, Barcelona, 2007

8.4 Llocs web d'autors

<http://www.balzac-etudes.paris4.sorbonne.fr/balzac/index.php?section=0&part=1>

<http://www.victorianweb.org/authors/dickens/index.html>

<http://www.utoronto.ca/tsq/DS/index.shtml>

<http://www.victorianweb.org/authors/eliot/index.html>

<http://flaubert.univ-rouen.fr/>

<http://groupugo.div.jussieu.fr/>

<http://www.letteratura.it/alessandromanzoni/>

<http://www.maupassantiana.fr/>

<http://www.walterscott.lib.ed.ac.uk/home.html>

<http://w3.u-grenoble3.fr/stendhalia/>

<http://www.turgenev.org.ru/en/>

<http://www.cahiers-naturalistes.com/>

8.5 Biblioteques virtuals

<http://ebooks.adelaide.edu.au/>

<http://www.cervantesvirtual.com/index.jsp>

<http://moa.cit.cornell.edu/>

<http://www.digital.library.upenn.edu/>

<http://www2.lib.virginia.edu/etext/index.html>

http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page

<http://gallica.bnf.fr/>

<http://digital.library.upenn.edu/books/>

<http://www.crs4.it/HTML/Literature.html>

<http://www.ouls.ox.ac.uk/bodley>

http://anulib.anu.edu.au/subjects/creative_arts/

<http://un2sg4.unige.ch/athena/html/athome.html>

<http://www.nimblebooks.com/>

<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/programas.htm>

9. Apèndix

Per entrar en el web *Herois de novel·la representants del nostre temps. La narrativa del segle XIX: història, cultura i problemàtica social* aneu a www.narrativaseglexix.com i cliqueu.

A l'edició impresa s'hi ha adjuntat còpia impresa de la unitat sobre *Dones entre l'emancipació, l'adulteri i la prostitució. La qüestió del gènere. Flaubert, Madame Bovary*.