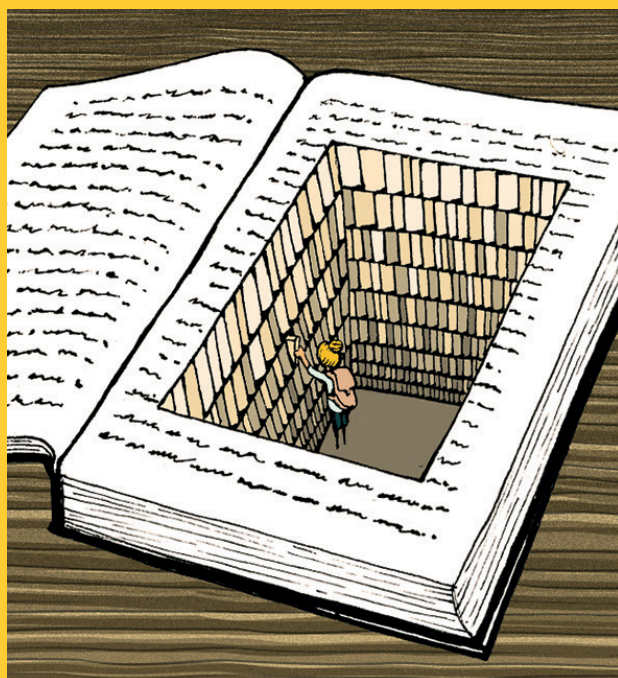




MATERIALS
240

XAVIER FONTICH VICENS

Projectes per aprendre literatura: interpretació i creativitat a l'aula



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

Servei de Publicacions

Xavier Fontich Vicens

Projectes per aprendre literatura: interpretació i creativitat a l'aula

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 2020

Aquest volum es publica en el marc del grup de recerca
«LLETRA-Educació lingüística i literària»
(AGAUR-2017 SGR 1728, dir. Teresa Colomer)

Primera edició: octubre de 2020

© Il·lustració de la coberta:
Lucas Amaral
@inventurastudio / inventurastudio@gmail.com

Edició i impressió:
Servei de Publicacions
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat/>

ISBN 979-13-88031-54-0

Per a Antoni Fontich Ambatlle (1933-2016), *in memoriam*.

Índex

PRÒLEG	9
INTRODUCCIÓ.....	11
Com he arribat fins aquí.....	11
Reflexions sobre les intervencions a l'aula basades en projectes	15
Dues mirades a la cultura educativa, avui	19
Set capítols, set projectes	22
PART 1. ENSENYAR A INTERPRETAR OBRES LITERÀRIES AMB EL RECURS DEL CINEMA.	27
Experiència 1. Contrastos narratius sobre el tema de la guerra: <i>En Johnny va agafar el seu fusell i La pell freda</i>	29
Experiència 2. Diàleg a l'aula, diàleg entre dos clàssics: <i>Terra baixa i Thelma & Louise</i>	37
PART 2. LA LECTURA I L'ESCRITURA EN EL PROCÉS D'EDUCAR EL LECTOR DE LITERATURA	49
Experiència 3. <i>I tu, què vas sentir quan...?</i> Entrevista al personatge literari.....	51
Experiència 4. La història de la literatura a l'aula: llegir, escriure i parlar per aprendre més i millor.....	59
Experiència 5. Lectura i escriptura a secundària: una wiki-llibreta de vacances.....	69
PART 3. ESTRATÈGIES RETÒRIQUES PER MILLORAR LA CREATIVITAT LITERÀRIA	83
Experiència 6. Treballem deu elements del text narratiu	85
Experiència 7. La llengua i la publicitat: estudiar la llengua a través d'anuncis televisius i de premsa	95
FIGURES, ESQUEMES I QUADRES	105
REFERÈNCIES	107

Pròleg

Ensenyar literatura, entre la interpretació i la creativitat

Xavier Fontich titula el seu llibre *Projectes per ensenyar literatura: interpretació i creativitat a l'aula*. Del seu títol destacaria especialment les dues paraules del segon enunciat: interpretació i creativitat. Són les dues accions que hem d'activar en els estudiants per poder endinsar-nos en la (cada vegada més difícil) tasca d'ensenyar literatura.

Fontich ha escrit aquest llibre amb la finalitat de plantejar-se els problemes que l'ensenyament de la literatura té en l'actualitat i, el més important, indagar en les formes i pràctiques que ens permet superar-los. Amb aquesta finalitat, l'autor comparteix troballes, dubtes i experiències que ha treballat a l'aula. Per tant, el lector té a les mans unes propostes que provenen tant de l'experiència personal com de la formació i de les lectures d'estudis, informes i investigacions que l'han ajudat a fonamentar les propostes pràctiques per treballar l'educació literària, sense obviar la discussió i el diàleg, la construcció del coneixement amb altres professors i (el que és més important) amb els estudiants que han format part del seu treball.

Des del començament, l'autor comparteix quines són les claus que han guiat el document que ens presenta. En primer lloc, la *idea*, que transforma en una pregunta que cerca la resposta entre les que han aportat els estudiants i les fonts consultades. La *generalització*, que és necessària per poder compartir el que fem i que suma diàleg, participació i aprenentatge compartit. La *innovació*, entesa com una actitud que consisteix a indagar camins, possiblement nous, o adaptar formes d'actuació existents a nous contextos; i, finalment, el *possibilisme*. Què vol dir possibilisme? Parafrasejaré les paraules de l'autor: si només busquem fer projectes originals, innovadors i pensant que estem fent bé les coses, en realitat les estem fent malament; però, si només ens limitem a fer el de sempre, el que toca, desapareix la capacitat d'identificar els problemes nous i de respondre de manera exploratòria.

Aquestes reflexions necessàries es plantegen en la introducció del llibre, on Fontich presenta el marc metodològic de les pràctiques concretes que a continuació descriu i proposa. Després de la introducció, el llibre està format per tres parts i en cadascuna el lector trobarà propostes relacionades i complementàries per treballar la literatura a les aules de l'educació secundària.

En la primera part, l'objectiu és ensenyar a interpretar obres literàries amb el recurs del cinema. A diferència de les propostes habituals, Fontich proposa un doble treball: la interpretació integrada de la pel·lícula i de la novel·la. Aquesta orientació possibilita treballar, d'una banda, *En Johnny va agafar el seu fusell* i *La pell freda* i, de l'altra, *Thelma i Louise* i *Terra Baixa*. L'objectiu és explorar les connexions narratives i simbòliques de les obres literàries i cinematogràfiques; també, les concomitàncies com la llibertat, l'assetjament, el suïcidi o la violència de gènere.

La proposta de la segona part és endinsar-se en gèneres discursius diversos (com a camí per millorar les habilitats de lectura i escriptura), alhora que explorar el text literari.

La primera proposta pren la forma d'una entrevista a un personatge literari a partir de la lectura principal de *L'amic retrobat*, de Fred Uhlman, i d'altres llibres sobre la guerra o els camps d'extermini nazis. La formulació de les preguntes, per construir l'entrevista, possibilita que els estudiants coneguin el pensament dels personatges, la realitat que viuen en el món de ficció que l'autor crea o penetrar en el personatge de ficció amb instruments del periodisme.

La segona proposta tria la lectura d'un poema i, en la mateixa línia que l'anterior, l'escriptura d'un text expositiu. El poema «Pàtria», d'Aribau, permet identificar referències de la història de la literatura catalana i abordar-ne l'estudi a partir de l'escriptura de textos expositius sobre diversos períodes de la història literària. A més, Fontich hi incorpora un aspecte interessant, ja que transforma una pràctica d'aula en una pràctica real: els textos que han d'escriure els estudiants de secundària tenen un lector real: els estudiants de cinquè de primària.

Finalment, la segona part incorpora una tercera seqüència de lectura i escriptura centrada en *Llibreta de vacances*, de Ramon Solsona, que de nou proposa una pràctica d'escriptura real a partir d'aquesta lectura. Concretament, construir una llibreta de vacances virtual per a altres estudiants.

El llibre finalitza amb un darrer apartat que se centra en les estratègies retòriques que tenen la finalitat de millorar la creativitat literària. Concretament, les dues experiències proposen una reflexió sobre aquelles estratègies retòriques utilitzades per la literatura i l'efecte que provoquen en el lector. La primera treballa els elements del text narratiu a partir de la lectura de fragments d'obres literàries i cinematogràfiques diverses amb la finalitat d'escriure un conte llarg per ser presentat en un premi literari extern al centre. La seqüència didàctica està formada per tres fases i vuit accions que reconeixen les diferents fases de l'escriptura a partir de la reflexió sobre textos model·lics que representen les parts fonamentals del procés d'escriptura ficcional.

La segona busca treballar la llengua a través d'anuncis televisius i de premsa. De manera coherent amb la resta de les propostes, la seqüència didàctica proposa treballar el llenguatge de la publicitat en tres fases: la primera, un debat dirigit sobre aspectes concrets dels anuncis literaris; la segona, sobre les estratègies d'impacte expressiu, com ara la intertextualitat, la hipèrbole, la personalització o la simbolització. I la fase final promou el treball de l'oralitat a través de l'exposició i el debat entre els estudiants.

L'exposició dels diferents aspectes que treballa el professor Fontich mostra (sense necessitat d'adjectius) la importància de la proposta que ens presenta en aquestes pàgines. De fet, afirmem que el treball de l'educació literària en el centre educatiu reclama estudis com el que tenim a les mans. Concretament, reflexions que faciliten el treball complex que cal fer quan endinsem els adolescents en la complexitat dels textos canònics; més enllà d'alguns llocs comuns que, amb irresponsabilitat i lleugeresa, posen el focus en la diversió i amaguen l'esforç i la dificultat d'aquesta tasca.

Amb una redacció en primera persona, Fontich ens encoratja a treballar la literatura d'una altra manera: amb la lectura, el visionat i l'escriptura; amb textos literaris, cinematogràfics, expositius o publicitaris de la tradició catalana o universal.

Són pràctiques que l'autor ha treballat, sobre les quals ha reflexionat i ha dialogat amb els estudiants. Ara, a través d'aquest llibre, el diàleg que proposa és amb un igual: el lector d'aquest llibre que vol canviar, una mica, la pràctica diària de la lectura literària.

Gràcies, Xavier, per un treball rigorós, profund i complet, que aporta una mirada plural, que no amaga les dificultats i que mostra com treballar l'educació literària, la lectura dels textos que han construït la nostra tradició literària.

Gemma Lluch
Universitat de València

Introducció

Els set projectes de què consta aquest volum se situen a l'educació literària a secundària i són fruit d'experiències que he portat a terme al llarg dels darrers anys com a professor de Llengua Catalana i Literatura. Constitueixen per tant un document sobre com jo entenc l'educació literària, una mirada inevitablement bastant personal que no aspira a ser una mena de referent de com cal fer les coses, sinó a suscitar l'interès i la reflexió del lector. Hi plantejo un repte educatiu de solució poc clara: de quina manera podem despertar en els nostres alumnes adolescents l'interès per la literatura. I tots set textos comparteixen una mateixa idea principal: per respondre a aquest repte és essencial ajudar a desenvolupar les habilitats d'interpretació literària. Hi defenso que això implica prendre un seguit de mesures (e.g., promoure el diàleg a l'aula i l'escriptura per aprendre), entre les quals en vull destacar una: la importància d'adoptar un model d'intervenció relativament flexible per suscitar la motivació i orientar el procés d'ensenyar i aprendre cap als objectius establerts.

Tot seguit, inspirant-me en el gènere narratiu de l'autobiografia docent (Goodson, 2004), presento algunes reflexions que em serviran de marc per presentar posteriorment i de forma breu cadascun dels set projectes. En primer lloc, adoptaré una perspectiva temporal per explicar «com he arribat fins aquí». Seguidament, faré referència a algunes idees que, d'acord amb estudis diversos, són a la base del treball per projectes i presentaré alguns dels trets de les seqüències didàctiques, un model de projecte de treball d'arrel sociocultural que m'ha servit d'inspiració. Per tancar aquest recorregut, faré algunes reflexions al voltant de certs aspectes de l'educació avui en dia i el lloc que, des del meu punt de vista, hi té aquesta forma de treballar a l'aula.

Com he arribat fins aquí

La intenció d'aplegar aquests textos en el present volum és la de compartir amb el lector una manera d'afrontar alguns dels interrogants que poden sorgir quan ensenyes literatura a secundària. Tenen l'origen en la idea següent: el professor d'aula necessita plantejar-se determinats problemes i indagar les maneres de superar-los, compartint troballes i dubtes i posant per escrit les experiències que porta a terme.

Jo crec que quan un docent presenta una experiència portada a terme a l'aula ens està presentant una mena de foto fixa que no es podria entendre, però, sense tenir en compte la trajectòria realitzada. Fixar-nos també en la dimensió temporal serveix per evitar que l'experiència es percebi com a saturada, com un bloc compacte que no ens interpel·la perquè el que ha passat entre bastidors queda amagat. Des del meu punt de vista, el text que el lector té entre les mans és un punt d'arribada en què diverses idees treballades al llarg d'un bon grapat de cursos cristal·litzen en un conjunt d'experiències articulades. El text és en aquest sentit la prova final de l'estat de coneixement que l'autor pugui tenir en un moment concret; la seva conformació és fruit d'un llarg procés de

decanació. Segons això, segurament és un fet bastant general que els projectes exposats en articles, capítols, conferències o tallers no esgoten l'experiència que ha representat portar-los a terme a l'aula. En el meu cas, algunes en estreta col·laboració amb els meus companys i companyes; segurament, part del que hem experimentat no arribarem mai a posar-ho per escrit o a situar-ho al centre de la nostra atenció. Segurament, també, és probable que d'altres projectes valuosos hagin estat objecte només de notes esparses, mai explicats en la seva globalitat.

Els projectes que presento són per a mi punts d'arribada que destil·len una possible manera de treballar a l'aula de literatura, que no és ni pot ser l'única, i que conviu amb d'altres formes d'intervenció (tasques puntuals, proves tradicionals de lectura, bateria de preguntes tancades del llibre de text, lectura a casa, lectura en veu alta a classe, etc.). He anat aprenent de mica en mica aquesta manera de treballar a través de lectures diverses, discussions amb companys i investigadors, l'assistència a seminaris i cursos de formació (cursos d'estiu, tallers, conferències, taules rodones, jornades, etc.) i l'escriptura en alguns moments de diaris del professor que m'han ajudat a reflexionar sobre la meua tasca a l'aula. Organitzo les reflexions següents al voltant de quatre paraules clau: *idea*, *generalització*, *innovació* i *possibilisme*.

La idea

Ens equivocariem, crec, si penséssim que les petites accions que portem a terme diàriament a l'aula tenen una importància menor respecte del que s'entén per un projecte. En realitat, la base del projecte és sempre la *idea*, lligada inicialment a accions puntuals que permeten ja un grau de pensament i de reflexió.

Per a mi, això és més important que no pas tenir d'entrada ja l'objectiu (o la pressió) d'organitzar una intervenció complexa i espectacular. La bona *idea* pot traduir-se en una pregunta punyent que algun dia plantegem a l'aula. És a partir d'aquesta idea i d'aquesta pregunta, així com de les respostes dels alumnes i de les diverses fonts que consultem, que anirem elaborant una resposta coherent a algun problema que haguem detectat. De mica en mica anirà sedimentant-se un saber que donarà forma eventualment a seqüències ben articulades.

En aquest sentit, la majoria de les consignes incloses en aquestes seqüències han viscut sovint independentment, treballades curs rere curs, ampliant-se, transformant-se i fusionant-se fins a formar el present canemàs. Em sento identificat en aquest punt amb la posició que expressa L. S. Vygotsky (Vygotsky, 1962):

The turning points at which a general principle becomes clear to the child cannot be set in advance by the currículum [...] The child is not taught the decimal system as such; he is taught to write figures, to add and to multiply, to solve problems, and out of all this some general concept of the decimal system eventually emerges. (101-102).

Crec que es tracta d'unes paraules aplicables també al procés d'aprenentatge del docent. Això em fa pensar en unes conegudes paraules de John Dewey: «Education is not preparation for life; education is life itself» (Dewey, 1966, 239). *Mutatis mutandi*, podríem dir que el professor no ha de buscar de preparar-se per elaborar projectes, sinó que el que fa a l'aula segurament conté ja la llavor que, de manera articulada i ampliada, pot arribar a expressar-se en forma d'un projecte. És a dir, idees d'enorme potencial contrastat a l'aula arribaran de mica en mica a formar el canemàs final, gràcies a la insistència del docent any rere any.

La generalització

Per a mi, aquest «llarg procés d'arribada» ha estat enormement educatiu i estimulante, malgrat els problemes, els dubtes, els obstacles i el fet que aquest procés hagi conviscut amb les demandes del dia a dia. El present volum aplega textos que, amb versions anteriors, van ser publicats en revistes educatives diverses, i respon a la idea segons la qual l'elaboració de coneixement pedagògic es fa per agregació i sedimentació d'experiències i reflexions al llarg d'un període dilatat de temps (Baumfield et al., 2015), un plantejament que ens pot ajudar a conjurar-nos contra els venedors de receptes formidables de fàcil aplicació i efectes immediats. El resum seria: fem el que podem i val la pena que ho compartim, perquè ensenyar i aprendre literatura és un procés complex que requereix la participació i l'aprenentatge de tots.

En aquest sentit, em preocupa la pulsio que de vegades es respira per generalitzar a l'escola els projectes de treball, la fascinació que desperten i la seva equiparació a «innovació», «originalitat», «professionalitat» i termes d'aquest tipus, una mica grandiloquents i que poden acabar matant la flor delicada que és en realitat allò a què fan referència. Crec que el projecte és una bona oportunitat perquè tant alumnes com professors aprenguin, i l'aprenentatge és una mica al·lèrgic a les presses: vol temps i reflexió (Domènech, 2009).

En relació amb aquest punt, jo crec que es pot donar la paradoxa següent. Els centres educatius són entitats molt complexes de gestionar en el seu dia a dia, i això requereix ordre i organització. Voler fer descansar l'acció educativa en projectes de treball (des del meu punt de vista i almenys en part necessàriament disruptius i exploratoris) és no adonar-se del risc que el mateix projecte acabi convertint-se en una mena de guió preestablert que cal complir.

Per altra banda, un projecte pot ser objecte de noves implementacions en cursos successius amb modificacions diverses. Però ens cal veure en tot cas que no està predestinat a autopropaguar-se per sempre més una vegada ha estat portat a terme. Més enllà de si es manté vigent o de si ja no s'ha tornat a fer més, la força del projecte rau, per a mi, en una altra qüestió de més abast: una vegada hem experimentat la complexitat de portar-ne a terme un, la nostra identitat com a docents canvia, s'enriqueix i es fa més sofisticada, i quan tornem a la calma i a proposar tasques senzilles als alumnes (e.g., una pregunta, la lectura d'un poema, etc.) les farem d'una altra manera, jo crec que millor, amb més consciència del que estem fent i del potencial inspirador que aquestes tasques tenen per a nous projectes.

La innovació

Ja he dit que, si bé les experiències que presento són diverses, cadascuna és resultat d'un procés d'aprenentatge que s'estén al llarg de molts cursos, amb petites troballes valuoses i molts moments de dubte, confusió i recerca. Aquests moments no constitueixen una mena de deturpació en l'acció professional del docent sinó, justament, l'essència d'un ofici que combina tradició i innovació, per dir-ho breument. Tomasello (2000) anomena aquest fenomen *ratchet effect*, en referència al *ratchet* o en català *trinquet* (DCVB), «peça que deté una roda dentada». Fa referència al procés dialèctic que s'estableix entre els avenços del passat sedimentats i transmesos culturalment i la necessitat de transformar aquests avenços per donar resposta a noves necessitats del present.

En paraules de Camps i Fontich (2019),

La innovación docente no es una técnica, tampoco puede considerarse una moda, que, como tal, podría ser pasajera. La innovación en todos los campos de la vida humana es

una actitud, *es la capacidad de ajustar las acciones humanas a las situaciones cambiantes que se presentan a fin de que cumplan los objetivos que se proponen*. Esta actitud implica indagar en nuevos caminos quizás no explorados anteriormente o en readaptar a nuevos contextos formas de actuar ya existentes. Por lo tanto, la innovación no es nueva. Si repasamos la historia de la educación encontramos numerosos ejemplos de cambios en las formas de enseñar, algunos de los cuales han tenido gran repercusión en la educación. (50, en cursiva a l'original)

Podem portar a les nostres aules material pedagògic ja elaborat per altres persones i presentat com a reeixit i ben travat: abans d'entrar a l'aula sabrem què ens cal fer, mentre som a l'aula deixarem anar la nostra artilleria i quan en sortim ens quedarà un agradable sentiment de solvència i resolució. Però educar no és només això. És a dir: conèixer les idees que altres van articular per donar resposta als problemes que tenien constitueix una condició necessària per poder afrontar ara els nostres problemes. Però és una condició també insuficient, perquè els nous problemes requereixen noves solucions, que no sabem quines són i que hem d'aprendre a articular dubtant, interrogant-nos, compartint, dissentint, equivocant-nos, encertant-la i aprenent.

És un procés que pot arribar a ser fascinant, però del qual també hem de saber protegir-nos en un doble sentit. Per una banda, perquè ens aboca a situacions molt obertes i a la temptació de voler «tancar el joc» i pensar que «ja tenim la solució, ja sabem com fer-ho»; i per una altra banda, ens pot fer pensar que no podem donar l'abast, que el que ens cal fer és de tal magnitud que no arribarem mai a ser «realment innovadors».

El possibilisme

Davant de posicions maximalistes, crec que un camí molt convenient és adoptar una aproximació una mica artesanal al que fem a l'aula, obrint espais per a la reflexió que puguin compaginar-se amb el dia a dia, a voltes frenètic, del docent. Crec que aquests espais (que impliquen integrar-se en algun col·lectiu i fer públiques les nostres experiències per escrit) poden arribar a ser font de gran satisfacció; però hem de saber compaginar-los amb les nostres obligacions habituals. En una recent xerrada com a ponent amb docents de primària i de secundària, vaig resumir això amb una frase volgutament polèmica que a alguns els va semblar una mica gratuïta i a d'altres (pel que vaig poder percebre), lleugerament irritant: «El docent té dos drets: el primer és buscar el plaer i la felicitat; el segon és no perdre la feina».

Si només busquem fer projectes originals, innovadors, engrescadors, etc., correm el risc de voler situar-nos en un impossible clímax permanent i, pensant-nos que estem fent bé les coses, en realitat —des del meu punt de vista— les estarem fent bastant malament. Això és així principalment perquè la proposta *nova, audaç, trencadora...* només pot rebre tots aquests adjectius que acabo d'emprar quan opera sobre un marc que serveix de rerefons i de contenidor; un marc de treball sostingut, rutinari i previsible per als alumnes (en què hi ha lloc per al llibre de text, per exemple).

Jo crec que aquest marc és bo per als alumnes (reconeixen la cultura escolar en la qual han crescut fins al moment) i també per al professor (que pot dedicar part de les energies a formar-se, llegir, indagar en el problema que ha identificat i pensar maneres de portar a terme petites accions que trencaran la rutina habitual i que obriran la possibilitat, quan es retorni a la rutina, de millorar el dia a dia i de pensar com el projecte es pot perfeccionar i ampliar el proper cop). Per altra banda, portar a terme un projecte pot arribar a ser disruptiu respecte del funcionament habitual i si no toquem de peus a terra podem perdre el favor dels companys o (segons el centre en el qual treballem) directament la feina.

Però si només ens limitem a «fer el que toca», on quedarà la màgia de fer de professor? On anirà a parar el nostre potencial per identificar nous problemes i mirar de respondre-hi de maneres originals, creatives i exploratòries? Per aquest camí, el centre educatiu es convertirà en una mena «d'empresa de serveis» en què, en determinades hores es fan determinades coses, i així cada dia, cada setmana, cada mes, cada any..., com si el món tant dins com fora del centre educatiu no canviés. Que còmode i previsible tot! No sé si jo podria arribar a ser gaire feliç per aquest camí.

Reflexions sobre les intervencions a l'aula basades en projectes

No és aquest el lloc més adequat per presentar una revisió a fons del que veus més autoritzades que la meua han dit sobre els projectes de treball. La bibliografia sobre això és, no cal dir-ho, extensa i variada (algunes referències interessants són Abbagnano i Visalberghi, 2005; Halté, 1982; Hernández i Ventura, 2008; Pozuelos, 2007). Em limitaré a destacar-ne algunes idees que em semblen especialment rellevants i que poden ajudar a capturar l'esperit general que anima aquesta manera de treballar a l'aula.

En primer lloc, ha estat destacat que el projecte no és una simple tècnica organitzativa, sinó més aviat una manera d'entendre el procés d'ensenyar i aprendre, de reflexionar sobre el rol del docent i dels alumnes, de prendre consciència de les possibilitats (i constriccions) de la institució escolar concreta on treballem i de reflexionar sobre la relació entre escola i societat, així com d'aprendre a diferenciar entre informació (allò que rebem o subministrem) i coneixement (allò que construïm conjuntament) (vegeu Trilla, 2015; Perrenoud, 2015).

El projecte obre un espai per plantejar preguntes autèntiques (les que fem a la vida real, de les quals no sempre coneixem la resposta), integrar les habilitats comunicatives i les diverses àrees curriculars, obrir-se a processos creatius i desenvolupar la reflexió per tal d'evitar la rutina, reflexionant alhora sobre la importància que la rutina i els hàbits poden tenir també per gestionar l'aprenentatge de tots, incloent-hi el professor (Stenhouse, 1987; Johnson i Johnson, 1999).

En relació amb aquest darrer punt, cal veure el projecte com un catalitzador del creixement professional del docent (Schön, 2002), que integra tres aspectes clau (Wells, 2001; Freinet, 2008; Wenger, 2016): llegir, interactuar i escriure. El professor que prepari un projecte ha d'haver llegit prèviament, ha de buscar interlocutors a qui escoltar i voler comprendre; ha de saber amb qui parlar i compartir els dubtes que li generi l'experiència i també les troballes que faci. Alhora, li convé de consignar per escrit el que va fent, així com escriure algun tipus de document final que li permetrà de reflexionar sobre les fortaleeses i els problemes del disseny inicial, els encerts i els aspectes poc desenvolupats i que pot explorar en una altra ocasió.

Amb aquest procés pot contribuir a millorar el coneixement didàctic que la comunitat de docents i investigadors tingui d'un tema. Aquest coneixement s'articula a partir de l'agregat de casos (Baumfield et al., 2015), que són objecte de reflexió conjunta i sotmesos a escrutini públic, respectuos i argumentats. En aquest sentit, el docent aprèn a lligar la pròpia tasca a processos reflexius, en un continuïum en què en un extrem hi tenim la reflexió reactiva portada a terme a l'aula davant de la pregunta d'un alumne, i a l'altre extrem, la reflexió articulada en un context acadèmic i orientada al canvi conceptual (Camps, 2012).

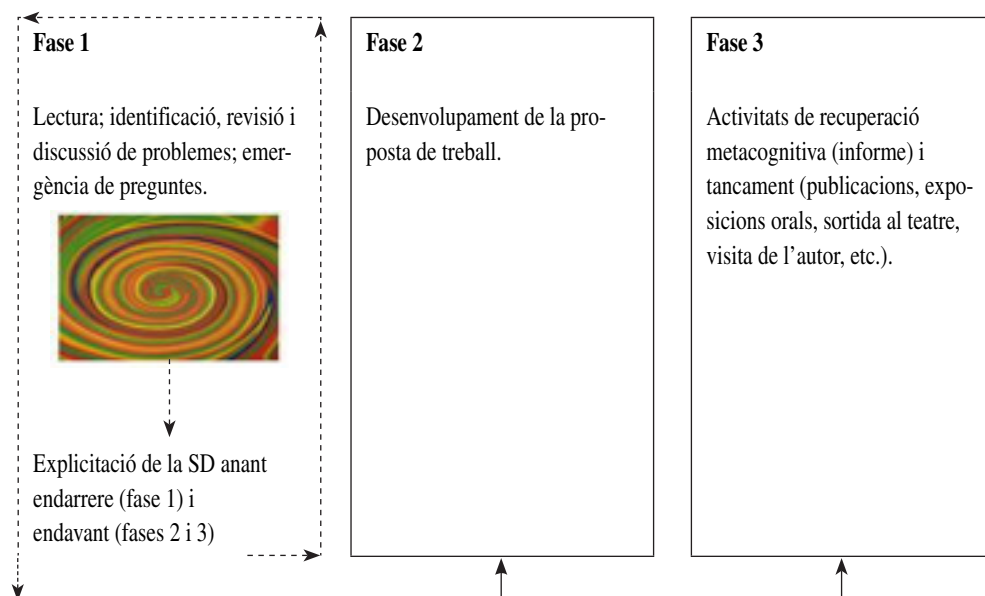
Algunes idees sobre les seqüències didàctiques

Una línia de recerca d'arrel sociocultural ha desenvolupat a l'àrea d'educació lingüística i literària el model de projecte anomenat de seqüència didàctica (Camps, 2003a; Milian, 2011 i 2012; Manresa i Durán, 2011). En aquesta recerca hi han col·laborat docents en actiu i tant en relació amb la composició escrita (Camps, 2003b; Catalá i Rodríguez Gonzalo, 2008; Zayas, 2012; Abad, 2015) com amb la gramàtica (Camps i Zayas, 2006; Fontich, 2006; Guasch et al., 2008; Fontich, 2011a; Camps i Ribas, 2017) o amb la literatura (Zayas, 2011; Margallo, 2102).

La seqüència didàctica és un model d'intervenció que busca integrar (de maneres diverses i totes potencialment vàlides) aspectes clau en l'educació lingüística i literària, com ara la reflexió, l'escriptura, la interacció oral i l'atenció als processos. Parteix de la idea segons la qual aquesta aproximació holística ha de ser el component central d'un procés recursiu, orientat en el cas de l'educació literària a una comprensió progressivament més rica del text que es treballa.

Organitza la intervenció a l'aula en tres fases. En una fase inicial es desencadena un procés exploratori i de discussió que busca suscitar la motivació i la implicació dels alumnes, «intentant evitar de donar la resposta abans que l'aprenent es formuli l'interrogant» (en paraules molt encertades d'una estudiant, vegeu Fontich, 2011b). A la Figura 1, s'hi s'exemplifica aquesta fase amb una espiral.

Figura 1. La fase 1 com a desencadenant de la seqüència didàctica (SD)



L'espiral de la Figura 1 simbolitza un procés en què entren en joc elements molt heterogenis: preguntes, comentaris, al·lusions, interrogants, discussió, acords, discrepàncies, etc. El punt de partida ha estat un problema plantejat (en el cas del present volum, aspectes lligats a la interpretació del text literari), i d'aquí en surt una proposta d'activitats per donar resposta a alguns d'aquests interrogants (potser aquells que nosaltres, com a docents, ja portem més preparats). En aquesta primera fase, anant enrere fem visibles als alumnes els passos seguits fins al moment, que constitueixen la fase 1 (identificació del problema, reflexió i proposta d'activitats). Anant endavant determinem els passos per desenvolupar les respostes (fase 2) i assolir els objectius així com la síntesi i la comunicació dels resultats (fase 3).

El projecte, doncs, no té una preexistència totalment definida, sinó que és més aviat la resposta a un interrogant que ens formulem. Hi és clau una fase 1 que obri l'espai per «instal·lar l'interrogant» (Maria Rosa Gil, comunicació personal, 16.5.2017) i fer que els alumnes tinguin «ganes de beure» (en expressió de Philippe Meirieu, vegeu Casals, 2007), que tinguin motius per implicar-se en accions concretes i orientades a uns objectius ben explicitats. Això cristal·litzarà en una proposta de treball en què caldrà establir quin producte final volem fer i quines accions realitzarem per aconseguir-lo.

Així, el conjunt de tasques plantejades responen a un problema compartit i s'orienten a un objectiu, que és alhora discursiu (e.g., escriure un text concret) i d'aprenentatge (i.e., aprendre uns continguts escolars), situant els processos reflexius de l'aprenent al centre de l'ensenyament. El model constitueix també un marc formatiu en què el docent pot reflexionar sobre la pràctica a través de l'estudi de cas (Fontich, 2011).

En educació lingüística i literària, els interrogants inicials poden ser de caire divers, sovint amb una resposta oberta o desconeguda pel docent, com ara «Quines llengües sabem parlar les persones del nostre centre?», «Les llengües canvien al llarg del temps?», «L'ortografia és fàcil o és difícil? Hi ha algú que no faci mai cap falta?» (a llengua); «Les pel·lícules i les novel·les tracten dels mateixos temes?», «És important la literatura? Per què és important?» o «Com podem fer servir els textos per convèncer els altres de llegir o no llegir un llibre?» (a literatura). O en d'altres àrees, com ara «Quins oficis ja desapareguts hi havia al lloc on vivim?» (a ciències socials), «Quins arbres i plantes hi ha al nostre centre o al nostre barri?» o «És un dret del ciutadà disposar d'espais verds?» (a ciències naturals).

Per respondre aquests interrogants caldrà establir objectius concrets en forma de gèneres discursius: realitzar una enquesta o un qüestionari, escriure una biografia lingüística, fer una entrevista, dissenyar un pòster, compilar un àlbum amb peus de foto, etc. Aquests objectius ens ajudaran a orientar les accions que haurem de fer per aconseguir realitzar aquests gèneres: explorar models de textos, analitzar el rol dels arguments i contraarguments, identificar verbs de dir, classificar adjectius, comparar titulars, observar com funcionen els connectors, reflexionar sobre la tria lèxica més adequada als destinataris d'acord amb els seus coneixements previs, etc., i poder fer això en qualsevol llengua i integrant diverses àrees curriculars.

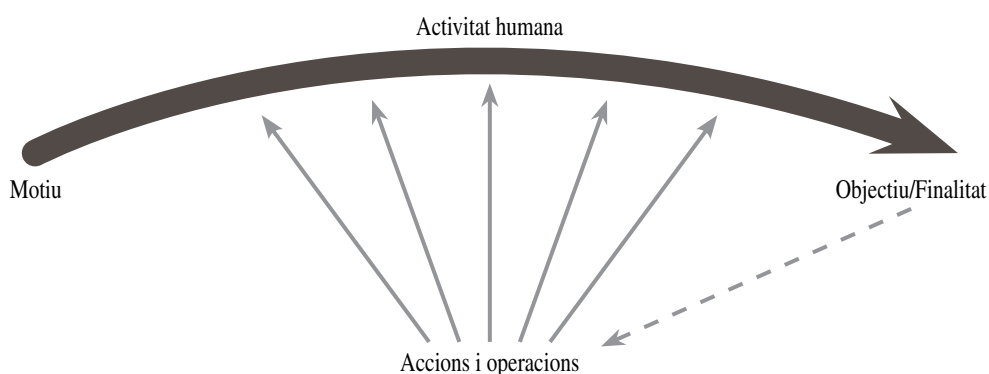
L'esquema pot ser més tancat des d'un principi o menys, però sempre ha de respondre en un grau o altre a la tensió entre l'horitzó al qual volem arribar i el que succeeix a l'aula (idiosincràsia del grup, reaccions inesperades, preguntes, etc.). Com he dit, les fases 2 i 3 següents desenvoluparan aquest pla. I després de cada sessió i al final de la seqüència ens caldrà obrir espais per reflexionar per escrit —tant docent com alumnes— sobre el que ha anat passant (e.g., les tasques que queden a mig fer, els conceptes que hem vist que són difícils d'aprendre, etc.) i sobre l'experiència en la seva globalitat un cop completada.

En relació amb les seqüències didàctiques per aprendre literatura, Colomer (2005) destaca la necessitat de reflexionar sobre els processos desencadenats a l'aula. Des del meu punt de vista, això vol dir que abans de començar dediquem un temps a pensar en el llibre que volem fer llegir, la potencialitat i les resistències que pot oferir a uns alumnes concrets. Dissenyem un guió encara obert, atent a les reaccions i a les dificultats dels alumnes. Una vegada a l'aula, comencem a llegir l'obra i, immediatament, sorgeixen reaccions que confirmen el que nosaltres pensàvem (troben estrany saber ja el final de la història, pensen que l'obra no val la pena perquè se situa en un temps llunyà, etc.) o que ens sorprenen (troben l'obra incomprensible i no entenen què diuen els personatges). La nostra missió és no negligir el que va passant a l'aula, sinó anar prenent el pols al procés i reconduir-lo segons la idea «Es tracta d'una bona obra, una obra que val la pena que els alumnes coneguin perquè estudiant-la aprendran també a interpretar altres obres».

Ensenyar i aprendre en el marc de l'activitat humana

Els plantejaments de la seqüència didàctica responen, entre d'altres, als postulats de l'anomenada Teoria de l'Activitat (Leont'ev, 1978; Engeström, 1991 i 2011; Camps, 2017). Segons Leont'ev (1978), l'activitat humana descansa sobre tres grans pilars: motius, objectius i accions-operacions (Figura 2). Els motius constitueixen les necessitats íntimes de perseguir algun objectiu que considerem important. Les activitats en què ens impliquem en la nostra vida quotidiana, acadèmica, professional i de lleure sorgeixen sempre de motius concrets i s'orienten a uns objectius clars: escriure un text, editar un vídeo, organitzar un viatge o una excursió, assolir una millor forma física, ampliar el grup de seguidors a Instagram, etc. L'objectiu actua com un horitzó, i per assolir-lo haurem de «fer alguna cosa», és a dir, implicar-nos en un conjunt d'accions pertinents.

Figura 2. Components de l'activitat humana (a partir de Leont'ev, 1978)



Aquestes accions tenen dos trets principals: per una banda, que es planifiquen i s'executen conscientment; i per una altra, que cadascuna està formada per un conjunt d'operacions, inconscients i relativament automatitzades. La relació entre acció i operació és dinàmica: per exemple, com a professors podem adonar-nos que allò que hem pensat que l'aprenent podrà fer de manera automatitzada (e.g., escriure sense fer faltes d'ortografia, sintetitzar les idees clau d'un text) requereix una atenció puntual, explícita i relativament dilatada en el temps: esdevé una acció al seu torn composta d'un conjunt d'operacions automatitzades; per exemple, les implicades en la consulta d'un diccionari o en les de subratllar la primera frase de cada paràgraf.

Segons la Teoria de l'Activitat i els principis socioculturals que la sustenten, l'aprenent no aprèn de l'expertesa del docent sinó de les activitats intencionals en què s'implica organitzades per l'expert i realitzades a través de la interacció social (Miller, 2011). És a dir, l'aprenentatge es dona en el procés interactiu que portarà a aconseguir l'objectiu establert. La interacció a l'aula és vista, doncs, com a font d'aprenentatge; un aprenentatge que es defineix no tant com un conjunt de recursos cognitius, sinó com la capacitat d'*integrar-nos en* (i *ahora de donar forma a*) comunitats de discurs. Això succeeix encara que algunes activitats les fem tots sols: en aquests casos, les veus dels altres (el *social other*, en expressió de Miller, 2011) han estat interioritzades a partir de la socialització.

La Teoria de l'Activitat ens ajuda a entendre que si investigadors i docents treballen junts es desencadena un seguit de cicles reflexius molt valuosos que permeten situar els problemes o alguns d'ells i compartir i desenvolupar (possibles) solucions a aquests problemes. Assumeix que únicament podrem entendre els complexos escenaris socials que volem estudiar si adoptem no només la perspectiva del participant (ja sigui la del docent o la dels alumnes), sinó una concepció de la recerca en què l'investigador no pot apro-

par-se a l'aula «amb la solució a punt». Aquesta solució ha de ser construïda entre tots a través d'intervencions a l'aula que ens permetin estudiar què ha passat i per què, així com de quina manera ajudar millor els docents (Engeström, 2011).

L'investigador, doncs, no s'aproxima a l'objecte d'estudi (en el nostre cas, l'aula de literatura) «des de fora»; sinó formant part d'aquest objecte d'estudi, que conceptualitza com un sistema d'activitat complex format al seu torn per un gran nombre de sistemes d'activitat en tensió, cadascun amb motivacions i finalitats pròpies. Un exemple és el sistema d'activitat del docent, mogut per la necessitat d'estabilitzar-se laboralment, de respondre als requeriments de l'administració educativa, etc. Les seves accions a l'aula poden respondre a finalitats diverses, globalment orientades a ajudar els alumnes a sedimentar procediments i coneixements que assegurin una major comprensió de les obres literàries i, en conjunt, el desenvolupament escolar de l'alumne.

Un altre sistema d'activitat és el dels mateixos alumnes, per a qui la motivació d'anar a escola deu ser ben diferent (e.g., en aquells casos en què famílies i professorat no comparteixen quines són les finalitats de l'educació). I encara uns altres sistemes són els que representen les diverses disciplines escolars, cadascuna amb els seus propis marcs d'actuació i desenvolupant-se amb un relatiu aïllament tot i els aspectes compartits, com passa amb les disciplines lingüístiques (e.g., català, castellà) i les anomenades no-lingüístiques (e.g., ciències naturals, música) (vegeu Camps i Fontich, 2019). Finalment, el sistema d'activitat dels investigadors respon també a unes motivacions i finalitats ben particulars. Com suggereix la sociòloga Irene Vasilachis, és molt important intentar prendre consciència dels diversos punts de vista per tal d'entendre que l'ajut de tots és pertinent i beneficiós (Vasilachis, 2006).

Dues mirades a la cultura educativa, avui

He apuntat abans que aquestes experiències han estat per a mi un punt d'arribada. Ja he suggerit en els paràgrafs anteriors que aquest punt d'arribada no s'ha d'entendre com a resultat d'una mena de trajectòria en què un docent es planteja inicialment de fer aquestes experiències com a tals. En el meu cas, més aviat es van anar articulant amb el pas del temps, com per al·lució, i van anar organitzant-se en intervencions que tenen coherència interna només després d'un gran nombre de provatures diverses al llarg d'un temps relativament extens. Aquestes intervencions i provatures, que poden tenir al seu torn diversos graus d'organització, tenen ja valor per elles mateixes i en cap cas han de ser enteses des d'un punt de vista teleològic com a passos previs destinats a formar «la gran seqüència final». Soc molt conscient que aquest model de projecte pot ser molt diferent d'altres models (més endavant desenvolupo breument aquesta idea).

El meu procés d'aprenentatge com a professor no es pot entendre sense situar la meua incorporació al sistema educatiu com a docent a mitjans dels anys 1990, en ple desplegament de la LOGSE. Analitzar què va representar aquesta llei educativa cau més enllà del modest objectiu d'aquest llibre i, segurament, de les meves energies i capacitats. Persones molt més preparades que jo ho han fet amb molta solvència des de punts de vista diversos (vegeu per exemple Ruiz Ruiz, 1992; Fernández Enguita, 1996; Camps i Sempere, 1997; Soriano, 1998; Díaz Alcaraz, 2000). Sí que m'agradaria destacar que la Reforma, com s'anomena de vegades, responia a una concepció molt ben fonamentada de la funció social de l'escola (formar futurs ciutadans autònoms) i dels processos d'ensenyar i aprendre (el coneixement es construeix a partir de les idees prèvies de cadascú i en interacció amb entorns estimulants i diversos) (Coll, 1992). En aquest marc, l'elaboració de saber pedagògic no es pot entendre sense una estreta col·laboració entre docents reflexius i investigadors (Camps, 2012).

Sens dubte, aquest plantejament és concomitant amb els actuals currículums competencials. Tal com es destaca a Rychen i Salganik (2002), l'enfocament competencial respon a la consciència de la importància capital de formar una ciutadania preparada per assumir els enormes reptes socials actuals: la mobilitat demogràfica, les transformacions produïdes per la tecnologia, els desequilibris en l'accés a oportunitats de desenvolupament personal, acadèmic i professional, etc. Per a aquests autors, algunes de les preguntes que governs i institucions es formulen són: «¿Què han de tenir els ciutadans per poder desenvolupar-se en aquestes societats?», «¿De quina manera podran aquests ciutadans exercir i defensar els seus drets de ciutadania amb assertivitat per tal de viure una vida plena d'acord amb els propis interessos i inclinacions i no pas una vida dictada pels altres i al servei d'interessos aliens?», «¿Quines competències han d'integrar i desenvolupar aquests individus?». Tal com es destaca a Fontich et al. (2020), el terme *competència* capturaria «aquell conjunt de destreses, sabers i actituds que som capaços de posar en dansa per tal de respondre un conjunt de reptes concrets, que poden ser d'una gran heterogeneïtat i que es caracteritzen per la seva singularitat i sensibilitat al context i, doncs, per la seva resistència a ser tractats amb fórmules i procediments *ad hoc*» (5).

Malgrat tot, la traducció d'aquests plantejaments a la pràctica educativa són, des del meu punt de vista, lleugerament restrictius. Paraules com *projecte de treball*, *autonomia* o *guiatge* (i fins i tot *ciutadania* o *democràcia*) semblen colonitzades per un marc conceptual dominat per les agències d'avaluació, una mirada vertical sobre la formació del professorat i un retorn a principis transmissius i neoconductistes sobre l'ensenyament i l'aprenentatge (Mundy i Verger, 2015). Això sembla que respon a l'intens esforç per part d'algunes autoritats educatives per orientar l'educació cap a un sistema capaç de valorar els progressos en termes de resultats mesurables. Per atènyer l'horitzó establert caldrà procedir amb ordre, disposant amb cura la linealitat de les accions que permetran que allò que s'ensenya amb claredat sigui après correctament.

Per sort, altres maneres d'entendre l'educació (des del meu punt de vista, més d'acord amb un sentit competencial primigeni) ens posen en guàrdia davant de visions simplistes que poden banalitzar els complexos processos d'ensenyar i aprendre. Ens recorden, per dir-ho de manera simple, el que ha estat demostrat a bastament per la recerca: allò que s'ensenya no és sempre ni necessàriament allò que s'aprèn. Entenen l'aprenentatge com un progressiu ingrés a comunitats de discurs i com a resultat de la construcció conjunta del saber (Mercer, 2013; Casadellà, 2017). I consideren que això es tradueix en la necessitat de generar espais de discussió i de col·laboració entre docents i investigadors, i amb més diàleg a les aules.

Dues perspectives que, amb matisos, responen respectivament a aquests plantejaments són les anomenades SAWA (School Autonomy With Accountability) i SwafS (Science with and for Societies). La primera situa la preocupació educativa en la necessitat d'establir uns estàndards que donin compte dels resultats. Aquest model considera important l'autonomia dels docents i les escoles degut a les enormes diferències locals en què la tasca educativa s'obre camí (reconeixent, per tant, que hi pot haver una gran diversitat de maneres d'arribar a uns mateixos estàndards). Malgrat tot, respon a l'esquema segons el qual els investigadors tenen el coneixement pedagògic i els docents l'apliquen (vegeu l'interessant estudi d'Engeström, 2011). Tal com suggereix Garcés (2014), es crea un «dins» i un «fora»: l'objectiu és que ser «dins» vagi lligat a beneficis de tota mena (tal com jo ho entenc, l'accés al finançament o l'acomiadament dels docents que no compleixen els objectius, amb el perill que s'acabi ensenyant només per al test final) i ser «fora» vol dir situar-se en un saber no homologable des del punt de vista del que compta com a aprenentatge. Darrere de les grans paraules com ara *excel·lència educativa* s'hi amaga un destí per als docents molt ben definit: els «resilients» seran els que juguin al joc i suportin la pressió burocratitzadora del sistema (que inclouria la

producció sense parar de «propostes innovadores d'ensenyament», entre d'altres); quan «ja no puguin més» passaran a ser «redundants», és a dir, sobrers (vegeu el desenvolupament d'aquests termes en l'interessant estudi de Domingo, 2018).

La segona perspectiva dona preponderància a les maneres d'integrar les esferes de la recerca i la pràctica educatives (és a dir, d'investigadors i docents) en la creació de coneixement. El saber pedagògic s'entén com a resultat d'un procés d'aculturació en una comunitat de discurs, que es crea en la interacció de perspectives diferents. L'objectiu és entendre millor l'aula i el docent hi és vist com algú capaç de llançar-se a la piscina, plantejar-se reptes, reflexionar amb humilitat però sense por sobre el que fa i avaluar-ne els resultats amb l'ajut d'interlocutors solvents i ben preparats (e.g., investigadors d'àmbits educatius diversos), en un procés de vis sens fi com a base per a l'expertesa professional (Biesta, 2007; Clara i Mauri, 2010; Camps, 2012).

Mentre que el model SAWA forma part de l'agenda neoliberal per a la reforma educativa global (Mundy i Verger, 2015), les propostes de SwafS responen més a un plantejament de base i són objecte d'atenció en àmbits de recerca educativa de gran projecció i incidència escolar (Castelló i Lindgren, 2017). Aquesta darrera perspectiva destaca que, mentre que la importància dels resultats és fora de dubte, és evident que aquests resultats no poden deslligar-se dels processos que els faran possible. Això recorda les paraules de John Dewey: «The quality of mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth» (Dewey, 1966, 183).

En aquest model, el procés educatiu té com a base la col·laboració entre docents investigadors, una col·laboració que, remetent-nos a la metàfora que proposa el pensador francès Fernand Deligny (citada a Garcés, 2014), recorda el viatge que podem fer en un rai. En paraules de Garcés (2014):

[una balsa] [sic] és un artefacte que permet navegar sense enfonsar-se gràcies a la distància i al lligam entre els seus troncs. A més, una balsa no és el producte de cap gran imperi ni de cap ment sofisticada, no surt de les drassanes reials, imperials ni de cap gran indústria. És una possibilitat que emergeix allà on es necessita i una tecnologia que està a les mans de qualsevol. (77)

Prenent aquesta metàfora, podríem dir que, en un model de col·laboració entre investigadors educatius i docents, l'única condició per poder navegar és «lligar bé els troncs [...] encertar la relació entre proximitat i distància justa, com perquè l'aigua pugui passar a través i no la trenqui» (77). El nus entre els troncs seria el compromís, «en què el vincle, paradoxalment, és el que allibera» (77). Aquest vincle

fa emergir una possibilitat de navegació allà on es fa necessari. El compromís seria aquest nus que, per la seva força relativa, crea una situació on no n'hi havia. El compromís seria aquesta possibilitat, en mans de qualsevol, d'establir un lligam entre elements disperss per tal de llançar-se a l'aigua. (77)

Van Lier (2004) es mostra escèptic sobre la possibilitat de generalitzar a tot el sistema educatiu els plantejaments d'arrel sociocultural que sostenen el treball per projectes. Engeström (2011) comparteix aquesta visió. Però tots dos autors animen a continuar buscant camins que ens permetin acostar-nos a l'aula no pas «amb la solució a punt», sinó amb una actitud de diàleg i de respecte per les percepcions dels aprenents i els seus punts de partida. Buscant així mateix interlocutors que ens permetin d'integrar nous punts de vista sobre el que fem i ens ajudin a interpretar millor el sentit del nostre ofici.

Set capítols, set projectes

El present volum es divideix en tres parts, de dos, tres i dos textos respectivament. Cada text segueix, a grans trets, el guió següent: (1) Identificació d'un problema concret; (2) Reflexió, basada en un conjunt de referències teòriques, per recolzar una determinada proposta d'aula que pugui donar resposta a aquest problema; (3) Descripció de la intervenció dissenyada i d'alguns aspectes del procés de desenvolupament a l'aula; i (4) Consideracions finals.

Primera part. Ensenyar a interpretar obres literàries amb el recurs del cinema

En aquesta part el problema plantejat és el següent: la conveniència o no de la lectura obligatòria de curs. La lectura obligatòria de curs és una mesura controvertida a l'ensenyament obligatori. Mentre que els que en són contraris indiquen que no ajuda a formar lectors competents, els seus defensors consideren que és necessària per tal d'ampliar el repertori literari dels alumnes. Jo em situo entre aquests darrers i considero que el veritable debat s'hauria de centrar en les mesures desenvolupades a l'aula pel professor. Una d'aquestes mesures és la creació de contextos participatius en què es pugui treballar la interpretació literària conjuntament. Diversos estudis consideren el cinema una eina per desenvolupar aquest tipus de contextos i aquest és el recurs sobre el qual es focalitzen els dos capítols del present apartat.

Cadascun dels dos textos presenta una experiència en què el cinema hi té un paper rellevant, a partir de les dues idees següents: (a) que el procés d'interpretació de la pel·lícula estigui integrat en el procés d'interpretació de l'obra literària; i (b) que la pel·lícula *no sigui una versió* de la novel·la. Al primer text, «Contrastos narratius sobre el tema de la guerra: *En Johnny va agafar el seu fusell* i *La pell freda*», se centra l'atenció en els aspectes denotatius i connotatius d'una pel·lícula (*Johnny got his gun*, Trumbo, 1974) i una novel·la (*La pell freda*, Sánchez Piñol, 2002) perquè els alumnes explorin les possibles connexions narratives i sobretot simbòliques entre totes dues obres i les argumentin.

La pel·lícula, basada en la novel·la homònima, presenta d'una manera crua i directa les conseqüències catastròfiques de la guerra, i ho fa a través de l'experiència terrible d'un jove soldat, que es manté lúcida en la seva desgràcia. La novel·la de Sánchez Piñol ens narra l'experiència al·lucinant d'un tècnic atmosfèric en una illa inquietant i perduda del Pacífic Sud, atacada cada nit per uns despietats monstres. Els alumnes aviat s'adonen que aquests dos relats de factura tan diferent ens plantegen unes reflexions comunes sobre temes com ara la convivència, l'odi o la incomunicació.

A la segona experiència, «Diàleg a l'aula, diàleg entre dos clàssics: *Terra baixa* i *Thelma & Louise*», es llegeix a l'aula una peça clàssica de la literatura catalana, l'obra de teatre *Terra baixa* (Guimerà, 1895), avui en dia poc coneguda pel gran públic però molt famosa a principis del segle XX arreu d'Europa, des de Bèlgica fins a l'URSS passant per Sicília, així com als Estats Units. Si definim *clàssic* com aquella obra immortal que és capaç d'interpel·lar el lector de cada època, el repte del projecte és explorar en quina mesura aquesta obra és un clàssic que ens parla del nostre món actual. Per fer-ho, els alumnes exploren possibles concomitàncies entre *Terra baixa* i una *road movie*, també un clàssic en el seu gènere: *Thelma & Louise* (Scott, 1991).

L'escepticisme inicial dels alumnes es fa evident de seguida: una obra els sembla de llenguatge antic i incomprensible; l'altra, el tipus de pel·lícula «que passen el dissabte a la tarda a 8TV perquè t'adormis», en paraules literals d'una alumna. Aquest escepticisme, però, i la irritant sensació inicial segons la qual «les dues obres no es poden

comparar perquè expliquen coses diferents», obre un diàleg i un procés interpretatiu que porta els alumnes necessàriament a passar per damunt de les diferents peripècies presentades i a centrar-se en els temes comuns que aquestes peripècies plantegen, com els de la llibertat, l'assetjament, el suïcidi o la violència de gènere.

En resum, els textos defensen que el decalatge que crea el contrast entre una obra literària i una obra cinematogràfica diferents ajuda a instal·lar aquest interrogant i a desencadenar un procés d'interpretació valuós.

Segona part. La lectura i l'escriptura en el procés d'educar el lector de literatura

En aquesta part, hi presento tres experiències sobre la importància d'explorar amb els alumnes gèneres discursius diversos com a camí per millorar les habilitats de lectura i d'escriptura, entrelaçant aquest treball amb el procés d'exploració del text literari. Això permet compartir experiències lectores i aportar les pròpies interpretacions d'una manera organitzada i justificada.

A la primera experiència («*I tu, què vas sentir quan...?* Entrevista al personatge literari») es llegeix a l'aula la lectura obligatòria (*Reunion*, Uhlman, 1971; trad. cat. *L'amic retrobat*) i després es proposa de fer un projecte que explori el tema literari de la guerra amb la lectura de vuit llibres més distribuïts entre els alumnes del grup. Aquests volums s'obtenen per camins diversos (Biblioteca de la Diputació, biblioteca del centre, exemplars dels alumnes o meus, etc.) i són obres de ficció i no ficció, incloent-hi una autobiografia en forma de novel·la gràfica, de nivells de dificultat diversos.

Aquestes obres s'apleguen en tres grups que responen a tres enfocaments diferents del tema de la guerra: les arrels del conflicte, la vivència de la guerra i l'herència que queda per a les generacions següents. Cada grup responsable d'una obra és l'encarregat d'explicar-ne als altres els aspectes rellevants relatius al tema comú, una feina que es fa a través de gèneres diversos (cartells, tríptics, crítiques, sinopsis, PowerPoints i posts en el blog d'aula), així com de lectura de fragments. Com a tasca estrella, explorem a fons el gènere d'entrevista per fer el que anomenem una «entrevista-reportatge» a un personatge. Finalment, un dels autors visita el centre.

L'experiència següent, «La història de la literatura a l'aula: llegir, escriure i parlar per aprendre més i millor», descriu un projecte que combina lectura, escriptura i interacció oral. És fruit de l'interrogant següent: «Com és que els costa tant, als alumnes, d'aprendre història de la literatura?». L'experiència es planteja explorar la possible resposta següent: «Potser, perquè es comença habitualment per les obres més allunyades, les medievals, a partir principalment de l'eix cronològic i sense explorar altres possibles eixos organitzatius complementaris».

Les tres preguntes clau del projecte són: En quina mesura és possible explorar la història de la literatura des de l'edat mitjana fins als nostres dies sense començar per l'edat mitjana? En quina mesura llegir i parlar ajuda a escriure textos expositius sobre les fonts consultades? I en quina mesura identificar un públic per als textos ajuda a organitzar-ne millor el contingut i a assolir un millor aprenentatge?

A la tercera i darrera experiència d'aquesta part («Llegir i escriure per aprendre a reflexionar sobre la literatura a secundària»), s'hi descriu un projecte sobre un llibre de contes (*Llibreta de vacances*, Solsona, 1991), en què els alumnes exploren en petits grups una selecció de contes des de quatre àmbits: «des de dins» (estructura, estratègies retòriques, personatges...), «per fora» (referències a esdeveniments contemporanis del llibre però no dels lectors d'ara, com ara els Jocs Olímpics de Barcelona), «sobre» (valoracions crítiques, contraposició de valors i contravalors presents als contes) i «a partir de» (la creació de nous relats prenent els contes com a font d'inspiració).

Per portar aquesta anàlisi a terme s'exploren diversos gèneres discursius (narració, sinopsi, entrevista, etc.). En aquest text reflexiono així mateix sobre quatre aspectes de l'acció educativa a l'aula que diversos autors consideren que tenen una gran rellevància: la reflexió-acció, el treball cooperatiu, els aspectes metacognitius i el potencial educatiu del material objecte de treball.

Tercera part. Estratègies retòriques per millorar la creativitat literària

En aquesta part, finalment, s'hi presenten dues experiències en què els alumnes han de reflexionar sobre estratègies retòriques diverses i els efectes que provoquen. Aquestes dues experiències mostren la necessitat de treballar aspectes teòrics com són les figures retòriques i les estratègies de construcció narrativa en el context d'obres concretes. Una alumna, l'Esther, manifesta que si bé en cursos anteriors havia estudiat estratègies d'aquest tipus sempre se n'oblidava: ara, en canvi, diu, li han quedat «gravades a la ment».

A la primera experiència («Treballem deu elements del text narratiu»), s'hi organitza un recorregut per estratègies diverses en forma de taller. Els materials utilitzats procedeixen tant d'obres literàries diverses com de material audiovisual (curtmetratges i pel·lícules) i, a mesura que es van explorant elements diversos, els alumnes van elaborant un text, que serà presentat en un concurs literari extern al centre (en el qual alguns dels treballs són finalment guardonats i publicats en un volum).

La segona experiència («La llengua i la publicitat: estudiar la llengua a través d'anuncis televisius i de premsa») té com a objectiu passar d'un estat en què els alumnes són consumidors passius d'anuncis a un estat en què en són exploradors crítics i actius. La trajectòria adoptada preveu anar des del mateix anunci fins al complex món de la publicitat, i no pas a l'inrevés, analitzant anuncis concrets com a estratègia per capturar l'atenció i la fascinació dels alumnes i, mitjançant el diàleg, promoure la reflexió. Aquesta intervenció s'organitza al voltant de tres eixos temàtics: aspectes generals de la publicitat (continguts teòrics); vuit estratègies d'impacte expressiu (explorant la teoria de la retòrica publicitària a partir dels anuncis concrets), i quatre projectes, de recepció i de producció d'anuncis gràfics i de televisió.

Els textos d'aquest volum

Els textos que el lector trobarà es basen en experiències publicades en diverses revistes d'Espanya i de l'Argentina en el lapse de sis anys, que van del 2008 al 2013.¹ Van ser portades a terme amb grups de segon, tercer i quart d'ESO (en coordinació amb companys meus) d'un centre educatiu d'una població propera a Barcelona. Expliquen la vivència dels projectes tal com els vaig experimentar jo, i no entren a descriure aspectes també importants com ara el procés de la tria d'obres per llegir, l'avaluació, etc. En alguns casos n'he modificat el títol per ajustar-lo més al contingut i hi he fet modificacions tendents a donar unitat al volum, eliminant-ne determinades explicacions que, en un

¹ 2008: «Lectura i escriptura a secundària: una wiki-llibreta de vacances» (*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 44, 41-58); «Una secuencia didáctica para trabajar diez elementos del texto narrativo» (*Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 107-20); «Estudiar lengua con la publicidad» (*Lectura y Vida*, 29(2), 46-57). 2009: «Discurso de agradecimiento» (*Boletín Telémaco*, 5, 7-8); 2012: «Llegir per escriure textos d'història de la literatura» (*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 56, 27-38); «Diàleg, cinema i interpretació literària a l'ESO» (*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 58, 71-89); 2013: «La entrevista al personaje literario en un proyecto de lecturas múltiples sobre el tema de la guerra» (*Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 101-111); «Cine y literatura en secundaria para trabajar la interpretación literaria conjuntamente» (*Lenguaje y Textos*, 37, 121-132).

volum com aquest, haurien estat repetitives. Hi he mantingut, però, algunes reflexions que van reapareixent a cada text i que són pertinents perquè mostren quines han estat algunes de les preocupacions que han alimentat la meva tasca a l'aula. Així mateix, val a dir que no hi he fet una actualització de les referències, ja que cada experiència, tal com s'explica, reflecteix en certa manera el moment en què va ser portada a terme, tant a través dels mateixos plantejaments com justament dels treballs bibliogràfics consultats al seu moment. Finalment, hi he introduït en tots els textos la primera persona del singular.

Si algú em preguntés «Després de 20 anys ensenyant literatura a secundària, què has après?», la meva resposta seria: «He après el que expliquen els capítols d'aquest llibre». Com ja he dit, la intenció no és normativa presentant aquestes experiències com a model a seguir. A més, si les hagués de tornar a portar a la pràctica, algunes coses les faria d'una altra manera, fins i tot si tingués alumnes semblants als que vaig tenir. Segurament existeix una pulsio entre exhibicionista i temerària en l'acte de llançar a la consideració dels altres el que un ha fet. Però si no fos així, les coses quedarien en l'àmbit privat de l'experiència emocional de cadascú i, a la llarga, caurien en l'oblit i moririen.

Crec que en el camp educatiu lligat a les experiències docents és necessari fer el pas des de l'aula (un espai reduït que dona seguretat) cap al debat i l'escrutini públics (un espai ampli en què les opinions dels altres poden —no sempre— ser incòmodes, però que permeten de millorar i créixer). I ho penso malgrat la pulsio actual d'haver d'explicar gairebé en directe tot allò que ens passa pel cap. Per això em pregunto si convertint temeràriament tot el que fem ràpidament en bé de consum (el que en sociologia s'anomena «comodificació»), de vegades sense massa espai físic (és a dir, el nombre de pàgines que les revistes educatives ofereixen a cada autor, per exemple), podem arribar a una reflexió pausada.

En aquest sentit, voldria que aquest volum comptés amb el favor del lector, la qual cosa no es tradueix necessàriament en aplaudiments o felicitacions (encara que si passa també està bé, oi?), sinó sobretot en dues qüestions: que el lector es doni temps per dialogar amb el que aquestes pàgines expliquen, i que faci un exercici de condescendència quan hi pugui haver observacions una mica banals, propostes superficials o idees directament equivocades. Per a mi, la simple preparació d'aquest volum ha estat ja una experiència enormement educativa.

He estat només un professor de llengua i literatura com qualsevol altre que, amb una sabata i una espadenya, s'ha llançat a la piscina i ha provat coses diferents, maldant per trobar l'originalitat i per atreure l'atenció dels nois i noies. Enviant també manuscrits per a la seva publicació (no sempre acceptats en una primera instància i alguns d'ells rebutjats) i compartint amb els altres les seves idees. Voldria que els possibles errors fossin disculpats i que el que ha estat punt d'arribada per a mi fos en la mesura del possible punt de partida per a aquells lectors que puguin trobar-hi, encara que sigui en racions ben minses, idees mínimament inspiradores.

Aquest volum no s'hauria pogut fer sense el concurs de moltes persones que m'han ajudat en diversos moments de la meua trajectòria. Voldria agrair especialment als meus alumnes tantes i tantes coses que m'han ensenyat (pensant-se, pobrissons, que era jo qui els ensenyava alguna cosa!): m'és difícil de resumir tot el que m'han aportat, tant professionalment com en l'esfera personal. Dedico aquest llibre a Antoni Fontich Ambatlle (1933-2016), *in memoriam*.

Part 1.

Ensenyar a interpretar obres literàries amb el recurs del cinema

Experiència 1

Contrastos narratius sobre el tema de la guerra: *En Johnny va agafar el seu fusell i La pell freda*

L'experiència d'educació literària següent persegueix donar resposta a través del cinema a un problema de la classe de llengua: el de la lectura literària obligatòria de curs. Per a alguns autors, l'obligatorietat de llegir una obra concreta s'hauria d'eliminar, i argumenten per exemple que és contraproductiu des del punt de vista afectiu, que no ajuda a crear lectors competents o que no respon a les pràctiques del lector adult, en les quals hi ha la possibilitat d'abandonar la lectura si l'obra no desperta interès (Pennac, 2000; Argüelles, 2010; Moreno, 2011). Per a altres autors, en canvi, el problema no rau tant en l'obligatorietat com en la capacitat del docent de situar-se en la zona de desenvolupament proper dels alumnes i de crear a l'aula processos d'interpretació conjunta (Kim, 2004; Clark i De Zoysa, 2011).

Aquesta experiència se situa en aquesta segona perspectiva, segons la qual l'objectiu darrer de llegir obres de literatura a l'escola és educar la competència literària dels alumnes (Colomer, 2005). Això implica proposar obres progressivament més complexes per ampliar el repertori de recursos interpretatius (Margallo, 2008), per la qual cosa és crucial la creació a l'aula de contextos col·laboratius en què alumnes i professor puguin contrastar les impressions sobre l'obra llegida (Ghosn, 2002), convertint la parla i l'escriptura en instruments per aprendre (Nystrand et al., 2003; Wells i Mejía Arauz, 2006; Mercer, 2008a).

Múltiples experiències mostren com el cinema pot ser motor per crear contextos col·laboratius d'aquest tipus (Ambròs i Breu, 2011). El llenguatge cinematogràfic permetria explorar d'una manera didàctica elements narratius, temàtics, simbòlics o ètics (Prenen i Rak, 2000; Corrigan, 2011). Treballs pioners sobre la intertextualitat com Kristeva (1980) o Even-Zohar (1990) mostren la importància d'adoptar una mirada integradora sobre el llenguatge literari, resultat de múltiples influències, i és aquesta també la mirada desenvolupada per a l'anàlisi cinematogràfica de treballs com els de Gubern (2002) o Tyner (2008). No obstant això, a l'educació literària el paper del cinema s'ha centrat majoritàriament a comparar una obra amb la seva versió cinematogràfica un cop les dues obres s'han tractat per separat (vegeu-ne exemples a Pujals i Romea, 2001 i Mendoza, 2008).

A l'experiència que presento busco treballar literatura i cinema des d'una altra perspectiva, per a la qual cosa adopto dues mesures. Primera: que el procés de visionat i d'interpretació de la pel·lícula estigui integrat (almenys parcialment) en el procés de la lectura i la interpretació de l'obra literària, per tal de portar els alumnes a plantejar-se interrogants sobre els aspectes simbòlics comuns més enllà de la peripècia concreta que presenta cadascuna de les obres per separat. I segona: que la pel·lícula *no sigui* una versió cinematogràfica de l'obra literària, per tal de crear un desencaix que potenciï aquests interrogants. L'objectiu final d'aquestes dues mesures és crear una sinergia entre narració cinematogràfica, narració literària i processos interpretatius.

Des del meu punt de vista, aquest plantejament pot tenir un enorme potencial per promoure oportunitats (*affordances*, en termes de la teoria sociocultural; vegeu Van Lier, 2004) de discussió i aprenentatge. La investigació neovigotskiana mostra com, a través

de la interacció a l'aula, alumnes i professor reestructuren les seves idees i comparteixen un mateix context d'aprenentatge i ensenyament (Vine, 2008), una mateixa «zona de desenvolupament intermental» (Mercer, 2008b). Per a això és imprescindible crear espais relativament oberts per a la discussió i el treball col·laboratiu, amb preguntes que estimulin la curiositat, la participació i la motivació (Bergin, 1999) i evitant proporcionar la resposta abans que els aprenents es plantegin l'interrogant (Meirieu, 2007). Adopto així una perspectiva sociocultural per al treball a l'aula sobre les competències literària i audiovisual (Colomer, 2005; Ferrés, 2007), situant-me així mateix en el marc de la investigació-acció (Simon et al., 2012), que em serveix ara per investigar la meua pròpia acció educativa.

Aquesta experiència es va desenvolupar amb alumnes de quart d'ESO (15-16 anys). Les anotacions al meu diari d'aula d'aspectes lligats a la planificació i la valoració de les activitats han constituït la base per descriure posteriorment el projecte i el seu desenvolupament.

1. Guió de l'experiència

El guió de la seqüència d'activitats s'organitza en tres fases (Esquema 1). A la primera fase es fa la lectura de la novel·la *La pell freda* (Sánchez Piñol, 2002),¹ una inquietant història situada en una illa on cada nit els seus dos únics habitants, tècnics meteoròlegs, són atacats per uns monstres amfibis. Es discuteixen en petit i gran grup aspectes rellevants de l'obra i, paral·lelament, s'obre una línia de reflexió sobre el fet literari i es fa el visionat d'una pel·lícula, *En Johnny va agafar el seu fusell* (Trumbo, 1971). Aquesta pel·lícula, basada en la novel·la homònima de Dalton Trumbo, és un al·legat antimilitarista sobre l'experiència aterridora d'un jove nord-americà que, captivat per la propaganda bel·licista del govern, s'enrola en l'exèrcit del seu país a la Primera Guerra Mundial i és greument ferit.

Al final d'aquesta primera fase s'ha creat el context apropiat per proposar el projecte de treball, que es desenvoluparà ja a la segona fase: elaborar un quadre comparatiu entre la novel·la llegida i la pel·lícula. Per a això s'exploren alguns trets lingüístics de la comparació. La tercera fase implica la transferència del procés seguit (i d'alguns dels seus resultats) a un públic extern. Això es fa a través de tres mesures: la publicació d'un blog d'aula, l'exposició en un auditori universitari i l'elaboració d'un reportatge videogràfic sobre l'experiència realitzada.

Esquema 1. Seqüència didàctica per comparar *La pell freda* i *En Johnny va agafar el seu fusell*

Fase 1	Fase 2	Fase 3
1. Lectura de l'obra 2. Visionat d'una pel·lícula 3. Proposta de projecte (F2 i F3)	4. Quadre comparatiu entre novel·la i pel·lícula	5. Publicació del blog 6. Visita a la universitat 7. Elaboració d'un breu videoreportatge
Diari del professor i de l'alumne/a		

¹ A partir d'ara, totes les referències a les obres literàries van acompanyades entre parèntesis del cognom de l'autor i de l'any d'escriptura de l'obra, que pot no coincidir amb l'any de publicació de l'edició inclosa a la bibliografia final.

2. Primera fase

2.1. *La discussió interpretativa de la novel·la*

A l'aula es llegeix conjuntament, tot i que a petició dels alumnes és el professor qui llegeix principalment. Alguns fragments es llegeixen a casa. Periòdicament, la lectura s'atura per reflexionar sobre el que s'ha llegit i per discutir escenes sorprenents, inquietants o ambigües.

Les reflexions són diverses i lliures, iniciades tant pels alumnes com pel professor mateix, que intenta promoure una actitud reflexiva i argumentativa i convida els alumnes a defugir posicionaments visceralment. Un exemple d'això és l'intercanvi següent. Dos alumnes manifesten que el llibre no els agrada, «perquè els monstres em fan fàstic» (José) i «perquè un dels protagonistes em cau fatal» (Elena). Se'ls planteja si aquests eren potser els efectes perseguits per l'autor, i alguns alumnes consideren que, en realitat, es tracta d'una bona obra en què l'autor aconsegueix els seus propòsits. En aquest sentit, s'intenta posar sobre la taula la necessitat de justificar els posicionaments i ajudar, com en aquest cas, a diferenciar la novel·la com a obra artística de la història que aquesta obra explica.

Aquests moments en els quals la lectura s'atura serveixen, doncs, per promoure la reflexió i per sentir la lectura com una activitat compartida. Les sessions s'acaben sempre amb una presa d'apunts per sintetitzar tant el fragment llegit com les observacions desencadenades. El procés seguit queda il·lustrat a la pissarra amb una forma d'espiral, al llarg del qual es debat, s'argumenta i es dissenteix; però sense acabar de coincidir mai del tot, en una mena de procés de vis sens fi orientat a desenvolupar una major comprensió de l'obra.

2.2. *La reflexió sobre el fet literari*

Progressivament, intento transcendir l'argument de l'obra i orientar la mirada dels alumnes cap als possibles temes que presenta. És per això que aprofito els períodes en què es llegeix a casa per obrir una línia de reflexió sobre el fet literari. Els plantejo interrogants que són discutits en gran grup i en grup reduït i que generen també un procés d'anotació d'apunts: la utilitat de la literatura, què ens aporta, si és vehicle d'ideologia o, principalment, eina de distracció; si ens parla del món i de nosaltres mateixos; si ens ajuda a interpretar les persones i les seves preocupacions, etc. Seguidament exemplifico breument tres dels àmbits explorats.

- **Els valors.** La literatura serveix per transmetre valors. No podem concebre la literatura deslligada d'aquest fet, ja que sempre darrere d'un text literari hi ha un autor, encara que sigui anònim i col·lectiu (com en la literatura popular). Per constatar aquesta idea explorem contes populars com «La Blancaneus»; comparem les versions de «La Bella Dorment» de Perrault i de Basile, i contrastem els relats de «La Venta focs» i *Pretty woman*. L'objectiu és observar quins valors socials s'amaguen darrere d'unes determinades opcions narratives. Per a la Meritxell, «els valors són sovint masclistes i patriarcals; la Blancaneus es queda a casa mentre els nans surten a treballar; i a la pel·lícula *Pretty woman* una noia marginada és salvada i redimida per un intel·ligent i generós home de negocis».² I l'Eva es pregunta: «Per què les princeses són boniques i els prínceps

² Vegeu aquestes idees exposades pels alumnes mateixos al vídeo allotjat al portal www.leer.es del Ministerio de Educación (Gobierno de España). Aquest vídeo s'acompanya d'una guia didàctica (Fontich, 2012a).

valents? Per què no una princesa lletja i un príncep que sigui esquifit? O per què no hi apareixen mai homosexuals?».

- **La interpretació simbòlica.** A més de parlar-nos de qüestions concretes, la literatura es caracteritza per la manera de fer-ho. La reflexió que els proposo ara és la següent. En un relat no hi ha ni cotxes, ni cases, ni persones: només hi ha paraules. Amb això persegueixo posar sobre la taula la necessitat de veure el relat literari no pas com una simple «pluja de flors» (en expressió de la professora Dolors Oller) o un conjunt de paraules (com ens vol fer creure Mercè Rodoreda; Rodoreda, 1983) sinó com un artifici artístic, una construcció lingüística. Com a tal, l'obra més reeixida serà aquella en la qual, en paraules d'Álvaro Mutis (citada a Álvarez Angulo, 2010), «no quede rueda sin usar». Això seria aplicable també al relat cinematogràfic. Per a un alumne, el Joan, «quan llegim alguna cosa que no encaixa o que ens sorprèn ens hem de preguntar: què voldrà [sic] dir-nos l'autor amb això?».
- **La reflexió sobre la realitat.** Es reflexiona així mateix sobre el fet que la literatura ens parla de nosaltres, del món i d'aquelles preocupacions que han assetjat l'ésser humà des de la nit dels temps. La literatura, per la seva plasticitat i capacitat expressiva, converteix aquestes preocupacions en temes literaris (la mort i el més enllà, l'amor, la natura, la lluita per la vida, la guerra, etc.). Per a la Nerea, «la manera d'escriure sobre aquests temes és infinita», ja que «cada autor té la seva manera d'abordar un tema». Per això podem afirmar que «els temes literaris són finits i les històries són infinites».

2.3. El tema literari de la guerra

La interpretació conjunta en gran grup permet desenvolupar la idea segons la qual la novel·la *La pell freda* pot llegir-se com una reflexió al voltant dels horrors de la guerra, a partir d'un escenari metafòric en què els éssers humans i els monstres se submergeixen en un enfrontament irracional. En aquest sentit, l'obra mostra la dificultat de superar l'espiral de violència: en paraules de l'Èric, «la novel·la explica la lluita per la supervivència entre els personatges i que per culpa d'això no ha deixat [sic] que fessin pactes entre ells».

Altres temes discutits a classe són, des d'aquesta òptica, l'alteritat viscuda com una amenaça i la creació paranoica de l'enemic fruit de la inseguretat. El fragment seleccionat pel Joan apunta cap a aquestes idees:

«En l'episodi de les explosions de dinamita Batís i l'oficial atmosfèric estan recollint els cossos i passa això: “No havíem acabat ni molt menys quan vaig veure la mascota al balcó. Estava asseguda amb les cames doblegades i s'agafava a la barana com si la lliguessin amb cadenes. Déu meu, vaig exclamar, Déu meu, Miri! I ara què gemega?!, va dir Batís. Déu meu, està plorant!”. Aquí explica com les mascotes tenen sentiments com les persones humanes i que no són simples animals com ells es pensaven».

La reflexió sobre el tema de la guerra (les causes, les conseqüències, les vivències terribles que genera, etc.) es desenvolupa a partir d'una pel·lícula que en un primer moment proposo de veure parcialment i que a petició del grup acabem veient sencera: *En Johnny va agafar el seu fusell*. El protagonista és un soldat que cau greument ferit: perd les extremitats, queda cec, mut i sord, i només li queden intactes el cervell, el cor i els genitals. És ingressat en un hospital militar amb diagnòstic de mort cerebral; però una infermera descobreix que està perfectament conscient i aconsegueix trobar les maneres amb què el noi podrà comunicar-se amb el món i expressar la seva angoixa.

3. Segona fase

3.1. Comparació entre l'obra i la pel·lícula: els aspectes denotatius

La comparació entre pel·lícula i novel·la s'organitza explorant els aspectes denotatius i connotatius. En primer lloc, la denotació fa referència a aquells aspectes d'un relat que podríem considerar objectius, com la història (tot i que també pugui ser, sens dubte, objecte d'interpretacions diverses). Proposo d'identificar els trets més objectivables de la història que expliquen tant la pel·lícula com la novel·la, i específicament la manera com aquesta història es presenta, és a dir, la trama.

Per al Marc, a *La pell freda* la trama «és molt lineal, només hi ha present i passat». Efectivament, hi ha un present difús des d'on el personatge protagonista relata la seva experiència a l'illa i que mai arribem a conèixer, i hi ha el passat on se situa aquesta experiència, amb només un breu capítol d'un passat anterior, el de la seva infància i adolescència a Irlanda, on participa en activitats de l'IRA. «En canvi —continua— a *En Johnny va agafar el seu fusell* hi ha present, passat immediat, passat llunyà i al·lucinacions diverses».

En efecte, els alumnes observen que la complexa trama que ens ofereix el relat cinematogràfic consisteix en un doble joc entre allò que observem els espectadors i el relat en primera persona (en monòleg interior) del qual som testimonis. Els alumnes exploren així com la història s'organitza temporalment en quatre plans: un present (el soldat és a l'hospital), en el qual s'intercalen el passat immediat (a la trinxera cau greument ferit), el passat llunyà de la seva infantesa (dialoga amb les persones estimades: la promesa, el seu pare, els veïns...) i un espai podríem dir atemporal, d'al·lucinació i deliri (parla amb Jesucrist, juga a cartes amb els companys morts, es veu a ell mateix en una companyia de circ, etc.).

3.2. La comparació entre l'obra i la pel·lícula: els aspectes connotatius

Pel que fa a la connotació, l'atenció se centra en els elements simbòlics de l'obra. Explorar els símbols situa els alumnes en una perspectiva diferent de l'habitual, consistent a valorar una obra a partir, sobretot, de la peripècia que presenta. Proposo així explorar els símbols a partir d'elements contraris, inicialment analitzant la novel·la i la pel·lícula per separat i posteriorment establint connexions entre totes dues obres.

Per analitzar la novel·la, proporciono als alumnes alguns exemples possibles d'elements contraris, com ara «terra vs. mar», «silenci vs. soroll» i «far vs. caseta de fusta». Pel que fa al primer element, «terra vs. mar», l'acció transcorre en una diminuta illa del Pacífic Sud, exclosa de qualsevol ruta marítima i on el tècnic atmosfèric ha de romandre durant un any. Els alumnes exploren com la solitud i l'aïllament propiciats pel mar converteixen l'illot en l'únic espai segur per a la vida.

El Joan, però, hi remarca una contradicció: «El mar, ahora que aïlla, constitueix l'única via per escapar de la bogeria de viure en una illa envoltada de monstres». En segon lloc («silenci vs. soroll»), el silenci és inexistent en una illa colpejada per l'incessant vaivé de les onades. Tot i això, el soroll terrible de les hordes amfibies atacant de nit els dos humans converteix l'inquietant silenci del dia en un moment de relativa placidesa. Finalment («far vs. caseta de fusta»), la rigidesa del far amb els seus enormes murs protectors contrasta amb la fragilitat de la caseta de fusta on viu inicialment un dels tècnics atmosfèrics, que serà atacat despietadament pels monstres. No obstant això, el desenllaç de la novel·la ens confirma els auguris que tenim al llarg del relat, ja que el far protegeix i alhora també aïlla de la realitat i transforma de manera inquietant la identitat dels seus habitants.

D'altra banda, en la pel·lícula dos contraris destacats són «abraçades entre éssers estimats vs. ferit de guerra amputat» i «herba del camp vs. fang de les trinxeres». Les abraçades apareixen en molts instants d'afecte entre amics, familiars i companys de treball de qui Johnny s'acomiada sense advertir que ja no podrà fer mai més aquest gest. Josep: «Les amputacions que patirà poden simbolitzar les ferides irreversibles de la guerra». Pel que fa al contrast entre verds camps primaverals i trinxeres enfangades, en aquest últim cas s'observa com els recursos cinematogràfics del color i la música es posen al servei dels efectes desitjats i intensifiquen el contrast entre la calidesa de les verdes praderies assolellades i la sordidesa i el desemparament de la trinxera (alguns alumnes assenyalen encertadament que es tracta d'imatges en blanc i negre).

4. Les claus de la interpretació simbòlica

És pertinent remetre'ns aquí a una observació feta per una alumna en el seu diari d'aula: «No entenc per què hem d'analitzar tant aquesta novel·la si no tornarem a llegir-la mai més». Aquest interessant comentari és objecte de reflexió conjunta en gran grup i serà aprofitat com a justificació d'una anàlisi que posi en una relació més profunda la novel·la amb la pel·lícula. Els explico que aquesta comparació serveix com a exercici per explorar mecanismes de construcció del sentit dels textos narratius en general i per aprendre a interioritzar les claus de la interpretació literària.

A continuació, proporciono una llista de contraris més genèrica per tal de situar els alumnes en un nivell simbòlic i rastrejar concomitàncies entre dues obres aparentment allunyades. Els alumnes també suggereixen altres contraris que els semblen significatius. Desenvolupem aquest contrast a partir de quadres de doble entrada, descrivint per a cada símbol una situació concreta en la novel·la i la pel·lícula i la interpretació que hi podem donar. Un exemple d'això seria el símbol de «Finestres que s'obren i es tanquen», que apareix en alguns moments de la pel·lícula (Albert: «Aquella infermera que es preocupa per ell i li obre les finestres») i que pot interpretar-se d'una manera concreta («és com una porta a la llibertat, al món exterior»). Treballen també a partir d'una llista de connectors que els ajudin a redactar els seus textos comparatius d'una manera clara («per una banda, per una altra», «en primer lloc, en segon lloc», etc.). Algunes de les oposicions explorades pels alumnes treballant en grup són les següents:

- **Símbol 1:** «Finestres tancades o obertes». *Novel·la:* a l'illa, les finestres de la caseta de fusta i del far constitueixen punts febles per on ataquen els monstres i han de tancar-se amb pany i clau; simbolitzen la fragilitat dels dos humans i la seva angoixa per sobreviure. Per contra, en els moments de calma s'obren de bat a bat amb esperança. *Pel·lícula:* també les finestres de l'hospital militar estan tancades per evitar que es conegui el terrible cas d'en Johnny. Malgrat això i desafiant els seus superiors, les infermeres irrompen a l'habitació i obren les finestres de bat a bat, i el jove soldat des del seu monòleg interior rep la calidesa del sol com una benedicció. Per a l'Albert, «aquella infermera que es preocupa per ell i li obre les finestres és com una porta a la llibertat, al món exterior».
- **Símbol 2:** «Llum o foscor». *Novel·la:* el dia «és símbol de calma» (Oriol), «de seguretat, ja que els monstres tenen por de la llum i no ataquen [en canvi] la nit simbolitza terror: els monstres surten per tota l'illa» (Pau). *Pel·lícula:* «El dia representa l'esperança de poder tornar a fer vida normal i de poder aconseguir la llibertat» (Dídac), mentre que la foscor simbolitza la desesperança i la solitud, «ja que els militars han acomiadat les infermeres que tenien

cura del Johnny» (Dídac), el qual és reclòs en un fosc magatzem sota secret militar.

- **Símbol 3:** «Vigília o somni». *Novel·la:* observem també que els atacs inicials dels monstres empenyen el jove meteoròleg a un estat de gran confusió i esgotament físic, que simbolitza la incapacitat de discernir si la pertorbadora experiència viscuda és real o no. «Es tracta d'una cosa que apareix cada vegada que un meteoròleg arriba a l'illa, com veiem al principi i al final», remarca l'Eva. *Pel·lícula:* en Johnny no aconsegueix discernir el somni de la realitat o el deliri, i això simbolitza l'impacte en el jove soldat d'una experiència inhumana com són les terribles ferides de guerra que pateix; «se sent abandonat i no es pot creure que li estigui passant això» (Marc).
- **Símbol 4:** «Silenci o diàleg». *Novel·la:* els tècnics atmosfèrics es necessiten i alhora es defugen; els llargs episodis de silenci tens són succeïts per diàlegs en què sembla impossible l'acord. El tècnic protagonista, en canvi, sí que és capaç de comunicar-se amb gestos de bona voluntat amb els monstres, que li corresponen amb el cessament dels atacs. *Pel·lícula:* mentre que els militars parlen i discuteixen què cal fer, una infermera aconsegueix comunicar-s'hi a través de les carícies. Èric: «L'oposició la trobem entre l'afecte de la infermera que no necessita paraules i el diàleg que tenen els militars».
- **Símbol 5:** «Pactes o imposicions». *Novel·la:* els intents gairebé reeixits del protagonista d'aproximar-se als monstres i mostrar-los intencions pacífiques seran contestats pel recurs a les armes de Batís Caffó, que dispara contra les cries de monstres que jugaven amb el protagonista. *Pel·lícula:* el soldat es comunica amb morse amb moviments de cap i expressa les demandes de rebre suïcidi assistit i de ser abans exhibit davant la societat per mostrar les terribles conseqüències de la guerra; els militars s'oposen a totes dues peticions, de manera que el diàleg i la comunicació deixen pas a l'exercici del poder. Un exemple d'això és el raonament del capellà castrense per justificar la seva oposició a l'eutanàsia: el que ha donat Déu no ho pot arrabassar l'ésser humà.

5. Tercera fase

Com ja hem apuntat a l'inici del present escrit, la tercera fase implica tres mesures de transferència. En primer lloc, la publicació dels treballs en un blog d'aula, que constitueix un aparador interessant per poder mostrar a terceres persones els resultats aconseguits i serveix per poder compartir millor l'experiència desenvolupada. En segon lloc, la presentació dels coneixements assolits a un auditori universitari, una tasca que reclama un gran esforç per sintetitzar i posar en ordre tot el que ha passat. Per a la Sara, exposar el treball a la universitat «va ser una experiència molt educativa que ens va ensenyar a fer un intercanvi d'opinions amb una altra gent». Per a la Gemma, estudiant de Pedagogia, «va ser una mostra d'altres maneres d'avaluar el coneixement que estan assolint els alumnes de secundària», una activitat que exemplifica «com estan vivint ara ells l'aprenentatge de la literatura» i que «serveix per comparar com ho vam aprendre nosaltres». En tercer lloc, i finalment, una darrera mesura de reflexió sobre el treball realitzat és l'elaboració conjunta d'un videoreportatge sobre l'experiència (amb guió i muntatge conjunts entre alumnes i professor), amb imatges de la visita a la universitat i exposicions dels alumnes en el centre (vegeu-lo al portal www.leer.es).

6. Final

L'experiència d'educació literària presentada pretén contribuir al debat sobre la conveniència de l'obligatorietat de la lectura literària de curs en educació secundària. En aquest text he defensat aquesta obligatorietat, mostrant de quina manera, a través del cinema, aquest debat pot centrar-se no tant en la bondat d'imposar una obra o una altra com en les propostes de treball que fa el professor. Defenso un treball de comparació entre l'obra llegida i una pel·lícula, un procés que permet treballar la competència literària i l'audiovisual convertint l'aula en un espai de participació ric. Les paraules d'unes alumnes em semblen pertinents per concloure aquest text:

Sara: «A mi, m'ha agradat molt perquè mai no hagués arribat a fer aquestes comparacions per mi sola i amb l'ajuda dels meus companys hem pogut arribar a aquestes conclusions».

Cris: «Si m'ho haguessin fet llegir així, normal, com quan llegim els llibres les altres vegades, no m'hagués agradat perquè el llibre en si no m'ha agradat; però treballar d'aquesta manera, així, diferent, comparant i analitzant molt bé el llibre, doncs sí, perquè és diferent».

Elena: «A mi, el llibre per separat no m'hagués agradat perquè el final no em va agradar gens; però la pel·lícula sí que em va agradar i haver-los comparat els dos em va agradar bastant. Vam veure coses que, per separat, poden semblar molt diferents però que, quan les compares, són del tot igual».

Experiència 2

Diàleg a l'aula, diàleg entre dos clàssics: *Terra baixa* i *Thelma & Louise*

La seqüència didàctica següent va ser portada a terme amb alumnes de quart d'ESO i se centra en la lectura de curs. La programació de lectures escolars buscava ampliar el repertori de preferències literàries dels alumnes, presentant obres que tracten estils, temàtiques, recursos, etc., desconeguts pels joves lectors (Margallo, 2008; Aliagas et al., 2011). Això portaria a assumir l'antipàtica obligatorietat, vista no pas com una fatalitat, sinó com una necessitat a la qual hauríem de poder respondre de maneres diverses, com ara amb projectes de treball (Margallo, 2012). En aquest sentit, Chambers (2007) es remet a W. H. Auden i el seu assaig *The Dyer's Hand* (1948) per defensar la figura del professor com a crític literari que ajuda a relacionar l'obra amb èpoques i cultures diverses, amb la vida, la ciència, l'economia, etc.; un conjunt de mesures d'acompanyament per ajudar els alumnes a accedir a nivells de comprensió elaborats. En l'experiència que presento jo he concretat aquestes mesures en les tres idees següents.

La primera és que, per interpretar una obra literària, cal crear a l'aula un espai en què es pugui participar per aprendre (Van Lier, 2004) a través de la parla i l'escriptura. Mercer (2008a) posa en relleu que no qualsevol parla porta a l'aprenentatge i Michaels et al. (2002) proposen quins són els trets propis d'una parla que «doni compte de» (*accountable talk*): acollir i desenvolupar el que els altres han dit, aportar i demanar informació rellevant, emprar evidències per argumentar el que es defensa (proves a matemàtiques, dades a ciències, detalls a literatura, documents a història), seguir normes de raonament, etc. Així mateix, ha estat destacada la importància de treballar els diversos gèneres escrits que proposem a l'aula i d'atendre els processos d'escriptura (Camps, 2003a), així com d'explorar models per ajudar a conformar una imatge del text que cal fer, integrant les activitats d'escriptura amb les de lectura (Ferreiro, 2002). Mostraré de quina manera intento treballar els trets dels gèneres orals i escrits que proposo de fer als alumnes, principalment discussió en petit grup, presentació oral, text argumentatiu i text expositiu.

La segona idea és que el cinema pot ajudar a promoure escenaris de participació molt rics, a través d'activitats diverses i no només d'exploració dels elements narratius, temàtics, simbòlics o ètics de pel·lícules o fragments visionats (De la Torre, 1996; Lluch, 2004; Ambrós i Breu, 2011) sinó també de la comparació entre l'obra literària llegida i la versió cinematogràfica (Pujals i Romea, 2001; Romea, 2011). L'experiència que descriu se situa en aquesta perspectiva, però proposa un altre tipus de treball: la comparació entre una obra i una pel·lícula diferents, un escenari especial que pot permetre també explorar l'intertext lector (Mendoza, 2008). Mostraré com es van creant espais relativament oberts per a la discussió i el treball col·laboratiu, d'una manera semblant al que proposa Ferrés (2005) per a la interpretació televisiva, plantejant preguntes que estimulen la curiositat i la participació dels alumnes, així com la relació entre les obres explorades i la societat actual, i evitant de proporcionar la resposta abans que els aprenents es plantegin la pregunta (vegeu Meirieu, 2007).

La tercera idea, finalment, és que ens cal tenir en compte un model d'intervenció a l'aula que ajudi a organitzar les activitats i els processos d'ensenyament-aprenentatge

(vegeu l'apartat 2. *Reflexions sobre les intervencions a l'aula basades en projectes* a la presentació d'aquest volum).

1. Lectura de l'obra

L'obra objecte d'atenció és *Terra baixa*, d'Àngel Guimerà (1895). La lectura es fa primordialment a l'aula i en gran grup i a cada sessió se segueix un mateix procediment. Cada dia, després d'un recordatori del que s'ha llegit, se'n llegeix un nou fragment discutint qüestions interessants o aspectes problemàtics que vagin sorgint. També es deixa temps, al final, per poder fer una síntesi en forma d'apunts de les observacions realitzades. Tot seguit exemplifico aquesta dinàmica amb tres de les preguntes formulades a l'aula.

Al cap de poc d'haver començat, alguns alumnes plantegen la qüestió següent: «Per què hem de llegir una obra que costa tant d'entendre?». Efectivament, als alumnes els fa l'efecte de no entendre res i alguns observen que hi ha «faltes d'ortografia». Jo els dic que sí, que hi ha un vocabulari potser antic i que no se segueixen les normes ortogràfiques. Ho aprofito per contextualitzar el text tant en un sentit lingüístic com literari. En primer lloc, cal recordar que es tracta d'un text prefabricat, és a dir, anterior a les normes ortogràfiques establertes per Pompeu Fabra, una dada històrica que ells van estudiar el curs anterior. En segon lloc, és evident que, per seguir un text literari, no cal «entendre-ho tot», i un bon exemple d'això és *El mecanoscrit del segon origen* (de Pedrolo, 1974), llegit per ells mateixos dos cursos abans. Recorden, efectivament, no entendre tot el vocabulari; però no els impedia de seguir bé les aventures del Dídac i l'Alba.

Una altra pregunta que sorgeix és «Per què hem de llegir una obra tan antiga?». Els demano que detallin què entenen per «antiga», i ells fan referència al vocabulari («garrbellar») i a l'escenari general situat en el passat. Accepto aquesta apreciació, però els responc apuntant a l'existència d'obres molt antigues que continuen sent lectura a l'actualitat. Els demano si en coneixen cap i en surten alguns exemples, com ara *El Quixot*. Els animo a recordar quin nom genèric reben aquest tipus d'obra, i diversos alumnes responen que reben el de «clàssic».

Què és un clàssic, però? Acordem la definició general següent: una obra que sempre es llegeix encara que sigui antiga. Ens proposem de dir-ne més trets, i entre tots destaquem que, sovint, són obres conegudes encara que no s'hagin llegit i de les quals apareixen referències als anuncis o a les pel·lícules que tothom pot reconèixer. Un alumne recorda un anunci en què un nen (potser en Lazarillo?) pispa un tros de formatge a un vell cec. Afirmen, però, que la gent no coneix *Terra baixa* i suggereixo si això no deu ser perquè l'obra pertany a una cultura minoritària³ com la catalana. En aquest sentit, comento que a la seva època va tenir un gran èxit arreu del món i que se n'han fet moltes traduccions i fins i tot pel·lícules i òperes.

Enllaçant amb això, plantejo un altre tret de les obres clàssiques: un clàssic és aquella obra capaç de parlar dels problemes contemporanis al lector de cada època, de connectar amb les inquietuds del moment. Els explico que la primera traducció a l'italià situa l'obra a Sicília amb el títol de *Feudalismo*, i que l'obra es representava a Bèlgica i a la Unió Soviètica amb Manelic com a símbol de la revolta del treballador (Curet, 1967). En quin sentit *Terra baixa* connecta amb el nostre món d'avui i la nostra sensibilitat, més de cent anys després d'haver-se escrit? Ens parla de coses que no canvien mai? Quines són aquestes coses?

3 No plantejo als alumnes el terme més apropiat de *minoritzada* (Mollà, 2002).

Conjuntament, apuntem una qüestió clau: el que no canvia mai són els sentiments i les relacions entre les persones. A mesura que la lectura col·lectiva avança, unes noies van perfilant que un d'aquests temes pot ser la violència contra les dones. Efectivament, els remarco que per saber veure els temes de l'obra ens cal ser capaços d'interpretar i d'anar més enllà de l'anècdota (com ara que passi en el passat o a pagès). Queda introduïda, així, la qüestió de la interpretació del text literari.

Una tercera pregunta és «Per què hem de llegir aquesta obra si ja sabem com acaba?». És veritat, ja saben que el Manelic mata el Sebastià escanyant-lo i que fuig amb la Marta. El llibre de text de català de quart en fa un resum i una magnífica selecció de fragments⁴ i a més ha estat treballat al primer trimestre amb material audiovisual de suport.⁵ En aquests moments els plantejo que les obres literàries no s'han de valorar únicament pel final o per la peripècia que presenten. Haurem de ser capaços també d'explorar-ne els aspectes simbòlics.

2. Visionat d'una pel·lícula

Una vegada llegida l'obra proposo el visionat d'una pel·lícula: *Thelma & Louise*.⁶ Què tinc al cap? Que els alumnes hi descobreixin concomitàncies amb l'obra de teatre llegida, malgrat la diferència de context social i històric. L'exercici de comparar una obra de teatre del XIX amb una obra cinematogràfica de finals del XX pot ajudar a aprofundir en el tema, la trama i la caracterització psicològica dels personatges. El repte és d'identificar quins paral·lelismes i quines diferències hi ha, prenent aquest procés d'exploració conjunta com una possible via per interioritzar els mecanismes d'interpretació literària. Aquest no és el plantejament més habitual quan es parla del cinema a l'aula de literatura.⁷

Quina tasca escolar proposo de fer? D'entrada, em limito a suggerir que es tracta d'una pel·lícula amb algunes semblances amb *Terra baixa*, amb la intenció de separar el moment de visionat de la pel·lícula del moment de la interpretació crítica i de la demanda escolar i perquè siguin els mateixos alumnes els que constatin, sorpresos, les semblances amb l'obra llegida. No trigaré, però, a descobrir que aquesta aspiració és fer volar coloms i que es troba molt més enllà del que els alumnes estan en condicions de fer per ells mateixos.

El visionat es fa en dues sessions no consecutives. Després de la primera sessió es dediquen unes classes a posar en comú les impressions causades. Les idees expressades per la majoria d'alumnes qüestionen que es tracti d'una bona pel·lícula. En general, es considera «avorrida», «lenta», «antiquada» i «passada de moda», i alguns es pregunten quina relació té amb *Terra baixa*, donant per fet que, en realitat, no en té cap. Les paraules d'una noia, l'Elena, poden resumir aquest sentiment general: «És d'aquelles pel·lícules que passen el dissabte a la tarda a 8TV perquè t'adormis». La discussió subsegüent es desencadena en tres moments.

Primer moment: «el professor contrariat». La inesperada posició dels alumnes constitueix una sorpresa. Ara veig que considerava el visionat massa precipitadament com

4 El llibre és Equip Cruïlla (2008). *4t Llengua catalana i literatura*. Barcelona: Cruïlla.

5 Àngel Guimerà i *La Renaixença*. Any: 1994. País: Catalunya. Durada: 14 i 25 minuts. Guió: Ramon Sala. Producció executiva: Jordi Moral. Realització: Xavier Ripoll i Ramon Sala. Producció: Departament d'Ensenyament - PMAV.

6 *Thelma & Louise*. Any: 1991. País: Estats Units. Director: Ridley Scott. Durada: 128 minuts. Guió: Callie Khouri. Repartiment: Susan Sarandon, Geena Davis, Harvey Keitel, Brad Pitt. Producció executiva: Ridley Scott i Mimi Polk Gitlin.

7 Pujals i Romea (2001) i Romea (2011) contrasten obra literària i versió cinematogràfica. Lluch (2004) va més enllà i explora les possibilitats dels tòpics literaris recurrents tant a la literatura com al cinema. Se situen també en aquesta línia més innovadora el treball d'Ambrós i Breu (2011), encara que més orientat a aspectes socials i d'ètica que no pas d'educació literària.

una carta segura. Que els alumnes es «carreguin» la pel·lícula amb aquesta alegria i sense contemplacions gairebé m'indigna: per a mi, és una pel·lícula de culte i a més continuo creient que l'activitat de comparació és vàlida. La primera reacció és de considerar «equivocada» l'opinió dels alumnes, com si digués: «Pensen això perquè no han estat prou atents». Efectivament, portar un grup nombrós de nois i noies un dia a la tarda a la biblioteca per veure una pel·lícula no és sempre una tasca fàcil. En aquesta ocasió, tot i que en general hi ha hagut interès, he hagut de cridar l'atenció seriosament diverses vegades i després renyar de manera «personalitzada» els «principals sospitosos» de mal comportament. Quan es discuteix la pel·lícula, doncs, el que tinc més a mà per interpretar les inesperades opinions és el mal comportament d'uns quants.

Segon moment: «el professor que rumia». Fora de l'aula i al llarg d'uns quants dies continuo pensant en aquestes opinions. Rumiant-hi amb més calma començo a descobrir coses. Descobreixo, per exemple, que considerar-la una pel·lícula «antiquada» i «passada de moda» no és, de fet, cap disbarat: es tracta, efectivament, d'una pel·lícula que té gairebé vint anys, un lapse temporal enorme per a adolescents de quinze i setze anys. Descobreixo, també, que la comprensió d'una pel·lícula no és automàtica i que no es pot pretendre que ajudi a entendre l'obra literària de manera també automàtica. La comprensió d'un relat cinematogràfic reclama al seu torn un procés conjunt d'interpretació i discussió. Continuo creient que descobrir les concomitàncies entre obra de teatre i pel·lícula pot ser un bon camí per treballar els mecanismes d'interpretació literària. Ara veig que el procés no és unidireccional «de la pel·lícula a l'obra», sinó un viatge d'anada i tornada i en espiral: a través de la pel·lícula entendrem millor l'obra de teatre; però l'obra, al seu torn, ajudarà a entendre la pel·lícula.

Tercer moment: «el professor guia». Aquests descobriments em serviran per reprendre, «rearmat», el debat a classe. Una vegada a l'aula, reprenc el tema i admeto que la pel·lícula sembli antiga, perquè de fet ho és: es tracta d'una producció de 1991. Demano als alumnes que diguin en quins aspectes concrets es pot apreciar això i entre tots elaboro a la pissarra una llista de detalls diversos, molts d'ells lligats a la moda (pentinats, roba, música, balls, etc.) o als ginys electrònics (no hi ha mòbils, algú va amb un *walkman* amb cinta de casset, etc.).

Apunto, ara, al fet que si deixem de banda aquestes qüestions, més aviat superficials, i ens quedem amb el que expliquen, ens adonarem que podem establir alguns paral·lelismes entre *Thelma & Louise* i *Terra baixa*. Els remarco que si som capaços de fer això s'estarà produint un miracle perquè entre una obra i l'altra hi ha gairebé cent anys (Guimerà escriu l'obra justament quan el cinema acaba de néixer, el 1895) i passen en contextos totalment diferents (el món rural i caciquil dels Pirineus catalans del segle XIX i el món suburbà contemporani dels Estats Units).

Com hem dit, la pel·lícula es visiona en dues parts. La primera exposa com les dues noies protagonistes decideixen escapar-se durant un cap de setmana a una segona residència, fent un parèntesi a la seva vida, rutinària i insatisfactòria. Una d'elles pateix un intent de violació, l'agressor és assassinat per la companya i els plans inicials es torcen: les noies emprenen una fugida de la policia, que les sotmetrà a una forta persecució. Després de la discussió conjunta es pot elaborar amb més garanties una llista a la pissarra de semblances i diferències.

Algunes de les semblances són que en totes dues obres hi ha abusos, un crim, una fugida, una situació d'injustícia, protagonistes una mica marginals, etc. Algunes de les diferències són la situació del crim en la història o la gran diferència d'ambientació i context social. De manera majoritària i més convinguda els alumnes accepten, ara sí, que hi ha relacions entre les dues obres i que la pel·lícula explica molt més del que sembla. Procedim, ara, a visionar-ne la segona part (val a dir que el comportament i el grau d'atenció milloren força).

3. Guió de la seqüència

Després d'haver llegit l'obra i d'haver vist la pel·lícula, amb tot el procés de discussió i d'interpretació conjunta i també de presa d'apunts, lliuro als alumnes el guió de la seqüència (Esquema 2). S'hi proposa de realitzar un projecte sobre *Terra baixa* que aprofundeixi en els aspectes discutits durant la lectura, agrupats en quatre parts: què és un clàssic, els aspectes simbòlics de l'obra, el tema de la violència de gènere i les semblances i diferències amb *Thelma & Louise*. Aquest projecte implicarà la publicació dels resultats en un blog i també l'exposició oral d'aquests resultats davant d'un públic format per estudiants universitaris. Implicarà, també, el desplaçament fins al Teatre Romea per veure la representació de *Terra baixa*.

Esquema 2. Seqüència didàctica per comparar **Terra baixa** i **Thelma & Louise**

Fase 1	Fase 2	Fase 3
8. Lectura de l'obra 9. Visionat d'una pel·lícula 10. Proposta de projecte (F2) 11. Proposta de publicació (F3)	12. Projecte: • què és un clàssic • la simbologia • el tema • una pel·lícula	13. Publicació: • Elaboració d'un blog • Exposició oral 14. Desplaçament fins al Teatre Romea
Diari del professor i de l'alumne/a		

3.1. Què és un clàssic?

Ja en petit grup, alguns alumnes hauran d'aprofundir en la noció de «clàssic» i si aquest terme es pot aplicar a *Terra baixa*. Per fer-ho, revisaran i ampliaran observacions fetes per tres autors ja comentats en gran grup. Una frase de Ryszard Kapuściński ens serveix per interrogar-nos sobre els mecanismes intangibles que converteixen una obra en un clàssic:

En el arte, la perfección es lo único que nos ha legado el pasado [...] ¿Qué tribunal, la sentencia y el gusto de quién deciden sobre la conservación y la preservación de las obras únicas, aquellas que siguen diciéndonos cosas a pesar de las grandes distancias en el tiempo y en el espacio? (Kapuściński, 2006, 40)

Explorem també algunes definicions d'Italo Calvino sobre el terme *clàssic* (Calvino, 1999). Acordem una selecció de les cinc definicions més breus i més fàcils de parafrasejar, com ara la primera: «Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: *Estoy relejendo...* y nunca *Estoy leyendo...*». Segons això, el clàssic és aquella obra que aguanta repetides lectures sense fer perdre mai l'interès, i els alumnes consideren aquesta definició com la més general per referir-se als clàssics. Amb aquesta activitat han d'explicar, doncs, que no totes les obres literàries tenen el mateix rang i que n'hi ha que desperten l'interès de lectors de totes les èpoques.

Els remarco que valorar i discutir les obres clàssiques implica sempre posar en joc la nostra capacitat d'interpretar els textos. Demano ara de reflexionar sobre què és interpretar i proposo de fer-ho a través de l'aforisme de Carl Sandburg sobre la poesia: «Poetry is the opening and closing of a door, leaving those who look through to guess about what is seen during a moment» (Sandburg, 1970). La interpretació del poema i la seva dificultat pot relacionar-se amb un dels seus trets habituals: la brevetat. La brevetat

del poema és la porta que s'obre només un moment i que immediatament després es torna a tancar, deixant-nos amb la tasca gairebé detectivesca de relacionar i d'interpretar els diversos indicis observats. L'aforisme, a més, relaciona la poesia amb una escena teatral (la porta que s'obre i es tanca, l'habitació, nosaltres com a espectadors, etc.). A més d'explicar l'aforisme, els alumnes hauran de fer, així mateix, una paràfrasi en prosa d'un poema (idea extreta de Ballart, 1997, 71).

Ens toca ara transposar a *Terra baixa* les reflexions proposades per aquests autors, formulant-nos preguntes com ara les següents: Xeixa està enamorat de Marta? Marta accepta de grat la possessió de Sebastià? O se'n culpabilitza autodestructivament? Veu que malgrat tot l'amo l'estima de veritat? Marta utilitza Manelic i a l'inrevés? Manelic i Marta, fugits, seran presoners de la solitud de la terra alta? (vegeu Closa, 2008; Llor-della, 2002; Vall, 2000; Carbonell, s.d.; Schmidt et al., 2009 i Gibert, 2009). I encara: podrà reprendre Manelic l'antic ofici de pastor, perduts els ramats i pròfug ell mateix de la justícia? Sigui quina sigui la resposta que donarem a cadascuna d'aquestes preguntes ens caldrà justificar-la amb arguments sòlids. El document escrit pels alumnes haurà d'incloure les definicions de clàssic i les paràfrasis, l'aforisme i la seva explicació, i dos exemples (una poesia i un fragment de *Terra baixa*) explicats en prosa.

3.2. La simbologia

Els dos grups encarregats de la simbologia de l'obra exploren tres elements simbòlics comentats al llarg de la lectura: els noms dels personatges, les escenes metafòriques i l'acció de «riure». És evident que no espero dels alumnes que en facin una interpretació exhaustiva. Sí que un cop han expressat amb les seves paraules algunes de les relacions jo els faig una interpretació detallada com la que segueix.

Els noms dels personatges

Pel que fa al sentit que tenen els noms i sobrenoms, els demano de consultar tres fonts: el santoral cristià, els hipocorístics i els noms metonímics. En primer lloc, els alumnes han de buscar informació sobre santa Marta, sant Tomàs i sant Sebastià.⁸ Marta de Betània és definida com una noia sol·lícita i feïnera, amb una gran capacitat de pregària i de tenir cura dels afers domèstics. Germana de Maria i de Llätzer, quan Llätzer mor s'adreça a Jesús considerant-lo el Messies i li demana amb llàgrimes la resurrecció del seu germà. Jesucrist accedeix a aquests precis i fa que Llätzer torni a viure. En una de les tradicions del mite, només pregant és capaç de vèncer una terrible bèstia, fent que empetiteixi fins a arribar a ser inofensiva.

Per la seva banda, sant Tomàs és un dels dotze apòstols i sembla que de la seva vida se'n saben poques coses. Es pensa que va evangelitzar terres molt llunyanes, com l'Índia. Un dels episodis més coneguts apareix a l'evangeli segons sant Joan: es tracta de la seva incredulitat davant el Senyor ressuscitat, exclamant la fe únicament després de tocar-ne les llagues. Finalment, Sebastià és un soldat romà que arriba a ser cap de la guàrdia pretoriana imperial. Pel fet de ser cristià serà condemnat a morir a mans dels seus propis soldats, que li claven unes sagetes.

Quines concomitàncies hi ha entre aquests mites i els personatges de l'obra? Efectivament, Marta apareix com una persona també sol·lícita i feïnera, potser també amb més capacitat de pregar per alliberar-se de Sebastià (la terrible bèstia?) que no pas d'ac-

8 Les fonts són la web del monestir de Benedictines Sant Benet de Montserrat i la viquipèdia: <http://www.Benedictinescat.com/Montserrat/htmlfotos/SANTS4.html>, <http://ca.wikipedia.org/wiki/> [consulta: setembre de 2017].

tuar. Finalment, sembla que l'arribada de Manelic (com un messiès?) l'allibera d'una vida oprimida que era més semblant a la mort, ressuscitant també com fa Llätzer. Per la seva banda, de Tomàs l'ermità també en sabem poc: ve d'unes terres llunyanes i això fa que no conegui les tensions de la «terra baixa». A més, es mostra incrèdul dues vegades: primer amb l'acusació de Xeixa sobre Sebastià i després amb el patiment expressat per Marta. En tots dos casos acaba retractant-se quan disposa de més evidències.

Pel que fa a Sebastià, aquest és efectivament atacat per un subordinat, que tot i que hauria pogut clavar-li el ganivet el mata amb les seves pròpies mans. L'estrangulació i no l'ús de l'arma blanca s'ha interpretat en termes funcionals: quan Manelic li diu que demani ajut, Sebastià no pot fer-ho perquè s'està ofegant; si hagués pogut cridar potser encara algú hauria corregut a salvar l'amo (Soldevila, 1999). En relació amb els personatges més entranyables, els noms de Manelic i Nuri són hipocorístics, expressions afectuoses i familiars per adreçar-se a algú. N'hi ha que tenen una forta connotació metonímica: les Perdigones disparen les seves maledicències com perdigons i Xeixa porta per nom un blat de bona qualitat. També hi ha lloc per a la interpretació en clau: el sobrenom de l'esbirro de Sebastià, Mossèn, ha estat interpretat en clau de sàtira anticlerical (Vall, 2000).

Les escenes metafòriques

En segon lloc, els alumnes indaguen també sobre dues escenes que podem considerar fortament metafòriques: el relat de Manelic lluitant amb el llop (*Acte I, Escena XII*) i la discussió entre Manelic i Marta (*Acte II, Escena VIII*). La primera escena té un valor d'anticipació que ens dona la clau de la relació entre els personatges principals. Els alumnes capten fàcilment els atributs de cadascú: Manelic és el pastor bo que vigila el ramat i acaba salvant l'ovella-Marta del llop-Sebastià. Pel que fa a l'escena de la discussió, els remarco que alguns estudiosos la interpreten com un instant de descobriment del mal per part del bon salvatge (Manelic fereix la Marta, allò que estima més); però també del bé per part de Marta (descobreix que algú li professa afecte). Es comenta així mateix que hi ha també qui ha vist connotacions fàl·liques en el ganivet de Manelic clavant-se en la seva estimada, que reacciona a l'atac amb plaer (Benet i Jornet, 1992). Això darrer provoca una gran riallada col·lectiva a l'aula seguida d'una discussió tumultuosa i escandalitzada i alguns ho consideren una exageració.

L'acció de «riure»

En tercer lloc, i finalment, els alumnes exploren els sentits que pren el riure en les diverses escenes en què apareix. En petit grup han de descriure ara les petites escenes que els indico i interpretar amb les seves paraules l'actitud o els sentiments que els personatges intenten comunicar quan riuen. Alguns dels valors del «riure» són els següents. El riure *sardònic* de Xeixa a l'inici de l'obra, mentre garbella i es riu de la xafarderia de les Perdigones (*Acte I, Escena I*). El riure *feliç* d'un Manelic incaut i innocent acabat d'arribar per casar-se i el riure *enverinat* amb què el reben els Perdigons (*Acte I, Escena VI*). El riure *sinistre* de Sebastià quan es mostra segur de l'èxit del seu doble pla (*Acte I, Escena VIII*). El riure *de provocació*, però en realitat *d'imploració*, *desesperació* i *clemència*, amb què Marta fingeix burlar-se de Manelic insinuant que li ha fet el salt (*Acte II, Escena VIII*). El riure *estratègic* de Nuri per avisar Marta que ja pot fugir del molí, on es troba reclosa (*Acte III, Escena VIII*). El riure *sarcàstic* de Mossèn en mostrar menyspreu per Sebastià quan tot està a punt d'anar-se'n en orris (*Acte III, Escena IV*). I, *last but not least*, la *inquiétant* ordre de riure que un Manelic homicida adreça a tothom en la inoblidable escena final (*Acte III, Escena XI*).

3.3. La violència de gènere

Els alumnes exploren les possibilitats de relacionar *Terra baixa* amb el que actualment coneixem com a violència de gènere. En el procés de lectura i d'interpretació col·lectiva s'ha discutit, com ja he explicat, per què atreu els lectors actuals una obra escrita fa més de cent anys i algunes noies han considerat que aquesta obra descriu un cas clar de violència de gènere. En gran grup ha estat discutit i acceptat, i a continuació els remarco que aquest tema pot ser la clau per explicar escenes aparentment diverses amb unes mateixes «ulleres interpretatives». Una escena pot ser l'arribada de Marta al mas, aquell dia de pluja. Balla i canta sobre la taula, pregant que no la facin fora amb el seu padastre. Mentre tots riuen i fan gatzara, l'amo la mira fixament i molt seriós i al final se l'asseu a la falda: ella té catorze anys i l'amo més del doble. En una altra escena Marta fa servir l'expressió «Ell m'ha perdut». I en una altra Sebastià, quan ja es veu arruïnat, suggereix que abans de matar-se la matarà a ella.

Els grups encarregats d'aprofundir en aquest punt hauran de completar dues activitats: una d'informació general sobre el problema de la violència de gènere i una altra en què aquest problema serveixi per interpretar tres escenes concretes de l'obra proporcionades pel professor. Per a la primera, un dels materials donats⁹ és un text en què s'expliquen les arrels del concepte «violència de gènere», amb referències als valors d'igualtat de gènere consagrats a la Constitució de 1978, i que inclou activitats diverses. Demano de fer una síntesi del text i observo que no és una tasca fàcil (una alumna escriu «La violència de gènere existeix des de 1978»).

Altres documents explorats són articles de premsa i treballs publicats per organismes diversos, penjats a Internet i, per tant, de fàcil accés. En alguns d'aquests treballs hi ha taules de percentatges que les alumnes troben interessants i que integraran al seu text. A la segona activitat, han d'interpretar unes escenes concretes en relació amb tres sentiments propis de la violència de gènere: culpabilitat, indefensió i possessió. La idea és que explorar a fons aquests fragments pot ser de gran ajut per desenvolupar el tema.

Sentiment de culpabilitat

En un intens soliloqui de gran força dramàtica (gestos, pauses, etc.) (*Acte I, Escena IV*), Marta explica quina és la seva tragèdia. El breu parlament toca diversos aspectes (Quadre 2).

⁹ Es tracta del capítol «El maltractament de les dones», a <http://octaedro.com/praxi/pdf/85224-2.pdf> [consulta: setembre de 2017].

Quadre 1. Temes del soliloqui de Marta (Acte I, Escena IV)

Plor i turment	Comença preguntant-se per què està plorant, afirmant que feia tant temps que no plorava que ja es pensava que no en sabia.
Casament forçat	Lamenta no haver-se quadrat davant d'un casament de conveniència i diu que no el vol, el pastor Manelic.
Patiment de Sebastià	«Mes el Sebastià també deu patir casant-me a mi, ara; perquè si no em portés voluntat, ell prou que em llençaria!». Aquest pensament anticipa en certa manera l'escena en què Marta, veient que l'amo li prohibeix de dir-ho, afirma amb vehemència alliberadora que estima Manelic.
Passat	Rebaixant-se molt («No sóc ningú, jo»), recorda que la van recollir com a una bèstia i que així l'han criada.
Maltractes	Sebastià s'acosta i Marta vol amagar-li que està plorant perquè la podria pegar, i l'anomena «el males entranyes».
Mort, fugida o suïcidi	Diu que si la pegués fins a matar-la sí que ploraria i lamenta no haver tingut força per fugir o per haver-se suïcidat.
Culpa	Com que no ha tingut força per marxar, interpreta que deu ser una dona dolenta («Que en dec ser de dolenta jo! Dolenta d'aquí ben endintre!»).
Covardia	Diu que sap que no se suïcidarà i que al final es casarà.
Manelic	L'anomena «aquell home» i expressa amb intensitat que no el vol veure.

Sentiments d'indefensió i possessió

A l'Acte II, Escena IV, Marta reacciona desesperada quan Tomàs no dona credibilitat al que li explica. Encara que el pobre ermità ja ha donat per bones les advertències de Xeixa sobre el casament de conveniència, intenta preservar dins seu la bona imatge que té de Sebastià i acusa Marta d'haver-lo perdut. Aquesta respon desesperada: «Que jo he perdut el Sebastià? (Arrenca en plor.) No teniu entranyes si m'ho torneu a dir això. Mare meva!... Ai, que no puc més! Que no puc més! Preneu-me d'una vegada, mare meva!».

Pel que fa al sentiment de possessió alienant del maltractador (Acte III, Escena IX), Sebastià ja ha perdut els papers i té el comportament típicament destructiu dels maltractadors. Insinua que si és la fi ho és per a tots dos: «Tu m'has volgut perdre i t'has sortit amb la teva. Res me fa que tot s'esgavelli i que per mi tot s'acabi! Ja està dit; que tu te'n vens amb mi a casa meva, i si em perdo jo ens perdrem plegats, que has sigut meva i ets meva, i seràs meva!».

3.4. Contrast entre l'obra i una pel·lícula

Com he dit, l'activitat proposa indagar en els possibles paral·lelismes entre l'obra llegida i *Thelma & Louise*, una pel·lícula de signe aparentment ben diferent: una *road movie* moderna ambientada al desert dels Estats Units. Els alumnes encarregats d'aquesta activitat fan un resum de les dues obres i una llista de semblances i diferències. El text resultant ha de dur una introducció que subratlli que es tracta de dues obres aparentment allunyades l'una de l'altra. Per fer-ho, caldrà recollir i sistematitzar algunes de les observacions desenvolupades en gran grup, i aprofundir-hi.

A la segona part, les noies protagonistes de la pel·lícula són víctimes del buscavides que en plena fugida recullen mentre fa autoestop. El noi els pispa uns diners que els havien de permetre anar a Mèxic i iniciar allí una nova vida. Al cap d'un conjunt de peripècies (els robatoris a mà armada, el formidable càstig a un camioner groller, la fugida per carreteres secundàries, etc.) i encalçades per les autoritats policials, es troben entre dos focs: al darrere els agents deshumanitzats de l'FBI, al davant un gran precipici. Després d'un emotiu intercanvi de mirades i tendres paraules, s'agafen les mans i arrenquen a tota velocitat en direcció al buit.

Algunes semblances amb *Terra baixa* són aquestes. Hi ha maltractament a la llar. S'hi comet un crim difícil de justificar davant la societat i que provoca la fugida dels protagonistes. És un crim en defensa pròpia relacionat amb agressions sexuals. Qui comet l'homicidi (Manelic / Louise) no és la víctima directa de l'agressió (Marta / Thelma). Els protagonistes són bastant marginals i tenen vides poc satisfactòries, etc.

Anteriorment de manera col·lectiva i ara en petit grup, se centra l'atenció en el crim. Hi ha unanimitat a dir que la societat no l'entendria. Thelma és agredida sexualment, però ha estat ballant tota la nit amb el seu futur agressor, davant de molts testimonis. També Marta s'ha beneficiat a ulls de molts dels favors de Sebastià, situant-se en un estatus social diferent. Hi ha notables diferències, però. Per exemple, que els dos crims no passen en els mateixos punts de la trama. Plantejo aquí les nocions d'equilibri inicial, desequilibri, recerca de l'estabilitat i equilibri recuperat (Todorov, 1968).

L'equilibri inicial no implica una posició bona o favorable del protagonista. Tant les dues amigues com Marta estan sotmeses a una vida insatisfactòria. L'equilibri recuperat tampoc implica que la situació sigui favorable ni que es tracti d'un retorn al punt de partida. És un nou equilibri aconseguit al llarg d'un període de turbulències i desestabilització que implica per al protagonista un canvi i un creixement. També remarquem que l'arma i l'escena del crim són diferents, així com l'època i el context social.

Discutim amb més detall quina implicació té la diferent ubicació del crim a la trama. *Terra baixa* pot ser entesa com un procés d'alliberament de Marta respecte del poder tirànic de Sebastià, amb un punt culminant: el crim que Manelic comet per protegir la seva estimada. *Thelma & Louise* funciona justament a l'inrevés: de cop i volta les noies es veuen implicades en l'assassinat d'un violador, de qui no sabem res més, i aquest crim funciona com a desencadenant del relat.

En un punt del procés de comparació i contrast, es produeix un intercanvi reflexiu molt interessant entre dos alumnes. Una alumna diu que s'ha de pensar molt per trobar quines són aquestes relacions. Un company respon que per establir aquestes comparacions s'ha de pensar perquè la interpretació demana «buscar» quins són els elements semblants i diferents.

Els proposo de discutir el que en podríem dir la «naturalesa» del crim. L'homicidi de Louise és gratuït, perquè el noi ja les havia deixades estar. Quina necessitat té de «castigar-lo» tan durament? En aquesta segona part coneixem la resposta: Louise va ser violada una vegada i l'agressió va quedar impune. Per això odia els violadors i no es refia de la policia. Per defensar Thelma, Louise diu al violador que quan una noia crida així és que no s'ho està passant bé. L'agressor reacciona tot foteta i la noia se li acostava lentament i li dispara a sang freda.

En aparença, el crim de Manelic és més justificat; però si ens aturem a mirar-lo bé veiem que també és, potser, una mica gratuït. Manelic, un pastor ben cepat, hauria pogut fàcilment estabornir Sebastià i fugir amb Marta. La reacció primitiva i arrauxada del pastor és concomitant amb l'acció gratuïta i homicida de Louise: tots dos han de matar l'agressor per castigar-lo per tot el mal causat. És, per tant, un crim venjatiu. En tots dos casos, quan l'homicidi ja ha estat consumat, hi ha una frase que revela aquest aspecte castigador. Manelic crida sarcàsticament «Aquí el tens... a l'amo!» i Louise s'adreça al

violador, ja mort, dient amb una inquietant serenitat «You watch your mouth, buddy...» (una cosa com ara «No siguis bocamoll, nano»).

¹⁰

Finalment, proposo d'interpretar el desenllaç. Com pot relacionar-se el final de la pel·lícula amb la sort que correran Marta i Manelic? Acabaran ells igual? Pensem que el seu context és el de la Catalunya caciquil de finals del segle XIX. Què faran les autoritats judicials i policials? Recordem que la guàrdia civil té una denúncia contra Manelic per amenaces a Sebastià. Com podrà refer la seva vida un pastor homicida i semianalfabet? On podrà establir-se sense cap mena de recurs econòmic amb la seva parella encobridora? Fugiran cap a França? (Jordi i Vilallonga, 2002). Els estudis sobre *Terra baixa* han explorat a bastament aspectes com el bé i el mal o la combinació de simbologia i realisme. No he trobat, però, cap estudi crític que fes una lectura realista del final. Guimerà, en canvi, posa la possibilitat d'una lectura estrictament realista en boca de Marta:

Marta: «Si lo que vui jo és anar-me'n amb ell, amb lo meu marit, amunt, sempre muntanyes amunt, fins allà on no trobem gent que se'n riga de nosaltres! Si encara en trobéssim [...] ens en aniríem encara més amunt, més, que jo l'estimo, i allà a on és Déu no se'n riurien, no, dels que estimen i perdonen.» (*Acte III, Escena VI*)

Remarco aquestes paraules i els alumnes pensen que poden ser una referència al suïcidi: en totes dues obres, una vegada els protagonistes descobreixen la llibertat i veient que la societat no els ofereix cap espai per redreçar la vida, opten per suïcidar-se. Mentre que a la pel·lícula això apareix de manera evident, a l'obra teatral apareix només com una insinuació que es consumaria potser molt després del punt final de la nostra lectura. Cal destacar que aquesta no és la interpretació que en fa Sebastià Bech a la seva, per altra banda magnífica, guia didàctica (Bech, s.d.). En paraules d'aquest autor,

la terra alta no sols és un espai incontaminat i de llibertat natural, sinó també un lloc proper a Déu [...] Marta, segrestada al molí, frisa per fugir amb el seu marit sempre muntanyes amunt. Què espera trobar-hi? Un lloc lluny de les burles de la gent que es riu de Manelic perquè ha perdonat una dona penedida (més prop d'on és Déu). La bondat, doncs, de l'indret no és purament natural. (63).

4. Fase final

Com hem dit, la fase final és de culminació de tot el procés. Pel que fa a l'exposició oral amb alumnes universitaris, cada grup explicarà la part del treball en què s'ha especialitzat. Hi ha prèviament un «assaig general» amb alumnes d'altres cursos del centre. El públic es reparteix assegut-se en les cadires que cada grup ha posat en semicercle al davant del pòster. Les exposicions no duren més de deu minuts i són simultànies, i en finalitzar el públic s'aixeca i seu a les cadires del grup del costat. Rotativament, van rebent totes les explicacions (Domènech, 2006). Aquest sistema alleugereix el nerviosisme dels ponents i els permet anar corregint petites pífies o descuits.

La publicació al blog del text final serveix per donar sentit a l'escrit, ja que es presenta als estudiants universitaris com un recurs que tenen a l'abast i que resumeix l'explicació feta.¹¹ Per a aquesta exposició ha estat cabdal l'elaboració d'un mural, així com un tríptic per ser repartit a l'entrada.

¹⁰ Vegeu el guió de la pel·lícula a www.imsdb.com/scripts/Thelma-&-Louise.html [consulta: setembre de 2017].

¹¹ El blog es titula He mort el llop! i es troba a <http://demicaenmicasomplelapi.blogspot.com> [consulta: setembre de 2017].



Els alumnes valoren molt positivament la seqüència i també la visita a la universitat. Alguns dels comentaris escrits pels alumnes al diari d'aprenentatge són els següents:

«Crec què així, amb aquesta experiència, hem estudiat més a fons *Terra baixa*» (Elena).
 «Hem pogut donar a conèixer a molta gent tots els coneixements que havíem après» (Víctor).

«Gràcies a aquest treball me enterat de terra Baixa, ja que es una mica complicat el llibre (...) M'ha agradat tot el treball, sobre tot fer-ho en grup» (Sandra).

«No sé si em servirà però no és un treball de lectura típic» (Esteve).

«Crec que si no haguéssim entrenat avans amb els cursos més petits, o no publicar el text en el blog... no hens hauria sortit bé, es a dir, que encara que porti una miqueta mes de feina val la pena treballar-lo be, i a fons» (Paula).

La darrera activitat és la visita al Teatre Romea per veure la versió de *Terra baixa*, sota la direcció de Hasko Weber.¹² Serveix per tancar la seqüència centrant l'atenció en la interpretació, amb una dramatúrgia que converteix Manelic en un immigrant subsaharià sense papers i l'acció situada en un bar de mala mort. Sens dubte, és una adaptació de l'obra controvertida i hauria estat bé comentar-la amb detall; però ja han passat uns mesos des del treball de lectura i els alumnes no fan cap activitat sobre la representació. Algunes qüestions controvertides es poden trobar al programa de mà mateix. El director ens hi explica que l'obra «celebra el triomf d'un oprimat sobre el seu opressor», aclarint que això vol dir «el triomf de la *natura* per sobre de la civilització decadent» (*subratllat* de l'autor). Es veu que això «va ser essencial per a la seva identificació nacional».

Aviat ens desvela els seus objectius: «A nosaltres ens encuriosia saber si el món que hi ha a l'obra es deixava traduir en un entorn urbà poblat per personatges contemporanis». Sens dubte, un interès del tot respectable (potser quedaria més palès amb títols com ara *El bar de Sebastià* o *Terra baixa 2.0* i el subtítol «Adaptació lliure de *Terra baixa*»). Tot seguit, però, una pregunta retòrica ens aclareix les idees: «Si no, quin interès pot tenir, avui en dia, la història d'un pastor ingenu que ve de les muntanyes?». Vet aquí..., ja som al cap del carrer: aquesta dramatúrgia té la intenció d'actualitzar el text de Guimerà. I suposem, és clar, que de millorar-lo. Per això retalla diàlegs, elimina i refoja personatges, escapça escenes, etc., operacions diverses per redimir el text del que el programa de mà considera un «color rural i arcaic», «l'antigor del llenguatge» i tot allò que manté l'obra «empresonada al segle XIX».

Queda clar en aquest punt que l'esperit de la representació del Romea és a les antípodes de la seqüència didàctica desenvolupada a quart d'ESO, una experiència que defensa que l'obra pot, en la seva bella perfecció, despertar l'interès dels lectors contemporanis, incloent-hi lectors adolescents.

¹² Teatre Romea, temporada 2008-09.

Part 2.

La lectura i l'escriptura en el procés d'educar el lector de literatura

Experiència 3

I tu, què vas sentir quan...?

Entrevista al personatge literari

La seqüència que presento tot seguit se centra en la temàtica de la guerra i es desenvolupa a partir d'una de les lectures obligatòries de curs. Consisteix en un conjunt d'activitats de naturalesa diversa: llegir l'obra a classe i a casa, explorar altres obres de temàtica afí, estudiar i produir diferents gèneres discursius (reportatge, sinopsi, entrevista, etc.), treballar l'expressió oral, publicar un blog d'aula o rebre en el centre la visita d'un dels autors llegits.

El llibre de partida és *L'amic retrobat* (*Reunion*, Fred Uhlman, 1971), a partir del qual s'explora el tòpic literari de la guerra amb la lectura distribuïda de vuit títols més proposats pel professor. Es tracta d'obres de dificultat, extensió i naturalesa diversa (hi ha novel·la, assaig, reportatge periodístic, biografia i còmic, així com ficció i no-ficció). A més, aquestes obres tracten la guerra des de tres perspectives complementàries: els camps de concentració, les arrels del conflicte i els supervivents. La consigna per a aquestes lectures és llegir l'obra a casa (amb mesures d'acompanyament per a alguns alumnes) i fer a l'aula una activitat final: una entrevista a un personatge de l'obra que cadascú hagi llegit.

1. Lectura de l'obra

L'obra central té poc més de cent pàgines i es llegeix en part a l'aula i en part a casa. Sé que en general no resulta una lectura fàcil perquè fa ja alguns cursos que és lectura comuna de l'assignatura de llengua. Tracta de l'amistat entre dos nois en l'Alemanya d'inicis dels anys 1930. El to general és força reflexiu, amb poca acció i amb l'ascens del nazisme com a teló de fons. El llenguatge és molt elaborat i hi ha moltes referències culturals alemanyes, algunes situades en el context de la República de Weimar.

Els alumnes consideren que és un text difícil i avorrit, en què «gairebé no passa res». Alguns afirmen que no és el llibre de la seva vida. Malgrat tot, la lectura avança. Sense buscar generar una espiral intensa de discussió i d'interpretació, intento no deixar de banda aquells moments en què els alumnes, de vegades de manera poc elaborada, expressen el que estan entenent o les impressions globals que els desperta el text. Un dels aspectes que més els crida l'atenció és la manera de descriure la relació d'amistat. Pensen que es fa amb un llenguatge «pesat» i difícil d'entendre i també una mica exagerat. Accepto que les reflexions del protagonista sobre el seu amic són de vegades lentes.

També que en alguns casos l'admiració que sent el pobre Hans per Konradin es presenti en termes, per a nosaltres fins i tot, una mica xarons. Posem com a exemple d'això frases com «No recordo exactament quan vaig decidir que Konradin havia de ser el meu amic, però que acabaria sent el meu amic no ho dubtava. Fins que ell va arribar no havia tingut cap amic» (capítol 3). Alguns alumnes arriben a preguntar si els dos nois són gais. Evito atribuir l'interrogant a una sortida de to. Obro aquí un petit espai per

parlar dels sentiments i l'afecte entre les persones, i les noies de la classe coincideixen a dir que està socialment més acceptada l'expressió de l'afecte entre noies que entre nois.

L'interès general per l'obra té un punt d'inflexió quan el protagonista, un jove de classe mitjana, aconsegueix visitar l'amic a casa, un palau de família aristocràtica. De manera magistralment dosificada, el text ens va descobrint les raons per les quals Konradin es resistia a convidar el seu amic. En primer lloc, després d'unes visites, Hans adverteix que quan hi és ell els pares del seu amfitrió no hi són mai. Al cap d'alguns dies és el quadre que entreveu dins d'una habitació, tot passant pel passadís, i que li sembla que és un retrat de Hitler. Més endavant ja són les reflexions més explícites de Konradin sobre l'antisemitisme dels seus progenitors, especialment de la seva mare, dels quals se sent avergonyit. Els alumnes amplien així la seva perspectiva i expressen que tenen ganes de saber «com acaba tot». Els demano si troben ara més interessant aquesta història d'amistat i responen majoritàriament que sí.

2. Comportament dels personatges i context bèl·lic

L'última part de l'obra és el més comentat pels alumnes, especialment el seu desenllaç. Celebren que per fi hi hagi una mica més d'acció: la baralla a classe entre Hans i els provocadors companys antisemites, els creixents tumults socials, etc. També és cert, però, que el to reflexiu no s'abandona del tot i que la història descriu el brutal ascens del nazisme a partir només de detalls, això sí, carregats de significat. Un exemple que els remarco és la sobtada expulsió del professor d'Història, un senyor venerable que aconseguia fer del centre escolar una petita illa de concòrdia enmig de la conflictivitat social. L'arribada del nou professor representa la fi d'aquest estat de coses. Aquest home institucionalitzarà el pensament filonazi a través de subtils reflexions racistes i antisemites i tergiversant greument la Història.

És el desenllaç de la novel·la el que els alumnes comenten de manera més animada. Consideren incompreensible la irreversible decisió final dels pares. També la situació del jove Hans a Nova York. És objecte de comentaris diversos el sentiment de soledat que expressa, malgrat l'èxit acadèmic, professional i econòmic. També l'aversion que sent per la llengua i la cultura alemanyes.

Els comento que hi ha una pel·lícula basada en aquesta obra (*Reunion*, Schatzberg, 1989, amb guió de Harold Pinter).¹ Els alumnes mostren interès a veure-la, però no és possible aconseguir-la. Sí que és accessible, però, la segona part d'aquesta història, la versió dels fets explicada pel mateix Konradin Hohenfels: *L'ànima valenta* (*No coward soul*, Uhlman, 1996). Els alumnes pregunten si han de llegir-la i jo els contesto que sí; però no exactament com ells creuen. Els proposo l'esquema del que hauran de fer. Es tracta d'una seqüència didàctica que consisteix a llegir vuit obres, repartides entre tota la classe, que enfoquen el tema de la guerra des de tres perspectives diferents: els camps de concentració, les arrels del conflicte i la supervivència (vegeu el Quadre 2).

¹ *Reunion*. Any: 1989. País: Estats Units. Director: Jerry Schatzberg. Durada: 120 minuts. Guió: Harold Pinter. Repartiment: Jason Robards, Christian Anhalt, Samuel West. Producció executiva: Vincent Malle.

Quadre 2. Obres proposades

Lucien Badjoko (2006): <i>Jo vaig ser un nen soldat</i>
John Boyne (2007): <i>El noi amb el pijama de ratlles</i>
Marie Hagemann (2005): <i>Llop negre, un skin</i>
Primo Levi (2008): <i>Si això és un home</i>
Assumpta Montellà (2005): <i>La maternitat d'Elna</i>
Albert Sánchez Piñol (2002): <i>La pell freda</i>
Art Spiegelmann (2007): <i>Maus: relat d'un supervivent</i>
Fred Uhlman (2013): <i>L'ànima valenta</i>

En relació amb els camps de concentració, els proposo tres obres sobre el naixement, la infància i la vida quotidiana als camps, respectivament. Una lectura és *La maternitat d'Elna* (Montellà, 2005), un rigorós i alhora emotiu i captivador assaig sobre la maternitat creada per la infermera suïssa Elisabeth Eidenbenz (1913-2011) per a les noies embarassades dels camps de refugiats republicans a Sant Cebrià de Rosselló, Argelers i Ribesaltes. Una altra lectura és *El noi del pijama de ratlles* (Boyne, 2006), una novel·la que recrea la mirada ingènua dels nens amb un impactant desenllaç. Una altra novel·la és *Si això és un home* (Levi, 1958), una de les obres magnes sobre l'extermini nazi, en què la narració documentalista i distanciada col·labora a presentar els fets més atroços com a propis de la quotidianitat del camp.

En relació amb les arrels del conflicte proposo tres lectures. Una és *Llop negre, un skin* (Hagemann, 1994), basada en fets reals, que opta hàbilment per narrar els fets en primera persona des del punt de vista d'un dels agressors. Una altra lectura és *L'ànima valenta* (Uhlman, 1996), la interessant segona part de *L'amic retrobat*, en la qual Konradin Hohenfels queda redimit pòstumament a ulls del seu amic Hans de la seva adhesió al nazisme. Una altra lectura d'aquest apartat és *La pell freda* (Sánchez Piñol, 2002), una inquietant història que pot llegir-se en clau metafòrica com una al·legoria de la guerra i d'una de les seves causes: el desconeixement de l'altre.

Finalment, la tercera perspectiva és l'expressió de la supervivència. Una lectura és *Jo vaig ser un nen soldat* (Badjoko, 2005, amb la col·laboració de la periodista Katia Clarens), sobre l'experiència de l'autor com a nen soldat al Zaire. L'altra lectura és *Maus: relat d'un supervivent* (Spiegelmann, 1992), la impactant i memorable història gràfica sobre l'extermini nazi a través de personatges que són ratolins, porcs o gossos, guanyadora d'un Pulitzer. L'autor ens explica la història dels seus pares com a supervivents i la d'ell mateix, també supervivent de l'amarga herència que queda per a les generacions posteriors.

Cada alumne llegirà una d'aquestes obres. Això vol dir que, de cada títol, se'n necessiten uns quants exemplars que provindran d'àmbits diferents: la biblioteca d'aula i d'escola, la biblioteca familiar dels alumnes, noves adquisicions del centre o el préstec de les biblioteques de la Diputació de Barcelona. Els alumnes no poden, d'entrada, escollir l'obra, ja que els és assignada pel professor segons el seu grau de dificultat. Aquesta és una operació delicada que requereix una certa flexibilitat (si l'obra ja s'ha llegit o si ja n'han vist la pel·lícula) i també en alguns moments complicats una mica de tacte (e.g., alguns alumnes més avançats protesten si els toca un llibre més llarg). Així mateix, les obres seran llegides majoritàriament a casa; però també esporàdicament a classe, i el professor proporcionarà diversos ajuts, com la selecció dels fragments que s'han de llegir per a alguns dels textos.

3. Guió de la seqüència

La seqüència (Esquema 3) detalla el que s'ha fet fins al moment (fase 1), la proposta d'activitat consistent en una entrevista a un personatge de l'obra llegida (fase 2) i les activitats de tancament (fase 3). Els alumnes hauran de completar un diari amb reflexions sobre la marxa de la seqüència.

Esquema 3. Seqüència didàctica sobre l'entrevista al personatge literari

Fase 1	Fase 2	Fase 3
1. Lectura de l'obra 2. Proposta de projecte: • Lectura de 8 obres • Tasca: entrevista a un personatge de ficció	3. Tasca: <i>Entrevista</i> • sinopsi de la lectura • preguntes i respostes • modalització • procés d'escriptura	4. Exposició oral a l'aula 5. Publicació de les entrevistes al blog 6. Visita d'un autor: A. Montellà, de <i>La maternitat d'Elna</i>
Diari del professor i dels alumnes		

4. Entrevista a un personatge de ficció

Ja abans que els alumnes hagin acabat de llegir l'obra assignada, els proposo fer activitats diverses per preparar la tasca final: una entrevista al personatge. El personatge entrevistat no serà necessàriament el protagonista i es treballaran quatre aspectes parcials de l'entrevista: selecció de preguntes i formulació de respostes, síntesi de la història, inclusió de les respostes entre cometes en la síntesi, i expressió modalitzada de l'opinió que tenim del relat (o fragment) on el personatge cobra vida. Com veurem més endavant, el colofó d'aquest treball és una sessió dedicada a l'escriptura *en directe*, en la qual, amb el projector, el professor escriu davant els alumnes i a través d'un «pensament en veu alta» mostra com va resolent els problemes que li planteja l'escriptura.

L'entrevista és el que han de fer. També els explico el que han d'aprendre. Fent una entrevista aprendran aspectes lingüístics lligats a aquest gènere, però també a veure la mateixa entrevista com un mitjà per indagar en la psicologia d'un personatge, sigui real o no. Es tracta d'un gènere discursiu orientat, en el marc de la nostra seqüència didàctica, a aprofundir en la nostra comprensió de les motivacions, els sentiments, les pors i les esperances del personatge escollit en relació amb fets concrets narrats a l'obra. L'explicació amb què acompanyo la consigna de redactar una entrevista respon amb detall a les dues preguntes següents: *Per què entrevistar un personatge de ficció?* i *Per què una entrevista?*

En relació amb la primera pregunta (*Per què entrevistar un personatge de ficció?*), els plantejo discutir en gran grup sobre la utilitat de la literatura. Sorgeixen respostes generals del tipus «Per distreure's» o «Per evadir-se». Una de les raons que esgrimeixo per anar més enllà és que la literatura ens permet conèixer el pensament dels personatges, una zona inaccessible per a la realitat extraliterària, a través de recursos com el monòleg interior o l'estil indirecte lliure. Els argumento que això pot tenir un efecte directe sobre la nostra capacitat d'empatia, de posar-nos al lloc de l'altre, i que això converteix la literatura en un element important de socialització, especialment en el període de formació de les persones (Petit, 1999; Ballaz, 1999). Remarco també que aquesta capacitat és independent del caràcter fictici o real dels personatges: hi ha qui defensa que dins de la nostra ment entre els personatges de ficció i els reals no hi ha unes diferències nítides (Castilla del Pino, 1989).

Plantejo si la ficció també ens pot ajudar a conèixer i interpretar la realitat i hi ha acord general sobre aquest punt en un sentit positiu. Els poso com a exemple determinats comportaments que són descrits amb el nom d'un personatge literari («És una persona una mica *quixotesca*» o «Li agrada fer el paper de *celestina*»). Altres exemples són els següents. La revista *Forbes* fa una classificació dels personatges de ficció més rics del món, amb Lex Luther, l'entranyable dolent de *Superman* (Donner, 1978), o el Senyor Monopoly (però no Santa Claus, retirat per les cartes de queixa de molts nens, per a qui es tracta d'un personatge ben real). Els actors de serials televisius, especialment aquells que encarnen un malvat, expliquen anècdotes divertides quan, pel carrer, la gent els confon amb el personatge.

Jo situo tots aquests fenòmens en el marc de la creació artística amb la famosa frase atribuïda a Picasso: «L'art és una mentida que ens ajuda a entendre la veritat». Mostro als alumnes, així mateix, com la ficció literària també ha estat explorada des del periodisme (Chillón, 1999). Ampliem la reflexió sobre els límits entre veritat i ficció amb una referència a Enric Marco, sobre el qual —poc després de la visita al nostre centre i mentre estem implicats en aquesta seqüència— es descobreix que durant anys ha ocupat la presidència d'Amical Mauthausen fent-se passar per exdeportat als camps d'extermini (vegeu «Mentí para resaltar la verdad. ¿Debo pedir perdón por eso?», *La Vanguardia*, 11-12-2009; vegeu també Cercas, 2014).

El segon interrogant és «*Per què una entrevista?*»: plantejo dues raons per justificar aquesta activitat. En primer lloc, si acceptem donar estatut de «quasi-real» al personatge fictici, fer-li una entrevista ens pot ajudar a donar forma biogràfica a aquest personatge, desbordant els límits de l'obra en la qual apareix. Podem imaginar aspectes com la seva infància i l'escola on anava, els viatges que ha fet al llarg de la seva vida o, més centrats en la novel·la llegida, què ha sentit en una determinada escena que ens ha impressionat. Els remarco que si escollim un personatge secundari amb poca presència a l'obra tindrem més marge a l'hora de recrear-lo. Podrem preguntar-li, per exemple, l'opinió sobre els personatges protagonistes o que ens exposi la seva versió sobre uns fets concrets.

Considero que és una operació semblant a la que fan A. Ball i A. Paul en relació amb l'aclamada sèrie televisiva *Six feet under* (Ball i Paul, 2003) amb un àlbum que recrea la vida dels Fisher, la disfuncional família protagonista, a partir de documents «inèdits» de tot tipus (fragments de diaris personals, cartes, passatges de novel·les llegides, pòsters, dibuixos, fotografies, notes de l'escola, carnets, etc.). D'altra banda, l'entrevista de ficció és una activitat àmpliament explorada en el treball de comprensió lectora i creativitat literària en el marc dels tallers literaris (Bordón et al., 2003; Cairney, 2002; Sánchez-Enciso i Rincón, 1985). En definitiva, explorant més enllà de la font inicial (el text llegit) i recreant una nova vida mostrem la nostra capacitat creativa i d'interpretació lectora.

La segona raó que esgrimeixo per fer una entrevista és la següent: l'entrevista ens ajudarà a penetrar en el personatge de ficció amb instruments no de la ficció, sinó del periodisme. Es tracta d'un recurs per treballar no només la interpretació literària, sinó també la comprensió lectora (estudiarem textos model) i l'expressió escrita (n'hauré de fer una). Des del punt de vista lingüístic l'entrevista és un gènere discursiu molt dúctil que pot presentar-se de maneres diverses i que permetrà treballar diversos aspectes de la llengua. Proposo als alumnes escriure el que bategem després com a «entrevista-reportatge», en la qual no hi ha preguntes, sinó respostes intercalades en un cos narrat.

5. Planificació i procés de redacció de l'entrevista

A la segona fase, cadascuna de les activitats es fa majoritàriament a l'aula, cooperativament i mitjançant l'exploració de models. Els passos seguits són els següents.

5.1. Sinopsi de l'obra, formulació de preguntes i respostes, i inclusió de verbs de dicció

Plantejo la pregunta sobre si les entrevistes sempre es presenten a partir de l'esquema de pregunta-resposta. Es genera una posada en comú sobre diferències (temàtiques, d'extensió, de presentació, etc.) que hi pugui haver entre entrevistes diferents i centrem l'atenció en el tipus d'entrevista que habitualment surt en els suplementes de la premsa dominical: són una barreja de reportatge i entrevista. Proposo d'explorar els trets d'aquest gènere híbrid amb l'observació de models i pautes d'elaboració.

En primer lloc i en parella, els alumnes observen exemples diversos d'entrevistes-reportatge extrets de la premsa digital. Han de diferenciar amb colors el cos narrat pel periodista i els fragments intercalats en estil directe. Aquests últims corresponen a la veu de l'entrevistat i sempre van entre cometes i acompanyats de verbs de dicció. Es fa una llista col·lectiva d'aquest tipus de verbs (*afirma, respon, constata, planteja, ressalta*, etc.) i s'exploren les dues possibilitats de complementar-los: el complement circumstancial (*afirma tranquil·lament*) i el complement predicatiu (*constata esverada*). Altres elements que s'hi observen són les frases destacades, les fotos, el perfil biogràfic o el qüestionari Proust.

Els animo a incloure alguns d'aquests elements també en l'entrevista que hauran de fer i que es publicarà al blog d'aula. Els proporciono així mateix una pauta d'elaboració. Pel que fa a l'elaboració de la sinopsi, els alumnes resumeixen l'obra llegida en no més de deu línies. Ens inspirem en la sinopsi de les cartelleres de cinema del diari. En relació amb les preguntes, els alumnes no en formulen més de sis, amb les respectives respostes. Els faig notar que si les preguntes tenen relació amb els aspectes destacats a la sinopsi els serà més fàcil d'intercalar-hi les respostes.

5.2. Elements de modalització per expressar l'opinió que tenim de l'obra

El segon aspecte que es treballarà serà el de la modalització. Un cop tenim el cos del text (la suma de la sinopsi més les respostes) hi afegim elements de modalització per mostrar indirectament el nostre posicionament respecte de l'obra. Per conèixer aquest recurs explorem diversos exemples de crítica cinematogràfica. Un tret d'aquests textos és que no expressen la valoració d'una manera directa, sinó indirecta o «modalitzada». Els defineixo modalització com el procediment mitjançant el qual expressem la nostra opinió d'una manera indirecta, a través, entre d'altres mecanismes, de la selecció lèxica (Macià, 2006). Els alumnes exploren crítiques de cinema des del punt de vista d'aquest recurs.

En parelles, subratllen aquelles expressions que ens permeten deduir l'opinió favorable, contrària o matisada de l'autor respecte de l'obra objecte de la crítica. Un dels grups explora la magnífica crítica de Salvador Montalt (Montalt, 2007) sobre la pel·lícula *Tirant lo Blanc* (Aranda, 2005). La parella d'alumnes constata la preponderància d'elements clarament desfavorables («dues hores de tediosa pel·lícula», «pretensions d'un film de reconstrucció històrica») i fins i tot molt negatius («senil i impotent cinta de pit i cuixa», «putrefacte i onanista sentit de l'humor»). Algunes de les expressions són difícils d'interpretar per part d'alguns alumnes («Victoria Abril fa de Victoria Abril», «decorats de pastorets de ciutat»). Això ens permet reflexionar en gran grup sobre la importància que autor de la crítica i lector comparteixin determinats referents.

Finalment, posem en comú el resultat de les anàlisis de crítiques, escrivint a la pissarra les expressions positives (*carismàtic, d'una gran bellesa, hem d'elogiar, atípica, impressionants fragments, magnífica, aconsegueix sorprendre, ben recreat*, etc.) i negatives (*amb prou feines, absolutament confús i inútil, abusa de, irrisori, malauradament, més o menys repetitiu, sorprèn negativament, previsible*, etc.).

5.3. L'escriptura en directe

El tercer aspecte que busco de treballar és el procés mateix d'elaboració de l'entrevista. Amb el projector i el portàtil exemplifico la demanda que jo mateix he fet als alumnes. Els remarco que vull exemplificar com vaig pensant a mesura que faig el text. Per donar rellevància a aquesta activitat els pregunto si alguna vegada han vist el professor realitzar les activitats d'escriptura que encomana de fer als alumnes: la resposta majoritària és negativa. Explico que he decidit de fer l'entrevista al famós reporter Ryszard Kapuściński (en aquest cas un personatge real), que en l'obra *Un dia més de vida* (Kapuściński, 1976) ens explica les vivències com a únic periodista occidental a Angola just quan es culmina el procés de descolonització per part de Portugal.

A través d'un «pensament en veu alta», els mostro com sintetitzo el fragment triat i quins elements modalitzadors hi incloc, quines preguntes se m'acut de fer, quines respostes penso que hauria donat el periodista i com intercalo aquestes respostes en el cos de la sinopsi (entre cometes i amb verbs de dicció variats). Alguns alumnes han trobat la sessió interessant i diuen que amb aquesta demostració han pogut entendre millor el procés d'elaboració. També diuen que és un procés aparentment senzill, però a la pràctica molt laboriós.

L'èxit d'aquesta activitat no ha de dependre del nivell de mecanografia que tinguem, amb l'habilitat d'escriure separant la vista del teclat. En el meu cas, el nivell de mecanografia és baix i per això preparo la sessió amb alguns fragments del text ja elaborats. Això em permet més agilitat i no haver d'escriure-ho literalment tot davant els alumnes. Els alumnes veuen «en directe» i molt àgilment com es crea l'entrevista. En realitat, i als efectes de la posada en escena, es tracta d'un text ja preexistent. Si es disposa de connexió a Internet a l'aula, es pot emprar algun tipus d'eina com ara el wiki, que ens proporcioni l'historial del procés d'elaboració del text.

6. Posada en comú

La fase final de culminació, recuperació metacognitiva i tancament consisteix en una activitat global: la posada en comú del treball realitzat. Amb un conjunt de breus exposicions orals dels diferents grups comuniquen als altres els seus treballs. Les entrevistes, a més, es publiquen al blog d'aula.² Finalment, els alumnes reben la visita d'un dels autors llegits, Assumpta Montellà, autora de *La maternitat d'Elna*. Gràcies a la posada en comú i a les entrevistes fictícies publicades, tots els alumnes de la classe, a més dels que s'han pogut llegir l'obra, coneixen la història i poden seguir la conferència d'aquesta autora i formular-li, com efectivament succeeix, diverses preguntes.

Aquesta visita és àmpliament celebrada pels alumnes, que valoren de la historiadora aspectes com la claredat expositiva, el domini del tema i la capacitat per mantenir l'audiència en un silenci expectant al llarg de més d'una hora:

«Es notava una dona culta i intel·ligent, va estar tot el temps parlant sense cap vídeo, ni foto, ni papers per guiar-se. Va aconseguir mantenir-nos atents només amb la seva veu. En alguns moments et ficaves tant en la història que et podies arribar a emocionar» (Esther).
 «Va fer una impactant conferència» (Víctor).
 «És una persona magnífica [i] impressionant que parla com els àngels» (Carles).

2 Vegeu-ne un parell d'exemples a <http://demicaenmicasomplelapica.blogspot.com/2009/06/entrevista-ficticia-maciej-lewadowski.html> i <http://demicaenmicasomplelapica.blogspot.com/2009/06/entrevista-bloop-un-dels-monstres-de-la.html> [consulta: setembre de 2017].

«Té l'habilitat de captar l'atenció. Ens va explicar com havia fet la seva investigació, com es guanyava la confiança de les persones i les històries que li explicaven» (Juanjo).

Així mateix, el grup mostra una impressió positiva sobre el treball de lectura realitzat:

«Ha estat molt bé, ja que ha estat una cosa innovadora que mai havíem fet d'aquesta manera» (Jaume).

«Ha estat bé fer-li una entrevista a un personatge que has conegut en unes poques pàgines» (Marta).

«Aquests llibres ens han permès entendre millor aquest tema» (Sandra).

«És una manera indirecta de llegir-se vuit llibres» (Elena).

Sens dubte, un plantejament com el que hem seguit en l'experiència que acabo d'explicar reclama temps. Sobretot, però, reclama una vivència diferent del temps i la necessitat d'adoptar una mirada més lenta als processos educatius (Domènech, 2009), per saber trobar de mica en mica i entre tots els camins que faran dels alumnes ciutadans interessats en la literatura.

Experiència 4

La història de la literatura a l'aula: llegir, escriure i parlar per aprendre més i millor

L'experiència següent se centra en l'estudi de la Història de la Literatura Catalana. En primer lloc, fem una lectura conjunta del poema de Bonaventura C. Aribau *La pàtria* (1833), centrant l'atenció en les referències històriques al català i la seva història literària. Per grups, els alumnes busquen informació sobre diversos períodes literaris i autors que apareixen veladament referenciats al poema (en el període que comprèn des de l'edat mitjana fins al romanticisme), i això és paral·lel al procés d'escriptura d'un text expositiu que ajudi a sistematitzar la informació trobada. Identificar un destinatari concret d'aquests textos expositius (nens de cinquè de primària) obrirà interrogants que portaran a polir i sistematitzar la informació en textos comprensibles. El punt d'arribada del projecte és l'exposició oral que els alumnes de quart faran als alumnes de cinquè. El conjunt de l'experiència és explicada en un videoreportatge d'uns set minuts que es pot consultar al portal www.leer.es del Ministerio de Educación.

El projecte desenvolupa tres idees que podem formular amb les preguntes següents (Quadre 3):

Quadre 3. Preguntes del projecte

1. Com podem organitzar l'estudi de la Història de la Literatura (a partir d'ara HL) de tal manera que els medievals hi siguin inclosos, però no en constitueixin la porta d'entrada?
2. Com integrar lectura, escriptura i interacció oral?
3. Com ajudar l'alumne a aprendre el contingut objecte d'ensenyament a través de l'escriptura de textos expositius?

1. L'entrada d'una programació de curs sobre la HL no ha de ser necessàriament la literatura medieval en un recorregut de més antic a més modern

El poema *La pàtria*, que es convertirà sense saber-ho l'autor en el símbol del renaixement literari del català, constitueix un bon recurs per desenvolupar aquesta idea, la qual apunta a una doble necessitat a l'aula: treballar el concepte mateix d'Història i fer significatius per a l'alumne els continguts de la HL.

En primer lloc, ens cal veure la història de la literatura dins de la història de la cultura i de la història general. Això ha de ser incorporat a les pràctiques educatives per tal de contrarestar la tendència de veure la Història com un procés teleològic i complet. Cal treballar, en canvi, la idea que la Història és una construcció col·lectiva, fruit de tensions diverses que imposen unes determinades visions i n'amaguen unes altres, necessàriament dinàmica i interpretable i fruit de la mirada que projectem al passat des del present

(Fontana, 1997). En definitiva, com un discurs que també té «un autor» (Cassany, 2006). Un exemple d'això és el terme *Decadència*, un terme historiogràfic que després d'un primer moment de fortuna va ser àmpliament discutit i relativitzat. Tractar les vicissituds d'un terme com aquest ha de formar part dels continguts escolars.

En segon lloc, si volem fer significatius els continguts ens cal tenir en compte allò que més pot lligar-se a la sensibilitat dels alumnes. Nombrosos treballs apunten per exemple als temes literaris com a recurs per connectar amb l'experiència del món dels adolescents (vegeu per exemple Bordons, 2009), i jo crec que el mateix plantejament serveix a l'hora de treballar la HL. En el cas que ens ocupa, el poeta manifesta uns sentiments per la llengua en plena concordança amb el corrent romàntic europeu del moment i des del seu present projecta una mirada sobre el passat medieval de la nostra literatura. És en aquesta mirada que ens fa presents els autors que són contingut d'ensenyament a quart d'ESO.

Aribau suscita unes referències, i fent-ho ens proporciona un marc interpretatiu que ens ajudarà a integrar autors, èpoques i obres i entendre'ls millor. El poema ens ve a dir: «Sento enyor per la meua llengua, que és molt important per a la meua identitat com a persona i de la qual em sento molt orgullós, perquè és la mateixa que en el passat medieval van emprar personatges il·lustres, reis, savis i poetes». La nostra tasca a l'aula pot consistir a acabar de reconstruir aquestes al·lusions. Per què el poeta relaciona llengua, identitat i paisatge? És Ramon Llull un d'aquells savis de què parla? Els reis que usaven la llengua poden ser els de les Quatre Grans Cròniques? Els trobadors empraven el llemosí o el català? Si escriuen en llemosí-occità, fan literatura catalana? I si ho fan en castellà?

A través dels ulls d'un autor català del segle XIX anem al fenomen concret (l'existència d'una literatura, d'uns autors) i l'interpretem a partir d'obres de consulta. Explorar els autors romàntics ens permetrà contextualitzar la identificació entre llengua, pàtria i identitat. Alhora, estudiar el context de diglòssia en què Aribau escriu el text ens ajudarà a entendre millor per què el poema esdevé l'inici simbòlic de la Renaixença.

2. Llegir amb finalitats diverses i parlar ens ajudarà a escriure textos de síntesi de les fonts consultades

En primer lloc, pel que fa a la lectura, la recerca ha mostrat àmpliament (Sánchez Miguel, 2010) que no llegim «en general», sinó que ho fem sempre condicionats pel text i orientats per unes finalitats. En el present projecte els alumnes necessitaran llegir textos molt diversos i en contextos també diversos: lectura conjunta d'un poema per explorar-ne els nivells literal i simbòlic; lectura en veu alta per treballar aspectes prosòdics; lectura atenta de textos de llibres de text de cinquè de primària per saber com estan organitzats gramaticalment; lectura de qüestionaris de resposta múltiple en un format d'examen; lectura de fonts diverses per recollir informació; o lectura crítica dels textos expositius en funció del que sabem dels destinataris d'aquests mateixos textos. Cadascun d'aquests formats lectors reclamarà unes operacions específiques: cop d'ull, inferència, anticipació, lectura crítica, atenció al codi, lectura atenta, etc.

En segon lloc, pel que fa a l'escriptura, aquest projecte defensa la interacció a l'aula com a font d'aprenentatge: es parla en gran i petit grup per construir entre tots i amb l'ajut del professor el sentit d'un text poètic; es discuteix quins coneixements previs poden tenir els destinataris del text que hem d'escriure; dialoguem amb una mestra dels nens i nenes de cinquè i això ens ajuda a escriure un qüestionari d'idees prèvies; discutim en petit grup la millor manera de presentar gràficament en un mural la informació que haurem d'exposar oralment; o preparem una exposició oral formal, un format monològic proper a l'escrit. Llegim, escrivim i parlem per millorar els nostres textos i apren-

dre més i millor. Ens situem en aquest sentit en la tessitura defensada per la recerca d'arrel sociocultural segons la qual la base del desenvolupament humà es troba en la interacció i en l'ús d'instruments semiòtics (en el nostre cas el llenguatge) per regular aquesta interacció (Mercer, 2008a).

3. Identificar un destinatari d'aquests textos ens portarà a revisar-ne a fons el contingut i, com a conseqüència, a transformar-lo i aprendre'l millor

El procés d'elaboració d'un escrit és un dels aspectes clau destacat per la recerca en l'aprenentatge de la composició escrita. Es tracta d'un aspecte de difícil gestió a l'aula perquè el focus d'atenció passa del text a l'aprenent. Caldrà ensenyar-li a dilatar el moment d'escriptura, a evitar que les primeres idees siguin les últimes i a retardar l'instant en què dona el text per acabat (Carlino, 2005). És un aprenentatge que ha de ser guiat pel professor, que mostrarà camins per tractar estratègicament els diversos elements que conviuen simultàniament en l'objecte polièdric que és el text acabat (Kucer, 2005).

Un d'aquests elements és el destinatari, que ajudarà a entendre el perquè de determinades solucions gramaticals i que ens portarà a mirar el text «amb els ulls d'algú altre». Això ens fa pensar en la capacitat de l'escriptura no només com a instrument per «dir el coneixement», un coneixement preexistent a l'acte mateix de l'escriptura, sinó també per «transformar el coneixement», és a dir, per adaptar-lo al destinatari (Camps, 2003a i 2003b), convertint l'acte de comunicar el saber en un acte d'aprenentatge d'aquest saber (Castelló, 2017).

Aquesta dinàmica fa de l'escriptura un instrument heurístic de creació de coneixement nou també per a nosaltres. La recerca sobre els processos d'escriptura (Milian, 2003) ha mostrat la incidència que el destinatari exerceix sobre el text que estem escrivint i, per tant, la importància que en situacions d'ensenyament i aprenentatge es reflexioni sobre la situació enunciativa i es vegi l'escriptura com la resolució d'un «problema retòric».

Aquest és el guió (Esquema 4) de les tres fases de la present seqüència didàctica:

Esquema 4. Seqüència didàctica per treballar la Història de la Literatura

Fase 1	Fase 2	Fase 3
1. Lectura conjunta del poema 2. Proposta de projecte: • estudi de la HL • escrit de síntesi • exposició a cinquè • videoreportatge	3. Estudi de la HL • «Trobadors i llemosí» • «Aquells savis» • «Decadència» • «Renaixença» 4. Escrit de síntesi 5. Preparació de l'exposició a cinquè: explicació oral i mural	6. Test 7. Exposició a cinquè 8. Videoreportatge
Diari d'aprenentatge		

4. Llegir, escriure i dialogar per aprendre

Com ja he dit, aquest projecte persegueix de posar la lectura al servei de l'escriptura. Per fer-ho, entre una i altra no hi ha una relació directa i unidireccional, sinó un procés

recursiu en espiral que va de la lectura a l'escriptura i torna a la lectura passant per la interacció oral. L'Esquema 5 reproduceix el recorregut fet pels alumnes. Tot seguit passem a descriure l'experiència que hem portat a terme seguint la cronologia marcada pels punts i tancarem l'explicació d'aquesta experiència amb una reflexió final.

Esquema 5. Cronologia de la seqüència didàctica

Llegir i dialogar	Escriure i dialogar
(1) Poema <i>La pàtria</i> (1833). <i>Ens porta a escriure...</i> 	(2) Textos expositius de síntesi del llibre de text sobre diversos períodes de la història literària. <i>Per poder-los ampliar ens cal explorar a fons...</i> 
(3) Informacions de fonts diverses (Internet, enciclopèdies, apunts...). <i>Per integrar la informació elaborem...</i> 	(4) Textos adreçats a alumnes de cinquè de primària. <i>Entre les mesures d'adaptació hi destaca...</i> 
(5) Anàlisi gramatical dels textos que apareixen al llibre de text de cinquè. <i>Això ens portarà a...</i> 	(6) Un text expositiu final, un guió i un mural per a l'exposició oral, i un video-reportatge de recapitulació.

(1) Llegir. Poema *La pàtria* (1833)

Els objectius de la lectura d'aquest poema són llegir conjuntament un poema del romanticisme català, interpretar-ne aspectes simbòlics i poder identificar-hi les referències a la Història de la Literatura Catalana. En relació amb aquest darrer punt, tractem l'estudi de la història de la literatura no únicament des d'un vessant estrictament històrico-cronològic, sinó també des d'un vessant cultural a partir de la mirada projectada per un autor romàntic. Els continguts treballats són el lèxic, aspectes retòrics, referències a la literatura medieval i alguns trets del Romanticisme.

A través de l'acció conjunta i el guiatge del professor, s'observa que la clau històrica ens permet d'interpretar-lo d'una manera plausible. Aquesta clau ens obre una porta a la cronologia de la literatura catalana des dels trobadors, però sense començar pels trobadors. En paraules de la Sònia, «vam podem estudiar la història de la literatura a través d'aquest poema, que feia referència sobretot a l'edat mitjana i al Romanticisme».

La lectura conjunta i la discussió en gran grup ha seguit tres moments. Primer en fem una lectura «de dalt a baix», per captar-ne el to general i resoldre'n aspectes de lèxic, de fraseologia i de sintaxi. Tot seguit n'explorem la narració i la simbologia que desenvolupa, i observem que el poeta expressa el lament per trobar-se lluny de casa (veu de prop les «torres de Castella») i enyora la terra: parla del Montseny, de Barcelona («la tomba del jueu», és a dir Montjuïc) i de Mallorca («la mallorquina nau»). Aquest enyor, però, és correlat de l'enyor de la llengua materna: ja no sent parlar català («el

cant dels trobadors no sent la mia orella») i no hi ha res material que ho pugui compensar («Què val que m'haja atret una enganyosa sort a veure de més prop les torres de Castella?»).

La llengua és presentada de manera amorosa com a vehicle per als sentiments més íntims i nobles, un lligam directe amb la primera infantesa. Finalment, veiem que per exaltar la llengua es fan referències a un passat esplendorós, el medieval, poblat de trobadors, savis, reis i soldats i presidit pel llemosí. Es tracta d'una defensa de la llengua des d'uns valors plenament romàntics que porten a identificar pàtria, territori i llengua i a través de la qual podem identificar els temes de literatura que ens interessarà treballar a fons.

(2) *Escriure. Textos expositius de síntesi sobre diversos períodes de la història literària*

La lectura en clau històrica porta a identificar uns períodes literaris concrets. Els alumnes, distribuïts en grups de treball, exploraran el llibre de text buscant informació sobre aquests períodes i organitzant-la en un text expositiu. L'objectiu és que fent això s'apropiïn progressivament del contingut a través d'un treball d'escriptura, reelaboració i revisió, ja que cada grup lliura al professor el text elaborat, que és retornat amb anotacions diverses. El contingut que es treballa en realitat és triple: trets del text expositiu (sobretot segmentació paragràfica i connectors), procediments per sintetitzar informació (subratllats, mapes conceptuals i ús d'hiperònims) i pautes per gestionar el procés d'escriptura.

Es tracta d'un procés complex. Ja amb el primer lliurament observo que els alumnes mimetitzen el text-font: en reproduïxen el lèxic, la fraseologia, la puntuació, la sintaxi, els conceptes i el to general, així com el destinatari model (percebut com a algú que ja coneix el tema i pot omplir els implícits, com ara el professor mateix). Malgrat l'aparença de textos ben resolts es tracta d'amalgames de dades reunides per al·lució, una mena de «forma sense contingut». Més avall, a l'apartat (6), presento un fragment de text d'un dels grups. Això em porta a prendre la mesura següent: ampliar les fonts de consulta.

(3) *Llegir. Informacions de fonts diverses (Internet, enciclopèdies, apunts...)*

Ampliar les fonts d'informació té per objectiu que els alumnes hagin d'integrar i jerarquitzar informació nova en un text ja elaborat. La meua idea és que amb aquesta mesura es podrà pal·liar el mimetisme que els textos dels alumnes mostren respecte de l'única font consultada fins ara. En un principi, atribueixo aquest mimetisme a la síntesi extrema amb què el contingut és expressat en el llibre de text; però, com veurem, la mesura adoptada serà del tot insuficient.

Cada grup em lliura no només una síntesi breu de la informació que s'ha trobat, sinó també la font (impresa o referenciada amb un enllaç) d'on s'ha extret. Retorno als alumnes els resums amb anotacions i observacions diverses, sobretot de caire textual, però també de lèxic i sintaxi. Observo que, novament, reproduïxen mimèticament lèxic i fraseologia, així com el to general de les noves fonts. Les síntesis són molt lacòniques, amb implícits i pocs aclariments, i una altra vegada com adreçant-se a algú entès. De fet, els textos han empitjorat.

La mesura d'ampliar les fonts d'informació m'ha servit per constatar que trobar la informació i dir-la (dir el coneixement) és relativament fàcil si es memoritza una informació força acotada proporcionada pel professor o el llibre de text. Però aquesta opera-

ció és inútil en un context de més autonomia en què la informació no és tan acotada i en què les fonts d'informació són diverses. La consulta d'una única font (el llibre de text) permet «maquillar» el que els alumnes no saben fer: integrar, fusionar, jerarquitzar, explicitar. En canvi, el nou escenari no permet fer això: no hi ha una informació ja estructurada que ells puguin reproduir mimèticament, sinó que ells mateixos l'han de sistematitzar. Però constato que fer això els és massa difícil.

Ampliar la informació no és solució en ella mateixa, de tal manera que els alumnes es vegin portats a integrar i explicitar més la informació, a fer-se-la seva per després organitzar-la de manera intel·ligible en un text nou no dependent del text font. Els falten eines. Els alumnes necessiten aprendre dues qüestions d'ordre diferent: el contingut nou d'Història de la Literatura i les estratègies d'escriptura (per jerarquitzar, integrar, fondre, transformar, etc., aquest contingut). Aquesta necessitat em fa rumiar en un altre tipus d'ajuts, el principal dels quals és pensar en un destinatari concret.

(4) *Escriure. Textos adreçats a alumnes de cinquè de primària*

L'objectiu d'aquesta mesura és portar els alumnes a ser conscients que el contingut del text ha de ser modificat i adaptat al destinatari i que això es fa a través de recursos gramaticals concrets. Ens proposem, en primer lloc, de treballar el concepte de «destinatari» (el que sap, el que pot saber, com podem explicar-l'hi...), concretat en uns nens de cinquè de primària. Reflexionem sobre aquest destinatari a través d'un conjunt d'accions pensades per adquirir criteris que ens ajudin a modificar el text i a transformar-ne el contingut adequadament.

S'intenta evitar la instrucció directa (centrada sobretot en qüestions gramaticals) i s'identifica una situació enunciativa: cal fer un text adreçat a nens de cinquè, més enllà de fer una mena d'imitació de les explicacions de les fonts trobades. Novament, l'objectiu d'aquesta proposta és ajudar a prendre consciència de la importància d'escriure amb claredat. En aquest sentit, el procés per escriure clar és també el procés per aprendre les nocions que volem explicar. Evidentment, això planteja un problema: com explicar a algú una cosa que encara no domino, que estic aprenent? Haver de fer-ho em pot ajudar a entendre millor el que he d'explicar? En paraules del Sergi, «costa trobar paraules que nens més petits que tu puguin entendre per explicar una cosa que té paraules bastant tècniques».³

Adoptem tres mesures per ajudar l'alumne a conèixer més el destinatari escollit, amb l'assumpció que això ajudarà a reformular i assimilar millor el contingut que han d'explicar. En primer lloc, convidem una mestra a visitar els alumnes de quart d'ESO per explicar-los com són els nens de cinquè. En paraules d'aquesta mestra: «Va ser interessant reflexionar amb ells respecte, per exemple, de l'ús del llenguatge; fer-los adonar que ells s'haurien d'expressar d'una altra manera perquè no era tan simple». En segon lloc, elaborem un qüestionari d'idees prèvies dels alumnes de cinquè sobre la literatura i la història de la literatura. En paraules de l'Elena, «[Servia] per saber què entenien per la història de la literatura i per avançar-los el que els anàvem a explicar». Finalment, fem una anàlisi de com són els textos de llibres de text de cinquè (vegeu l'apartat següent).

³ Vegeu aquestes idees exposades pels alumnes mateixos al vídeo allotjat al portal www.leer.es del Ministerio de Educación (Gobierno de España); aquest vídeo s'acompanya d'una guia didàctica (Fontich, 2012b).

(5) *Llegir. Anàlisi gramatical de textos de llibres de text de cinquè*

Fem una anàlisi dels elements gramaticals propis dels textos expositius de llibres de text de cinquè per tal de transferir-los a l'escriptura del text. Els continguts explorats pertanyen a tres àmbits: la puntuació (aposisicions, enumeracions i segmentació paragràfica), el lèxic (tecnicismes i connectors) i la sintaxi (relativa explicativa). L'activitat consisteix a analitzar en petit grup diversos llibres de text. Cada grup disposa d'un o dos manuals de cinquè (no necessàriament de llengua) i anota sense una pauta prefixada aspectes que criden l'atenció i que després són escrits a la pissarra i compartits.

Els alumnes veuen que els textos dels llibres de cinquè són molt simples i identifiquen a quins aspectes gramaticals es deu. En paraules de l'Albert: «Vem veure que les frases no eren molt llargues i que estaven separades per punts més que per comes, que és com estem acostumats nosaltres». Alguns aspectes remarcats són els següents. Lèxic: és generalment bàsic, amb alguns termes i expressions cultes (que s'expliquen sempre). Frases: curtes, amb una sola idea i un verb cada vegada, s'allarguen amb l'ús de «i» i de «o». Puntuació: hi ha molts punts i seguit, hi ha ús de comes i de punts suspensius i dos punts. Presentació: vistosa, ajuda a identificar millor el lèxic clau. Es tracta d'aspectes que obren la porta a elaborar un breu guió d'autoavaluació dels escrits per als mateixos alumnes.

(6) *Escriure. Text expositiu final, guió i mural per a l'exposició oral, i videoreportatge de recapitulació de l'experiència*

Pel que fa al text expositiu final, l'objectiu és arribar-hi havent pres consciència del destinatari i del procés d'escriptura. En paraules de la Sònia, «Va haver-hi diversos lliuraments d'aquests textos al professor fins que finalment vam aconseguir un text amb pauses i amb frases que s'entenguessin bé per al nivell de cinquè de primària». Tot seguit, mostro una progressió des del text font fins al text final d'un dels grups, passant per una mostra de text intermedi elaborat abans de tractar la noció de destinatari. De cada fragment, n'indico algunes qüestions rellevants, tant lingüístiques com de contingut. Així mateix, mostro les indicacions que els vaig fer com a docent.

(a) Text font. El fragment següent pertany al llibre de text i ens permet observar que els alumnes s'enfronten a textos difícils, plens de sobreentesos i d'implícits:

A Catalunya, la lírica trobadoresca va assolir una gran importància. Els trobadors catalans van seguir models occitans tant pel que fa als temes i als aspectes formals com a la llengua. Al llarg de tota l'edat mitjana, la poesia catalana es va escriure en provençal: el prestigi de la literatura occitana i el veïnatge geogràfic expliquen aquesta situació. (Martín, N. i Equip Cruïlla, 2008, *4t Llengua catalana i literatura*. Barcelona: Cruïlla, 65)

Des del meu punt de vista, el fragment és representatiu d'alguns dels problemes que presenten les explicacions dels llibres de text. Termes i expressions poc explicitats: *lírica, models occitans, temes, aspectes formals, llengua*. La relació lèxica: «aquesta situació» referint-se al fenomen de la poesia trobadoresca a Catalunya. Qüestions equívokes: «la poesia catalana es va escriure en provençal», «trobadors catalans». Errors: «Al llarg de tota l'edat mitjana, la poesia catalana es va escriure en provençal». Es tracta d'una densitat molt elevada d'«incidències» que poden convertir en una tasca molt difícil l'assimilació del contingut i la síntesi dels textos. Els proposo la consigna habitual de subratllar les idees més importants i ho faig sense facilitar-los cap mena de pauta que els pugui guiar.

(b) Primera síntesi. El grup de l'Albert, centrat en «Els trobadors i el llemosí», escriu el següent intent de síntesi, després d'organitzar la informació amb un mapa d'idees:

Situem el llemosí a l'època de la Renaixença, l'any 1833, on es retorna als ideals de l'edat mitjana promulgats per Ramon Llull. Els trobadors, després de la Decadència, tornen a compondre obres en llemosí.

El llemosí, també anomenat occità, català arcaic, llengua provençal o llengua trobadoresca, era confosa antigament pels trobadors com a català pròpia [*sic*], tot i que el llemosí avui dia s'anomena aranès.

Ja al primer paràgraf, hi noto un to que recorda el llibre de text: molts implícits («es retorna als ideals de l'edat mitjana»), lèxic culte («promulgats»), ús del plural de modèstia («Situem»), inclusió de dades específiques (1833, Ramon Llull, Decadència) i una aparença de text ben cohesionat (completives, aposicions, enumeracions, adversatives). La manca de veritable sentit d'aquest text fa pensar en una «forma sense contingut», una amalgama de dades reunides per al·lucinar amb aparença de text ben resolt. Identifico al text de cada grup alguns elements problemàtics (de contingut, no de normativa) i els suggereixo algun tipus de solució. En el primer fragment d'aquest text els proposo de fer les següents operacions. Allargar la frase: «Situem el llemosí...». Completar les aposicions: «la Renaixença, moviment iniciat el 1833 i caracteritzat per...». Introduir canvis lèxics: «representats» per «promulgats». Modificar: «després de la Decadència tornen a compondre obres cultes en català dels tres gèneres: teatre, poesia i novel·la». Com veiem, es tracta d'una correcció directa en què el professor proposa de manera força tancada mesures per millorar el text.

(c) Darrera versió. En el fragment següent, adreçat ja a nens i nenes de cinquè, també del grup de l'Albert, hi veiem molta més cura a explicar bé les idees, a no donar-les per sabudes, a dosificar la informació i detallar-la, etc., i a fer això amb una sintaxi i un lèxic més adaptats al destinatari. Lògicament, és un text encara molt imperfecte, però sens dubte millor que el precedent:

En l'època on en el poema [*sic*] vol fer referència, és a dir, l'edat mitjana, hi destaquen unes persones, els trobadors, que parlaven el llemosí, i componien poemes i cançons perquè els joglars les interpretessin davant la gent. En el poema de Bonaventura Carles Aribau hi ha un intent de fer tornar aquesta figura a l'època de la Renaixença.

De trobadors hi [*sic*] destaquen Arnaut Daniel, la Comtessa de Dia, Cerverí de Girona i Jordi de Sant Jordi.

Aquests tres primers escrivien les seves obres en occità, i no va ser fins l'arribada de Jordi de Sant Jordi que no va començar-se a escriure en català.

L'aspecte general s'allunya de l'aparença de to acadèmic del text anterior. Hi ha un intent d'evitar implícits, amb connectors explicatius («és a dir») i aposicions («unes persones, els trobadors, que...»). El conjunt és força coherent. Si en el primer paràgraf s'explica qui són els trobadors, en un segon paràgraf hi ha una enumeració d'exemples concrets, classificats en un tercer paràgraf segons la llengua en què escriuen, occità o català. A diferència del text anterior, això mostra una selecció clara d'allò que es vol desenvolupar.

Si bé alguns dels recursos gramaticals que veiem aquí (com ara l'ús de connectors o les aposicions) ja els hem vist al text anterior, podem observar que és ara que aquests recursos aconseguixen un text més clar. Jo crec que hi ha contribuït el fet d'haver tre-

ballat la idea de destinatari. Això ens podria fer pensar que és del tot insuficient treballar aspectes gramaticals o textuals per millorar l'escriptura dels alumnes si aquesta feina es fa fora d'un marc enunciatiu que doni sentit en aquestes nocions.

La meua intervenció ara no és directa sobre el text, només. Evidentment, encara hi ha deficiències que cal millorar; però, sobretot, em remeto a un context general format per les idees treballades sobre el destinatari i els criteris desenvolupats a partir dels llibres de text de cinquè. Així, remarco als alumnes que algunes idees haurien de ser més explícites tenint en compte el «retrat robot» que s'han fet del destinatari. I, per altra banda, em remeto a aquells recursos lingüístics observats ja per ells mateixos que faciliten aquesta major explicitació: puntuació, aposicions, enumeracions, paràgrafs, completives, frases simples, etc.

Pel que fa al guió i el mural per a l'exposició oral, es tracta de gèneres discursius presentats com a suport a l'exposició oral que faran per als alumnes de cinquè. Es treballen els mapes conceptuals, la importància d'una entonació clara i alguns trets de l'exposició. Per a la Sònia, «quan ells ho entenen, nosaltres a la vegada entenem millor les nostres explicacions».

En paraules de la Rosa, una de les mestres de cinquè implicades, «el fet que hagin vingut nens de quart d'ESO aquí, amb nosaltres, i que hagin explicat un tema, penso que els ha anat bé, ells també han après moltes coses. És una bona manera d'aprendre: explicant a altres persones les coses que tu aprens aquestes coses les aprens millor». Per a una de les alumnes de quart, la Sara, «ha estat una experiència molt educativa perquè hem après a intentar transmetre els nostres coneixements a gent menor que nosaltres i, per tant, a fer-ho amb un llenguatge més fàcil perquè ells ho poguessin entendre».

La visita dels alumnes de quart és rebuda amb expectació (a la pissarra: «Avui els nois i noies de quart de Secundària seran els nostres mestres. Benvinguts a la nostra classe!») i una alumna de quart, l'Elena, destaca: «Ens va sorprendre la concentració amb què els nens de cinquè ens escoltaven». Finalment, el videoreportatge final (elaboració d'un guió, edició, exhibició, etc.) constitueix un instrument de recapitulació de l'experiència i de reflexió sobre el que s'ha fet.

5. Reflexió final

Per acabar, voldria fer una reflexió final sobre els tres aspectes bàsics de la seqüència presentada: programació, relació entre lectura i escriptura, identificació del destinatari. En primer lloc, considero que és possible explorar camins per estudiar un curs d'Història de la Literatura des dels medievals fins a l'actualitat sense que la porta d'entrada sigui la literatura medieval. Això respon a la idea segons la qual «la lògica de l'ensenyament» (e.g., el contingut cronològicament començant «pel principi») no es correspon necessàriament amb «la lògica de l'aprenentatge» (potser els alumnes disposen de més referents per donar sentit a autors més propers en el temps).

En segon lloc, he intentat mostrar algun camí per superar «la gran divisió» entre escriptura i lectura i posar les dues habilitats una al servei de l'altra, a més de treballar aquestes dues habilitats amb la seva especificitat. Els alumnes han hagut d'explorar i d'integrar en la mesura del possible gèneres discursius diversos, escrits (text expositiu, poema, mapa d'idees, llibres de text de cinquè, examen-test final de resposta múltiple, enciclopèdia en línia, qüestionari, anotacions o mural) i orals (exposició oral d'una mestra, discussió interpretativa del poema en gran grup, discussió en petit grup del text que calia elaborar o exposició oral monològica).

Finalment, treballar a l'aula la relació text-destinatari sembla que pot ajudar a superar una mirada sobre el procés compositiu restringida a aspectes normatius, gramaticals

i textuals i situar-nos en un context enunciatiu concret que doni sentit en aquests aspectes. Més enllà de l'escriptura del text, identificar el destinatari ha fet visible la importància de l'avaluació, que ha estat diversa: s'ha avaluat el coneixement dels destinataris (qüestionari d'idees prèvies, exposició de la mestra); s'han establert criteris per avaluar gramaticalment els textos (criteris a partir de l'observació de llibres de text); s'han avaluat els coneixements apresos (diari d'aprenentatge, examen-test de resposta múltiple); s'ha elaborat un document explicatiu de l'experiència (vídeo), etc.

En definitiva, considero que l'experiència ha mostrat que també en l'estudi de la història literària és possible posar la lectura al servei de l'escriptura, en un context necessàriament presidit per la interacció oral, el treball conjunt i l'exploració d'un ampli repertori de gèneres discursius, organitzat com un projecte de treball.

Experiència 5

Lectura i escriptura a secundària: una wiki-llibreta de vacances

Tot seguit, presento una seqüència de lectura i escriptura portada a terme a quart d'ESO i centrada en l'obra de Ramon Solsona *Llibreta de vacances*.⁴ Aquest llibre, recomanat a la normativa del curs 2001-2002 pel Departament d'Ensenyament,⁵ constitueix un recull d'onze contes que, repartits en tres apartats de to ben diferent (humorístic, melodramàtic i metaliterari), dibuixen un ampli repertori de temàtiques i recursos tècnics posats al servei d'efectes diversos, des de la sorpresa fins a l'humor o el drama.

El punt d'arrencada de la seqüència podria resumir-se en la idea següent, que anoto al meu diari d'aula: «Què pretenc fer, amb les lectures de *Llibreta de vacances*, aquest any? M'agradaria que els alumnes realitzessin un treball diferent que representés una aproximació diferent a l'estudi del llibre de lectura».⁶

A la classe, durant el procés de lectura col·lectiva dels contes, animo els alumnes a posar en comú reflexions i impressions sobre aspectes diversos dels textos, i de manera progressiva preparar el terreny perquè les reflexions desemboquin en la següent proposta de treball per a cadascun dels relats: l'exploració *per fora* dels contes establint connexions amb qüestions socials i culturals; la *creació a partir* dels contes de nous textos on podrem mostrar la nostra imaginació; la indagació *dins* de cada relat i els seus aspectes constructius, i la reflexió *sobre* els contes i l'expressió de les opinions i les impressions causades.

1. Buscar informació: per què?, per a qui?

La primera reflexió seriosa que plantejo fa referència al que podríem anomenar la dimensió sociocultural dels contes. Tot seguit detallo els raonaments que desenvolupo a l'aula, encaminats a subratllar la importància de «buscar informació» sobre els textos, una demanda escolar força comuna que sovint cau en una rutina, per a l'alumne escassament profitosa (i menys avui en dia amb Internet), força sobrevinguda (poques vegades està inserida en un projecte global) i poc guiada (s'aprofita poc per treballar habilitats lectores i escrites).

Si com sabem el text està forçosament ancorat en un moment i un espai determinats (Calsamiglia i Tusón, 1999; Cassany, 2006), això també ha de formar part de l'educació

4 Agraeixo a Montserrat Vilà i Santasusana el suport en l'escriptura d'aquest text, que va rebre el Premio Telémaco 2009 d'educació literària concedit per la Cátedra Telémaco (Universitat Complutense de Madrid) i l'Editorial SM en la modalitat article.

5 No apareix, però, a les llistes d'estudis posteriors com l'obra col·lectiva de Moya (2005) o el magnífic i imprescindible estudi de Verdager (2002 i 2005). Per a una diàfana reflexió al voltant dels criteris de selecció d'obres i el cànon literari escolar, cf. Colomer (2005, capítol 5 i p. 206 i ss). Per a una selecció solvent de lectures, vegeu la base de dades sobre 295 obres en català per a l'ESO elaborada per l'Associació de Mestres Rosa Sensat i accessible en línia al web de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

6 Les notes fetes tant pel docent com pels alumnes formaven part de l'apartat «Entre bastidors: *Diàris d'aprenentatge*», del wiki realitzat en aquest projecte, l'enllaç del qual (<http://wikilibretadevacances.wikis.es>) malauradament és ja tècnicament inaccessible.

lectora, literària o no (Colomer i Camps, 1991). Passar-ho per alt ens impedirà de veure que el coneixement previ és essencial per capturar el significat de l'escrit. I aquest coneixement previ pot ser a grans trets de dos tipus: referent a aspectes centrals el desconeixement dels quals ens impossibilitarà entendre el text; i referent a aspectes perifèrics que no comprometen directament la comprensió global del text però sí la comprensió de qüestions puntuals que tenen també la seva rellevància (e.g., ironies, jocs de paraules, etc.). Plantejo, doncs, la necessitat que la recerca d'informació estigui motivada i vagi dirigida a satisfer un dels dos punts anteriors o tots dos.

Arran de la pregunta d'una alumna sobre per què han d'explicar determinats referents del conte al professor si aquest, probablement, ja els coneix, responc que no seré jo el receptor de les explicacions, com pressuposa: l'objectiu és que, en el marc d'una mena de «llibreta de vacances» per Internet, ells mateixos expliquin a d'altres alumnes possibles lectors d'aquesta obra la informació que han trobat i sistematitzat.

Aquest petit intercanvi dialògic esdevé un moment de negociació del significat que arrodoneix el sentit de l'acció i l'emmarca dins un esquema comunicatiu real (Camps, 1998; Wells, 1999): la idea bàsica és que un «feu com si ho haguéssiu d'explicar a d'altres persones però només ho llegiré jo» mai no serà tan significatiu com un «expliqueu-ho a d'altres alumnes a través d'una publicació a la xarxa», en un ús significatiu i guiat d'una nova tecnologia entesa com un recurs que facilita la publicació de material i la recerca d'un públic específic a qui dirigir-nos.⁷

1.1. Aspectes del text que requereixen un coneixement previ molt sedimentat

En primer lloc, em plantejo aprofundir en aquelles pistes clau que ens permetin arribar a una comprensió acceptable i global del text. Deixant de banda informació com ara l'antiga condició de docent del mateix Solsona (i que pot aclarir la seva mirada irònica sobre les llibretes de vacances), podem trobar contes amb al·lusions a la realitat de 1991 (any de publicació del llibre), probablement desconegudes pel nostre jove alumnat.

Un exemple especialment clar d'això és el conte «L'única cosa certa», on les referències històriques, culturals, polítiques i socials d'Europa (e.g., la caiguda del camp socialista), són imprescindibles per poder entendre l'estrany capteniment del personatge protagonista. D'altres exemples són les referències metaliteràries com ara la lluita del protagonista per emancipar-se del seu autor a «Una història lamentable» o les referències als problemes vials de la Barcelona preolímpica descrits a «Pastís d'aniversari».

Una mesura del que representa aquest punt la dona l'exercici de recuperar articles i reportatges periodístics del passat per posar sobre la taula la importància del context a l'hora d'entendre els implícits dels textos. Cassany (2006) proposa una activitat «de reconstrucció» d'aquest tipus a partir d'una columna d'opinió apareguda a *El Periódico* l'any 1999 i sembrada d'al·lusions històriques, socials, polítiques i culturals que l'imaginari del lector model d'aquest periòdic havia de permetre de desxifrar sense majors problemes, però que podrien generar resistències a algú que no compartís aquests referents, com ara un estranger en el moment de publicació de l'article o un jove lector actual.

Situat a l'aula i inspirat per aquesta mateixa activitat, proposo de veure un reportatge televisiu sense veu en *off* i amb so directe sobre l'agònic assassinat l'any 1997 de Miguel Ángel Blanco (Obach, 1998). Un cop visionat, queda clar que cal fer una tasca de reconstrucció imprescindible que es concreta bé a matisar i reconduir la nebulosa d'informació que alguns alumnes tenen d'aquest fet, bé a recompondre literalment els referents per

⁷ El wiki elaborat es basa en un blog d'aula instal·lat en una plataforma periodística pensada per facilitar el treball en xarxa entre escoles. Els enllaços a aquest wiki s'han trencat i ja no s'hi pot accedir, malauradament.

tal que arribin a una comprensió bàsica sobre el tràgic esdeveniment i el context d'indignació ciutadana del moment.

1.2. Aspectes del text més perifèrics

En segon lloc, podem trobar contes amb aspectes més atemporals que, tot i que de segur connecten fàcilment amb el coneixement del món dels alumnes, pot valer la pena d'explorar: aspectes culturals com ara les referències a la virginitat de la dona a l'hora de casar-se a «Joc de peus»; referències socials com ara la paritat en les tasques de la llar i en el món laboral d'avui dia a «Cerezo rosa», o referències psicològiques com ara les vivències de la protagonista adolescent de «Per Sant Jordi, una rosa», o de l'abatut i crepuscular protagonista de «La proa del món».

Plantejo explorar algun aspecte del text de caire més perifèric però que pot ser interessant de mirar amb deteniment. Un exemple és el conte «Joc de peus», un divertit relat que no ofereix grans resistències però que pot convidar, arran de diverses referències al tema, a aprofundir sobre l'origen i el significat del vestit blanc de les núvies. Aquesta qüestió perifèrica pot ser motiu per girar la mirada sobre nosaltres mateixos i les nostres tradicions, així com per explorar què passa en d'altres indrets amb manifestacions ancestrals tan incomprensibles per a nosaltres com la infibulació.

També podem convertir l'exploració en una via que ens porti a entrevistar persones que tinguin alguna cosa a dir sobre el tema, a explorar i contrastar fonts diverses d'informació que ens obliguin a seleccionar i ordenar allò que ens interessi per elaborar-ne també una exposició escrita, o a dissenyar un petit qüestionari que ens serveixi com a enquesta per arribar a algun tipus de conclusió.

2. Buscar informació i educació literària

En el procés de l'educació lectora cal fer evident a l'aprenent que el domini del codi no és suficient per a la comprensió del text: ens cal també tenir en compte el bagatge d'informació que nosaltres aportem a la lectura, tant en forma de coneixements previs que tenim «incorporats» com d'informació que ens ha estat necessari de buscar.

Això, naturalment, també passa quan l'educació lectora és específicament literària: si bé una primera trobada del lector amb el text pot basar-se en una lectura «desarmada», de mica en mica haurem de carregar-nos d'instruments, estratègies i referents per tal que la lectura literària sigui més rica i intencional. Colomer (2005, cap. 2) assenyala, per exemple, que una primera lectura descontextualitzada de l'obra ha de donar pas necessàriament a l'ús del context per assolir una comprensió més aprofundida.

En realitat, podríem dir que en un text literari la recerca d'informació és doblement important: pel que acabem d'exposar relatiu al context, però també per a aquelles convencions pròpies del text literari, en què al pla denotatiu propi d'una notícia o una exposició s'hi afegeix el pla connotatiu i les seves ressonàncies. Conèixer aquest pla ens permetrà veure que el text literari no es redueix a l'eix narratiu, el què, sinó que conté molts més nivells d'elaboració i, per tant, d'incidència estètica (Colomer, 2002).

En aquest sentit, si volem fer créixer la nostra consciència del text literari com a artefacte múltiple i complex, ens cal superar les resistències que de vegades sorgeixen en l'alumne quan l'escola proposa tractar els dos àmbits a què acabem de fer referència, el *context* de l'obra i els aspectes relatius a la *convenció literària*, reconeixent que probablement l'origen d'aquestes resistències es trobi en la dinàmica més aviat «inercial» que han acabat prenent a l'aula.

No n'hi ha prou, per exemple, a traduir la importància del context a consignes del tipus «busqueu informació sobre l'autor i l'època»: anteriorment, hem proposat un possible camí consistent a elaborar conjuntament amb els alumnes un discurs sobre la necessitat del context i que acompanyi les eventuais consignes sobre això. Pel que fa a les convencions literàries, Ballart (1997) destaca, per exemple, que els inventaris de figures retòriques no ajuden a veure quin efecte es deriva de l'ús de cada recurs, ni a diferenciar quins recursos són més rellevants i quins més secundaris.

L'estudi del context i de les convencions literàries probablement acabin generant en l'alumne (i qui sap si en més d'un docent) la comprensible sensació segons la qual el que havia de facilitar la lectura, lluny d'una funció mediatra, acaba interposant-se entre nosaltres i l'obra com una nosa gratuïta, absurda i prescindible que arruïna el gaudi lector. És potser per això que cíclicament ressorgeix amb força la idea benintencionada i «immanent» segons la qual, com que l'objectiu de l'educació literària és desvetllar el plaer de la lectura en l'aprenent, el procediment principal que hem de seguir exigeix necessàriament la presa en consideració de dos models: el mateix docent (i les lectures que l'han marcat) i el lector real i no escolar (que no fa activitats de lectura) (Pennac, 2000).

L'escola, però, té la missió de construir la competència literària en el context d'una situació de gran diversitat de situacions d'ensenyament/aprenentatge. Per això, més enllà del (o potser hauríem de dir *juntament amb el*) desenvolupament d'aquesta competència a través de la intuïció, la sensibilitat o la important experiència personal del docent, cal que l'acció didàctica busqui també el suport d'aquells passos intermedis que la recerca s'esforça a proposar-nos i que, a més, ho fa no pas descartant camins sinó intentant orquestrar-los adequadament.

Així, com dèiem, ens cal anar de la recepció descontextualitzada a l'ús de la contextualització i del coneixement implícit de les convencions al seu coneixement explícit, juntament amb d'altres línies d'avenc: de sentir la literatura com un fet aliè a sentir-s'hi implicats, del domini incipient de les habilitats lectores al seu domini expert, de l'apreciació d'un corpus restringit de lectures a un altre de més ampli o de formes limitades de fruïció a formes diverses (Colomer, 2005, cap. 2).

En el present treball ens hem centrat en els passos *lectura descontextualitzada-contextualitzada* i *consciència baixa-alta de les convencions literàries*, partint de la base que en tots dos casos cal que els alumnes vegin la necessitat d'integrar informació sobre el text; i que el docent actuï de manera intencional (una informació pertinent), progressiva (un ritme adequat) i dosificada (una quantitat ajustada), per tal d'anar ampliant el repertori de recursos d'intervenció, un fet imprescindible si volem enfrontar-nos de manera afinada a un camp tan inequívocament vast i complex.

3. Els apartats del treball

Com hem apuntat ja anteriorment, s'estableix un itinerari consistent en quatre apartats que anomenem «Creació a partir del conte», «Indagació dins del conte», «Exploració fora del conte» i «Opinió sobre el conte», en un intent d'aproximació complexa al relat que vagi més enllà de la bateria lineal de preguntes i que combini alhora activitats diverses de lectura i escriptura, tot explorant de manera guiada set gèneres textuais: la fitxa, la sinopsi, la narració, l'exercici escolar, l'exposició, l'entrevista i la ressenya (Ferreiro, 2002; Colomer, 2005, cap. 7).

3.1. Creació a partir del conte

Per a l'apartat de creació es proposa als alumnes de fer una *sinopsi* i una *narració literària*. Es tracta de dos gèneres de caire ben diferent tant pel que fa a les demandes lingüístiques i comunicatives com al grau de familiarització dels alumnes amb cadascun, però que reclamen un seguit d'activitats d'acompanyament que les justifiquin.

Pel que fa a la sinopsi, la manera d'introduir aquest gènere és reflexionant sobre la importància que té introduir cada relat al possible usuari de la llibreta de vacances amb un text *breu* (de no més de quatre o cinc línies), *sumari* (centrat únicament en l'inici del relat) i *intrigant* (pensat per convidar el lector a enfrontar-se amb el text sencer). Aquests tres trets s'elaboren conjuntament a partir de la lectura de models de sinopsis que els alumnes troben a la cartellera de cinema del diari.

A la llista de trets apuntats a la pissarra, s'hi afegeix la necessitat de fer sempre una fitxa tècnica també sumària per «ubicar» el conte, un text que no viu flotant per l'espai sinó que ens arriba a nosaltres, lectors, en el marc d'un recull que en aquest cas té un únic autor, un títol unitari, un responsable editorial i any i ciutat de publicació (i eventualment de reimpressió). Tot i que per posar en pràctica els tres trets esmentats s'haurien pogut treballar mecanismes gramaticals com la nominalització o les aposicions, l'únic recurs que s'explicita i s'anima a usar és el de les preguntes retòriques.

Pel que fa a la segona demanda, la narració literària, cal subratllar que la creació a partir de lectures que han estimulat la nostra imaginació és una activitat a bastament explorada a l'escola i fins i tot podem dir que és l'essència de la creació literària,⁸ més enllà de l'arrelada visió de l'obra com a fruit d'un dolorós part del geni, sempre màgic, imprevisible i irracional. Ben al contrari: en una magnífica descripció de l'ofici d'escriure, Quim Monzó afirma contundentment que «potser sí que existeix la musa inspiradora, però cal que —quan es digni a descendre de l'Olimp— et trobi treballant» (Monzó, 1984, 47). I això vol dir escrivint i reescrivint, revisant i rellegint, demanant el parer a tercers, revisitant les lectures fetes i observant la realitat de l'entorn amb ulls sempre renovats.

3.2. Indagació dins del conte

Tot i el perill de caure en un excés de zel estructuralista que atomitzi en peces el que és més que la suma de les parts, ens convé vetllar i donar resposta a la necessitat d'explorar les parts del text literari perquè, com hem vist, part de l'educació literària consisteix certament a saber mirar el text narratiu com un artefacte elaborat sobre uns principis constructius determinats (Colomer, 2005), el més bàsic dels quals pot ser el de conjunt d'accions protagonitzades per un personatge (Colomer, 2002).

Quins són els altres elements igualment necessaris? Quins són els efectes que ens sorprenen i quins són els recursos emprats per generar-los? Com podem ampliar els nostres recursos per mirar de manera més intel·ligible (i intel·ligent) el text? Una certa exploració narratològica persegueix, en definitiva, que l'alumne vegi el text com a resultat d'un seguit de recursos convenientment emprats i no com una «pluja de flors» i per això proposo de rastrejar un conjunt reduït d'elements a partir dels que indica el mateix llibre de text, i que concretem en personatge, narrador, temps, vocabulari específic, espai, pes del diàleg i estructura.

8 Per a la complexa noció d'intertextualitat, cf. Mendoza (2008); per a propostes didàctiques basades en els temes literaris, cf. Fernando et al. (1999), Bordons i Díaz-Plaja (2004) o Arenas i Bordons (2006).

Proposo, així mateix, que aquesta anàlisi vagi encapçalada per una fitxa sumària que anticipi els elements que s'exploraran, com ara nombre i nom dels personatges. Un element que és analitzat més detalladament a classe és el del clímax narratiu, i això es fa a partir del visionat d'un fragment filmic (vegeu el capítol «Treballem deu elements del text narratiu» en aquest mateix volum). L'anàlisi de l'estructura des del punt de vista dels efectes que genera sobre el lector permet que cada grup analitzi el seu conte centrant-se en la variable que consideren més rellevant, com la incertesa, la tristesa o la sorpresa.

També plantejo de fer un exercici escolar consistent en una bateria de frases amb informació de quatre menes (falsa, vertadera, que es pugui inferir o que no es pugui inferir), amb l'objectiu de posar en relleu la importància de veure el text literari com un objecte que sap multiplicar el sentit amb ressonàncies que tant poden portar a l'equívoc (bé per la seva malícia, bé per la nostra imperícia), com a l'economia verbal o a l'ambigüitat.

Els alumnes valoren els equívocs de «Cerezo rosa» o «La proa del món» i subratllen el desconcert que els produeix «L'única cosa certa». Finalment, les interpretacions d'uns alumnes a propòsit de «L'amant dels diccionaris» (Jan: «És Maurice al darrere de l'assassinat de Jean Jacques?») i «Amor mètric» (Aleix: «La referència final al sonet podria ser una referència indirecta a l'homosexualitat del protagonista perquè és l'única forma poètica masculina») són considerades extremes per un sector de la classe i la controvèrsia generada posa en relleu l'ambigüitat del text literari.

3.3. Exploració fora del conte

Anteriorment, he exposat la necessitat de fer veure als alumnes que un text, sigui literari o no, està inevitablement lligat al context social i històric des del qual s'ha concebut i s'ha escrit. Aquesta idea ha estat un dels punts d'arrencada de la seqüència. La demanda que els alumnes han de satisfer en aquest apartat és la de buscar informació contextual en dos nivells diferents: aquella imprescindible per a la comprensió del text i aquella que ens pot aclarir algun aspecte perifèric del text igualment interessant d'explorar.

Per al primer nivell, proposo als alumnes de fer una exposició escrita, un gènere que demana exercitar-se en la recerca, l'ordenació i la síntesi de la informació trobada en fonts diverses, i que jo proposo que facin a partir d'un guió de cinc punts: què vull saber, què en sé ja, com ho sabré, quina informació n'he trobat, què n'he après (Serafini, 1985). Els insisteixo en la importància d'una redacció clara seguint les nocions de *bellesa*, *adequació*, *claredat* i *correcció* que es treballen sumàriament a l'apartat «Escriure bé» del llibre de text.

Per al segon nivell, els proposo de fer o bé una entrevista o bé una enquesta. Pel que fa a l'entrevista, i mentre els alumnes rumien a qui creuen que en podrien fer una, explorem a l'aula alguns trets d'aquest gènere periodístic tan interessant: els tipus d'entrevista que hi ha, els apartats que ha de tenir o el fet que poden haver-hi o no preguntes formulades explícitament (Fernando et al., 1998). Finalment, pel que fa a l'enquesta, n'explorem un exemple del llibre de text i acordem que la mostra serà reduïda i necessàriament amb un comentari interpretatiu de les informacions recollides.

3.4. Opinió sobre el conte

Posteriorment, explico el procés seguit per a l'elaboració de la ressenya, que té com a objectiu tant posar en evidència els dubtes que suscita als alumnes l'expressió escrita de

l'opinió com les eines que poden emprar per respondre a aquesta freqüent demanda de manera rica. Intento mostrar als alumnes maneres d'escapar al pobre formulisme *m'ha agradat / no m'ha agradat*, presentant l'elaboració d'una ressenya com una oportunitat per repassar els fragments del text que considerem dignes d'atenció, i de fer-ho a més d'una manera matisada i sobretot modalitzada. En relació amb aquest darrer punt, els alumnes descobreixen que hi ha maneres d'exposar les opinions de manera implícita (a través de la selecció lèxica, per exemple; vegeu Bordons et al., 1998; Castellà et al., 2000; Macià, 2006) i que això resulta rellevant tant quan som lectors com quan som escriptors (Cassany, 2006).

4. La intervenció a l'aula

L'organització que acabo de descriure pretén, com he dit, enriquir i complexificar el treball de lectura i vol tenir un correlat en una intervenció a l'aula també diversificada en què compti no només *què* fan els alumnes sinó també *com* ho fan i *per què*, i *com* actuo com a professor, en el paper d'animador i guia però també d'agent que reflexiona sobre la pràctica. En aquest sentit, intento que aquesta intervenció didàctica atengui en la mesura del possible quatre àmbits del que podria ser un tetràedre didàctic: la reflexió-acció per al docent, el treball cooperatiu per a l'organització de l'aula, la metacognició per a l'alumnat i la dimensió significativa de la matèria. Tot seguit exposo, en primer lloc, alguns dels referents teòrics en relació amb aquests quatre punts i, en segon lloc, el desenvolupament a grans trets de la seqüència a l'aula.

4.1. Alguns referents teòrics

La *recerca-acció* (McKernan, 1996) pot entendre's com una acció a l'aula desplegada en un seguit de bucles d'intervenció que dilaten l'acció docent i creen l'imprescindible espai per a la reflexió, amb avantatges diversos. Permet perdre la por a la intervenció perquè «l'error» del docent és un motiu no pas de retret, sinó de reflexió per a les subsegüents implementacions de l'experiència. Permet també estimular la reflexió no només sobre les pròpies intencions del docent, sinó també sobre com aquest se les heu amb els imprevistos que sorgeixen, així com sobre aquelles idees que la intuïció proporciona però que cal polir a l'aula i contrastar amb estudis diversos.

Té com a horitzó, en definitiva, que el docent s'apropriï de les regnes del seu propi desenvolupament professional, establint diagnòstics, fent provatures, revisant fórmules escolars valuoses però de vegades desnaturalitzades per la rutina, equivocant-se, encertant-la, arriscant i aprenent. Aquest plantejament genera una dinàmica recursiva que afavoreix la presa de consciència del propi comportament i el contrast constant entre les intencions i la realitat, una dinàmica que es concreta en el diari del docent. Zayas (2005) parla d'aquest document amb els termes següents:

[...] considero necesario para el profesor llevar un diario con las anotaciones sobre el desarrollo de las clases, así como evaluar periódicamente las dificultades y logros del trabajo realizado. Estas anotaciones y valoraciones periódicas pueden hacerse públicas, una vez reelaboradas, de modo que se puedan compartir con otros profesores. Esta es una de las funciones de mi *blog Darle a la lengua*.

Cal, però, que aquesta *dinàmica metacognitiva* (vegeu Tesouro, 2005) també s'estimuli en l'alumne, tal com recorda Zayas (2005):

[...] creo imprescindible hacer frecuentes altos en el camino para conversar con los alumnos acerca de lo que estamos haciendo, por qué y para qué lo hacemos, en qué momento del proceso estamos, etc. Se trata de evitar de este modo que las tareas parciales impidan tener una visión completa del proyecto de trabajo global.

Considero que en la present seqüència hi ha un intent de treballar la metacognició des de quatre àmbits: el diàleg a l'aula en gran grup, el diàleg en parella i petit grup, l'elaboració d'un diari d'aprenentatge, i l'elaboració d'un producte final (un informe publicat al wiki). El diàleg es desenvolupa arran de la diversitat d'accions que es porten a terme a l'aula: a) la lectura dels contes i la posada en comú d'unes primeres impressions (*m'ha agradat, m'ha sorprès, m'ha desorientat, m'ha resultat fastigós, m'ha interessat, m'ha enganyat, m'ha divertit...*); b) la devolució del professor en forma de demanda per afinar més les opinions i explicitar en què consisteix el joc, l'engany, la sorpresa o allò desconcertant; c) la discussió col·lectiva de determinats referents interessants d'explorar o imprescindibles de conèixer; d) la recerca conjunta del tema de cada conte, anant de l'accident (allò que *ens narra*) a la categoria (allò que *ens diu*); etc.

En segon lloc, l'elaboració d'un diari d'aprenentatge persegueix de crear progressivament una autoimatge d'aprenent conscient del que ha fet. Wells (1999) proposa la necessitat que aquests documents vagin més enllà del simple registre cronològic i que siguin espais per a la reflexió autèntica sobre «allò que podríem fer».

Finalment, l'elaboració d'un informe final busca que l'alumne verbalitzi allò que ha fet, com ho ha fet i què considera que ha après. També que ho faci pensant en el recorregut que ell mateix ha fet de la mà del professor, de manera que les explicacions d'aquest i la pròpia experiència passen a tenir un estatus important i visible, base per a la reflexió sobre «com he arribat fins aquí». Aquesta reflexió final es fa amb l'ajut dels recursos que al llarg de la seqüència han promogut aquesta reflexió: diàlegs en gran grup i en petit grup, treball cooperatiu, diari d'aprenentatge i elaboració d'unes guies didàctiques inserides en el wiki final.

Com a docent, he proposat un objectiu que cal assolir cooperativament sobretot en petit grup. Això ha generat dinàmiques diverses, a voltes força desiguals, en què els grups tan aviat poden arribar a treballar molt concentradament com de manera força dispersa. Com em cal situar-me davant d'aquesta màxima diversitat, d'aquesta intensa activitat a nivells diferents?, què passa quan els nanos parlen entre ells? Els alumnes parlen i de vegades es discuteixen o criden, i sovint la classe pren un cert aspecte caòtic; però ha estat àmpliament destacat que en la majoria de casos no només *estan fent la feina* sinó que aprenen a fer-la *treballant cooperativament* (Johnson i Johnson, 1999).

En aquesta aproximació, el docent vetlla perquè enmig d'un cert rebombori els alumnes sàpiguen construir progressivament i de manera autoregulada un nou espai de relació a l'aula (Grau, 2006). És important preveure l'obligació de satisfer determinades demandes per tal d'obtenir evidències de com s'ha treballat, evidències que se sumaran a l'observació directa i als diaris d'aprenentatge. Si partim dels plantejaments vigotskians sobre l'elaboració social del coneixement (Vygotsky, 1978) i la necessitat de la interacció per interioritzar aquest coneixement, cal que el docent no acapari el que alguns xifren en un 80% del temps (Coelho, 2006) i «cedeixi la paraula» als aprenents.

Assenyalem alhora que tant els gèneres diversos com la discussió en gran i petit grup o la importància d'interessar-se per les aportacions dels companys són continguts importants que ja es treballen a bastament a l'escola. És a dir: ni conceptes, ni procediments, ni actituds no són completament nous per als alumnes. La nostra seqüència pretén de relligar aquests continguts de nivells diferents en el marc d'un projecte unitari i intencional amb vista a un més afinat *aprenentatge significatiu* (Camps, 2012; Wells, 1999; Galagovsky, 2004).

4.2. El desenvolupament de la seqüència

Tot seguit passo a descriure a grans trets com s'ha anat desenvolupant a l'aula cadascuna de les tres fases de la intervenció (Esquema 6).

Esquema 6. Seqüència didàctica per explorar quatre perspectives sobre el text narratiu

Fase 1	Fase 2	Fase final
1. Lectura col·lectiva amb reflexions en petit i gran grup 2. Per què buscar-ne informació? 3. Establiment d'un itinerari de quatre punts: <i>a partir de, dins, fora, sobre</i>	4. Treball cooperatiu en petits grups 5. Elaboració d'una guia didàctica	6. Publicació amb format wiki dels textos generats
Diari d'aprenentatge		

Fase 1

Com ja he esmentat, aquesta és la fase d'arrencada, d'entrar en matèria. Persegueix de compartir la lectura dels textos i de posar en comú les interpretacions que els alumnes proposen d'alguns passatges poc clars. Al final de l'espiral interpretativa és el moment de proposar el canemàs de tota la seqüència didàctica i de lliurar-ne l'esquema detallat del que s'ha fet i del que es farà a les fases 2 i 3. Això ajuda a preservar el moment de la lectura del moment de la demanda escolar, i fer que l'eventual necessitat d'una lectura aprofundida sigui sentida en la mesura del possible com a «natural». Així, de manera retrospectiva es resumeix el que ha estat fet a l'aula fins al moment, se n'explicita el sentit i es defineixen amb claredat les dues fases següents.

Fase 2

Entrem així a la fase 2, que consisteix a desenvolupar l'itinerari de quatre camins (*sobre, dins, fora i a partir de*). Com hem dit, la finalitat que orienta la seqüència és el projecte d'elaborar una llibreta d'activitats amb format wiki que aplegui un conjunt de textos generats al voltant d'aspectes diversos de cada conte i que contingui indicacions didàctiques adreçades a possibles usuaris d'aquesta llibreta, partint de la idea segons la qual la millor manera d'aprendre és ensenyar. Les dues decisions bàsiques que es prenen són dividir el grup-classe en petits grups de treball per explorar els onze relats del llibre, i establir que cada grup no se centri en un sol conte sinó que en triï quatre, un per cada apartat. En cadascuna de les activitats s'intenta que hi hagi una certa interacció entre el treball en petit i gran grup, tal com he il·lustrat més amunt amb el treball de la sinopsi. Tot seguit en detalllem dos exemples més.

En primer lloc, pel que fa a l'elaboració d'un text d'opinió, demano de manera volgutament precipitada (en un final de classe i sense cap més consigna) l'opinió sobre el conte que cadascú ha llegit. Els alumnes escriuen convençuts de no estar-ho fent gaire bé i pensant més a sortir a l'esbarjo, però es genera l'allau de preguntes i queixes que s'esperava (i que anoto després de la sessió): *No me'n recordo! L'he de repassar! Hem de dir de què va? Hem de dir el que passa o el que en pensem? Hem de dir si ens agrada? Hem d'opinar sobre la història o sobre el conte?*

L'endemà repassem alguns d'aquests dubtes, destacant-ne la pertinència i alhora la necessitat de donar-hi resposta bàsicament a dos nivells: l'estructura de la ressenya i

l'expressió de l'opinió. Pel que fa a l'estructura bàsica que haurà de tenir la ressenya proposo una ordenació-tipus de paràgrafs (P) com la següent: P1-*El conte... pertany al llibre..., un conjunt de relats que expliquen...*; P2-*En voldrem destacar els següents aspectes...*; P3-*Pel que fa a...*; Pn-*En resum...*

I en segon lloc, pel que fa a l'opinió, miro d'evitar el recurs a la instrucció directa i proposo una pregunta i una activitat per posar al descobert com, a través de la selecció lèxica, podem comunicar el nostre parer d'una manera indirecta, matisada i rica. «Pregunta: *En quin paràgraf d'una ressenya és millor exposar-hi l'opinió?* Resposta: *En cap en concret i en tots, ja que la nostra ressenya haurà d'evitar d'expressar l'opinió en termes de m'agrada/no m'agrada i fer-ho a través de la selecció del lèxic*». Activitat: «Quina de les frases següents expressa opinió i en quin sentit?»:

- (1) Ha dimitit el directiu del Barça Echevarría, per presumptes vincles amb la Fundació Francisco Franco
- (2) Han fet dimitir el magnífic directiu del Barça Echevarría, gran patriota i admirat membre de la Fundació Francisco Franco
- (3) Han fotut fora el fatxa de l'Echevarría

Aquesta tasca obre la porta a parlar del terme *modalització*, que definim com la presència de l'emissor en el text (vegeu Macià, 2006), i tot seguit proposem d'elaborar una taula de lèxic modalitzat que serveixi de recurs per a l'escrit de la ressenya, amb noms (*monument, èxit, fracàs, intent...*); adjectius (*excel·lent, fallit, malaurat...*); verbs (*elaborar, construir, combinar, aconseguir, desagradar, rebutjar...*); adverbis (*magníficament, molt, poc...*) i expressions (*ben resolt, molt rodó, hi trobo a faltar, hi sobren...*), a més d'inicis explícits d'opinió (*segons en la meva opinió, jo crec que...*).

Pel que fa al text de creació, cada grup s'encarrega de fer circular un paperet amb el títol del conte i on els altres grups podran anotar propostes creatives en forma de llista, que seran garbellades pels grups respectius fins que se'n triï aquella que més agradi. Al cap d'una setmana un primer esborrany del conte desenvolupat tornarà a circular, però ara juntament amb un full d'avaluació on tothom anotarà valoracions i suggeriments de millora a partir d'un «Guió d'avaluació entre grups» (Quadre 4):

Quadre 4. Guió d'avaluació del text creatiu

Originalitat	<i>trobes que és un relat original?, què t'ha cridat més l'atenció?, s'entén bé?, no queda clar?, què faries per millorar aquest punt, si creus que no està ben resolt?</i>
Vocabulari	<i>és ric, pobre, irrellevant, encertat...?, trobes que es podria millorar?</i>
Personatges	<i>creus que està ben dibuixat, el seu caràcter?, creus que seria necessari i bo per a la història saber més coses dels personatges?, quines idees donaries tu perquè es veiés més clar la manera de ser del protagonista: gustos, hobbies, amistats, estudis...?</i>
Llocs i temps	<i>tenen simbolisme?, consideres que estan ben descrits, poc descrits...?, quines millores hi faries?</i>
Narrador	<i>hi trobes alguna incoherència, per exemple, que un narrador-personatge pugui explicar-nos els pensaments d'un altre personatge?</i>
Diàlegs	<i>trobes que són àgils, curts, intercanvis ràpids?, cada intervenció és més aviat llarga?, els verbs de dicció són variats?</i>

Fase 3

A més de completar el wiki segons el compromís contret, cada alumne haurà d'elaborar un informe explicatiu i valoratiu, on a més s'adjuntaran en un annex tots aquells materials generats al llarg del projecte, tant aquells provinents del professor com aquells generats per ells mateixos (e.g., informació trobada, textos provisionals, notes a mà del diari d'aprenentatge...). Val a dir que, en aquest darrer grup de feines, s'hi compta un treball ortogràfic en petit grup, consistent a posar en comú els errors que els he marcat en alguns dels lliuraments i a distribuir-los en tres columnes: els que podem reparar i explicar, els que podem reparar però no explicar, i els que no podem ni reparar ni explicar.

5. Darreres idees

Quan s'inicia la seqüència didàctica que acabo de descriure parteixo d'unes idees com les que he explicat, però no sé quin aspecte final tindrà el projecte ni quins camins acabarà seguint: un blog o una pàgina web amb dreamweaver o wiki?, quina projecció dins la xarxa?, quin aspecte final el treball cooperatiu (apartats, guies didàctiques...)?, quin control del grau de seguiment dels alumnes durant el període de creació de textos, correcció, valoració en grup, etc.?

És una incertesa controlada en què serà la dinàmica que es creï a l'aula el que indicarà els camins i les maneres d'intervenció, avançant pas a pas i generant una lògica d'expectatives i respostes que resulti motivadora tant per al professor com per a l'alumne. Per una banda, com a docent sé on vull arribar i que partim d'un text que té entitat, i per una altra banda, l'aprenent sent que està protagonitzant alguna cosa nova.

És evident que els resultats finals són lluny en alguns aspectes del que n'esperava: les ressenyes no són prou modalitzades, les anàlisis dels relats són pobres i poc innovadores, algunes sinopsis no acaben d'entendre que la síntesi hi és un valor, i fins i tot hi ha hagut alumnes que no han realitzat totes les activitats que entre tots ens havíem compromès a fer. Però s'ha avançat i els productes generats (e.g., converses interpretatives, textos produïts, etc.) al llarg de l'experiència tenen valor. En relació amb aquest punt, Zayas (2006) ens fa la reflexió següent:

Hacia mayo siempre tengo la sensación de que mis alumnos están ya preparados... no para pasar de curso, sino para iniciarlo. Entienden mejor las instrucciones, entran con facilidad en los sitios donde tienen preparada la información, reconocen términos gramaticales imprescindibles para hablar de las actividades, han cubierto algunas lagunas que dificultaban enormemente el trabajo al principio de curso, comprenden mejor los textos que les proporciono, reclaman mi ayuda de forma ordenada, piden disculpas cuando regaño a alguien por molestar, conocen mi interés por ellos y corresponden con su afecto, aceptan (soportan) mis manías... Quisiera que ahora comenzáramos el curso... Ahora podrían empezar a aprender... Ahora podría comprobar que aprenden y que tienen interés en hacerlo, me digo ¿Pero es que no han aprendido? Claro que han aprendido: todo lo que he señalado antes también son aprendizajes. Pero, ¿podrían pasar una prueba ajustada al nivel señalado por el currículo? También me pregunto si les servirán de algo estos aprendizajes el curso próximo. ¿Los incorporarán a su trabajo? ¿Los advertirán sus profesores? ¿O todo tendrá que volver a empezar?

Les preguntes finals d'aquest fragment apunten a una paradoxa que no hauríem de defugir mai, des del meu punt de vista especialment rellevant a la franja d'edat que ens

ocupa: la certesa que l'aprenentatge produït és valuós però alhora difícil (i qui sap si impossible) de capturar i quantificar en tota la seva dimensió.

Discurs amb motiu del premi Telémaco d'educació literària, concedit per la Cátedra Telémaco (Universidad Complutense) i l'Editorial SM a l'experiència titulada «Lectura i escriptura a secundària: una wiki-llibreta de vacances»

Distingits membres del jurat, estimat públic,

Agraïxo sincerament que m'hagi estat atorgat aquest premi. Significa un doble reconeixement. En primer lloc és un reconeixement a una experiència d'educació literària en una aula d'ESO. I en segon lloc, i de manera més àmplia, és un reconeixement a l'aula com un espai de reflexió i investigació, un espai on passen coses interessants i valuoses. L'article exposa una experiència que vaig dur a terme amb un grup de 4t d'ESO sobre un dels llibres de lectura de curs, un llibre d'onze relats breus. En aquest treball vaig reflexionar sobre algunes idees que considero importants en l'educació literària: el paper de la lectura de l'obra i de fonts diverses d'informació; el diàleg i la construcció conjunta del significat (o significats); i l'expressió escrita i l'exploració de gèneres discursius.

Així doncs, vaig voler que llegir, parlar i escriure es donessin la mà amb la intenció d'enriquir i desenvolupar el treball de lectura literària. També vaig pensar que seria important indagar (a mesura que el projecte avançava) sobre el meu rol de professor, entès com a animador, guia i agent que reflexionava sobre la pràctica. Organitzaré les línies que segueixen al voltant d'aquests tres aspectes: la lectura del text literari, la composició escrita i el paper del professor. En primer lloc, em vaig preguntar quina lectura podríem fer de cadascun dels onze relats. A mesura que els llegíem els anàvem comentant, en una espiral que em va portar a mostrar als alumnes quatre possibles entrades a cada relat: *per dins*, *per fora*, *sobre* i *a partir de*.

Primer: vaig intentar que els alumnes exploressin el text literari *per dins*. El meu objectiu era que el veiessin com un «objecte» lingüístic elaborat sobre uns principis constructius determinats, més enllà de ser un «conjunt d'accions protagonitzades per un personatge». En un relat no hi ha ni cotxes, ni cases, ni persones: només hi ha paraules. Part de l'educació literària consisteix a dotar l'alumne d'instruments per descobrir això. El text com a resultat d'un conjunt de recursos lingüístics (convenientment emprats) i no com una simple «pluja de flors».

Segon: vaig proposar a més als alumnes que projectessin una mirada als relats *per fora*. És una demanda escolar que tots coneixem: «Busqueu informació sobre això o allò», demana el professor, i ja tenim tota la colla de galifardeus anant com a bons sapastres a saquejar el primer que troben a Internet. No podríem ser més originals? No hauríem d'intentar evitar que el corrent de la rutina acabi arrossegant-nos? No sempre ho aconseguirem, però ens cal intentar-ho, sense un plantejament de màxims. Potser així descobrirem petites maneres de dotar de significat aquesta activitat tan important. Vaig intentar en aquest sentit de buscar informació sobre el text perquè no fos una activitat *ad hoc* sinó motivada per a aquells interrogants que emergien de la lectura.

Tercer: vaig proposar de reflexionar *sobre* el text. Què ens explicaven els relats? I què ens deien a través del que ens explicaven? D'altra banda, les interpretacions són sempre unívokes i convergents cap a una única mirada? Les tasques de discussió oberta van ser un èxit perquè es basaven en el respecte a totes les intervencions i aportacions. No hi ha només un lector sinó lectors diversos, contrastant i argumentant les seves opi-

nions amb respecte, en una aula convertida en una comunitat d'aprenentatge que indaga i construeix els significats col·laborativament. Per la meua banda, jo intentava evitar les preguntes endevinalla i formular preguntes veritables, les que formulem a la vida real per saber coses que no sabem, preguntes genuïnes i sinceres. Animava així mateix a justificar i raonar les possibles interpretacions, ja que no tot s'hi val.

I quart: vaig proposar de veure el text com a generador d'altres textos. La creació *a partir de* textos és també una activitat àmpliament explorada a les aules, i gairebé podríem assegurar que és l'essència de la creació literària. Els textos del present són fruit dels textos del passat, i alhora anticipen els del futur, en una intricada espiral impossible de desfer. Sempre hi haurà qui pensi en el text literari com a fruit d'un dolorós part del geni. Però els escriptors de seguida t'avisen que quan la inspiració et faci una visita és millor que t'enchampi treballant: escrivint i reescrivint i mirant la realitat amb ulls sempre renovats. I també llegint.

Fins aquí la mirada sobre el text des de quatre perspectives.

En relació amb el treball de composició escrita, em preguntava quin rol podia exercir l'escriptura en aquest procés d'educació lectora i literària. Parlar ens havia acompanyat en la construcció conjunta dels significats. Escriure ens ajudaria ara a aprofundir-hi. Això em va portar a preguntar-me sobre la necessitat, subratllada per la teoria, d'acompanyar l'aprenent en el seu procés d'aprenentatge i en el seu procés de composició dels escrits. A més, ensenyar a escriure és ensenyar a escriure gèneres discursius concrets, amb les seves peculiaritats lingüístiques i comunicatives i les diverses dificultats que presenten. En la nostra experiència lectora explorem, doncs, les particularitats de set gèneres escrits. És a través de l'escriptura d'aquests gèneres que els alumnes van explorar les quatre perspectives que acabo d'esmentar.

Finalment, com ja he anunciat, volia reflexionar sobre el paper del professor en aquesta experiència. Pensava que la meua funció a l'aula i fora d'ella podia explorar-se també des de quatre perspectives. No m'allargaré. El professor aprèn i llegeix i al seu interior va sedimentant un conjunt de sabers diversos, en un diàleg permanent i silenciosos amb amics, familiars, col·legues, assagistes, personatges literaris... Pensa i actua sol, però no solitari. S'interessa per la seva formació permanent, es mou, viatja, aprèn, xerra, llegeix el diari i navega per Internet; està en un entorn viu, en contacte amb la realitat i amb els altres.

Així mateix, comparteix les troballes amb els seus iguals, que li retornen les impressions que els causa la seva feina. És objecte d'interpretació i això l'ajuda a millorar i a créixer. Finalment, el professor crea a partir del que ha llegit i d'aquells als quals admira. També el seu treball serà potser objecte d'inspiració per a altres. Per a mi, en un context d'agraïment per un premi de didàctica, parlar de la figura del professor és ineludible. El professor és una peça clau en el procés d'ensenyar i aprendre. Fins fa no gaire invisible en la nostra societat mediàtica, i ara convertit en centre de totes les mirades i escrutinis imaginables, es lliura en cos i ànima la majoria de vegades al seu ofici, sovint envoltat de condicionants molt ingrats.

No sempre disposarem de les condicions per a realitzar una observació pausada sobre el que succeeix a la nostra aula mentre ensenyem. Però això no vol dir que no haguem en tot moment de mantenir una actitud reflexiva. Podem identificar d'entrada 6 objectius d'aquesta actitud reflexiva. Li cal reflexionar (1) per perdre la por a la intervenció, ja que identificar errors i encerts serà el camí per millorar; (2) per interrelacionar necessitats d'aprenentatge, intencions didàctiques i intervencions concretes; (3) per ser conscient de la distància entre la intervenció real (dinàmica i subjecta a imprevistos) i la planificació inicial; (4) per idear instruments d'autoregulació per a l'aprenent; (5) per integrar-se progressivament en una comunitat d'aprenentatge àmplia; i finalment (6) per tenir en definitiva les regnes del propi desenvolupament professional, establint diagnòs-

tics, realitzant exploracions, revisant fórmules escolars, equivocant-se, encertant-la, arriscant i aprenent.

Resumint el que he exposat, portant a terme aquesta experiència vaig intentar interrelacionar els quatre verbs esmentats (llegir, parlar, escriure i reflexionar) al servei d'una educació literària més rica. Agraeixo novament, per acabar, el premi atorgat. I desitjo que aquest treball serveixi i inspire almenys en part el treball d'altres persones. Moltes gràcies.

Madrid, Universidad Complutense, 23 d'abril de 2009

Part 3.
Estratègies retòriques per millorar la creativitat literària

Experiència 6

Treballem deu elements del text narratiu

La seqüència didàctica següent es va portar a terme amb alumnes de tercer de Secundària i s'hi treballen deu elements del text narratiu, observant fragments de textos i de pel·lícules, reflexionant-hi en petit i gran grup i posant en comú breus escrits elaborats a partir de consignes diverses. Els elements narratius explorats van de la recerca d'idees i el seu tractament a aspectes potser menys obvis per als alumnes com ara el punt de vista narratiu, les modalitats descriptives, l'estructura o la presentació del material escrit, passant naturalment per elements coneguts i normalment ja vistos en anteriors cursos (i susceptibles de ser aprofundits en una nova visita) com són els personatges, l'espai, el temps narratiu i el narrador.

Els fragments provenen tant d'obres literàries com de pel·lícules i, més enllà dels elements narratius concrets, també es comenten fragments on els escriptors parlen del seu ofici (vegeu el Quadre 5).

Quadre 5. Obres de les quals s'han treballat fragments il·lustratius

Obres literàries	Obres cinematogràfiques ¹
Ferran Torrent (1996): <i>Penja els guants, Butxana</i> Franz Kafka (2000): <i>La transformació</i> Horace McCoy (1986): <i>Els sudaris no tenen butxaques</i> Italo Calvino (1993): <i>Les ciutats invisibles</i> Mercè Rodoreda (1967): «Zerafina» Narcís Oller (2006): <i>Pilar Prim</i> Patrick Süskind (1993): <i>El perfum</i> Quim Monzó (1978): «Splassshf» Quim Monzó (1980): «Redacció» Quim Monzó (1996): «Gregor» Quim Monzó (1984): «L'ofici d'escriure» Raimon Esplugafreda (1981): <i>Hem nedat a l'estany amb lluna plena</i> Roald Dahl (1994): <i>Mi año</i> Truman Capote (1998): «Prefaci» a <i>Música per a camaleons</i>	<i>Kane citizen</i> (1941) <i>El gran dictador</i> (1940) <i>Indiana Jones i l'última croada</i> (1989) <i>Memento</i> (2000) <i>Reservoir dogs</i> (1992)

¹ *Kane Citizen*. Any: 1941. País: Estats Units. Director: Orson Welles. Durada: 119 minuts. Guió: Herman J. Mankiewicz i Orson Welles. Repartiment: Orson Welles, Joseph Cotten, Everett Sloane. Producció executiva: Margaret Drain.
El gran dictador. Any: 1940. País: Estats Units. Director: Charles Chaplin. Durada: 124 minuts. Guió: Charles Chaplin. Repartiment: Charles Chaplin, Paulette Goddard, Jack Oakie. Producció executiva: Charles Chaplin.
Indiana Jones i l'última croada. Any: 1989. País: Estats Units. Director: Steven Spielberg. Durada: 128 minuts. Guió: Jeffrey Boam, George Lucas i Menno Meyjes. Repartiment: Harrison Ford, Sean Connery, Denholm Elliott. Producció executiva: George Lucas i Frank Marshall.
Memento. Any: 2000. País: Estats Units. Director: Christopher Nolan. Durada: 113 minuts. Guió: Christopher Nolan. Repartiment: Guy Pearce, Carrie-Anne Moss, Joe Pantoliano. Producció executiva: Jennifer Todd i Suzanne Todd.
Reservoir dogs. Any: 1992. País: Estats Units. Director: Quentin Tarantino. Durada: 99 minuts. Guió: Quentin Tarantino. Repartiment: Tim Roth, Harvey Keitel, Chris Penn. Producció executiva: Lawrence Bender.

Cada il·lustració dona peu a una reflexió col·lectiva guiada a partir de preguntes que focalitzen l'atenció cap a l'element narratiu que es vol treballar, aïllant-lo de manera inductiva. S'intenta que els exemples siguin clars i atractius, i com ja he dit són tant cinematogràfics com pròpiament literaris. Després de cada episodi exploratori centrat en un element proposo als alumnes que generin un text inspirant-se (per imitació o per contrast) en el model de referència. L'itinerari seguit té tres moments per a cadascun dels elements estudiats: (a) exemple, (b) reflexió i anotacions a partir del diàleg en gran i petit grup, i (c) creació, amb una última posada en comú en petit o gran grup.

1. Primeres reflexions

Com ja he dit, deu són els elements explorats, presentats la majoria d'ells després d'una explicació. Aquesta explicació, encara a l'inici de la seqüència, intenta situar les activitats fetes (que fins aquest moment poden tenir un cert aire d'activitats individuals i aïllades) en un procés orientat a un objectiu final: l'elaboració d'un conte llarg, d'unes deu pàgines (i que anomenem «novel·la curta») per ser presentat en un premi literari extern al centre i obert a tots els escolars del domini lingüístic català.² En aquesta explicació es proporciona el guió de la seqüència (Esquema 7).

Esquema 7. Seqüència didàctica per treballar deu elements del text narratiu

Fase 1	Fase 2	Fase final
1. Exploració de tècniques narratives 2. Projecte: escriure una novel·la curta	3. Lliurament 1: primeres idees 4. Tècniques per treballar els elements narratius 5. Lliurament 2: primer esborrany	6. Lliurament 3: versió final de la novel·la 7. Edició per a la biblioteca de l'aula 8. Selecció dels textos per ser enviats a un premi
Diari d'aprenentatge		

Aquesta proposta va més enllà dels escrits de creació realitzats habitualment pels alumnes (d'extensió inferior i de menor «ambició» narrativa). També va més enllà de la perspectiva de presentar-se a un concurs local o als Jocs Florals del centre. Busco que, a partir de la perspectiva de presentar-se a un premi, els alumnes treballin sota una nova llum que cohesioni el treball inicial fet fins al moment. A més, al final de l'experiència d'escriptor de cada alumne en surten dos exemplars, dins una col·lecció que anomenem «El Premi», i se'n deixa un a la biblioteca de l'aula.

No busco de convertir les consignes en un conjunt de receptes pràctiques ni iniciar a partir d'aquest moment un seguiment individualitzat de tots els textos produïts al llarg del procés. Les consignes han de ser enteses com un entorn, com un conjunt de recursos que estimulen, sedimenten i generen un pòsit per ser aprofitat segons els gustos i les necessitats de cada alumne un cop situats al nivell de producció individual. Pel que fa

² Es tracta del Premi Juvenil de Narrativa Breu «Penya Joan Santamaría», a les edicions vuitena i novena. Els centres participants eren de tot el domini lingüístic català, i segons fonts del jurat, a cada convocatòria hi va haver al voltant de vuitanta originals. Els premiats van ser publicats en un volum presentat el dia del lliurament. Com que les bases limitaven la participació de cada centre a set textos, vam establir a l'aula un procés de votació secret per triar entre tota la classe aquells textos que integraven amb més gràcia les diverses tècniques treballades. Alguns d'aquests textos van ser premiats (e.g. Carreras, 2003).

al seguiment, establim tres terminis de presentació: resum inicial de la història juntament amb una exposició de problemes detectats per cadascú; alguna part del text definitiu (la primera pàgina o algun altre fragment); i finalment el text sencer acabat.

Atribueixo gran importància al primer lliurament, el qual genera molta angoixa perquè molts alumnes no veuen clar si serà aquell el camí que prendrà la història definitiva. No obstant això, aviat s'entén que els terminis persegueixen generar i concretar idees, arrencar motors i avançar sense esperar la inspiració divina, en una dinàmica sempre oberta a revisió. Els alumnes, per exemple, demanen si han de fer «pluja d'idees». Alguns manifesten que no és una tècnica que els agradi massa i sembla que s'alliberen d'un gran pes quan els dic que no és imprescindible, que cadascú ha d'escriure com vulgui fer-ho segons el seu estil personal.

A més, en relació amb la primera data de lliurament, proposo alternatives al resum: exposició de dubtes, descripció de personatges, l'inici imaginat, el to general, el gènere que s'ha escollit i per què, etc. Alguns mostren la graella descriptiva dels personatges però encara no tenen la història perfilada. D'altres ja tenen tota la història pensada i només els falta concretar-ne alguns aspectes. També n'hi ha, per exemple, que prefereixen explicar-me alguns dubtes que els planteja la redacció del text. En general, s'entén que l'important és posar per escrit algun tipus de pensament lligat a la generació de la novel·la.

Alguns dels dubtes són compartits per la resta del grup, com ara els referits al tipus de narrador, l'estil o el receptor. Una alumna escriu al seu «Diari d'aprenentatge»: «Jo explicaria una història d'adolescents que interessi a un adolescent, a algú de la meua edat; però no sé si interessarà a algú del jurat». També els preocupa la trama, que alguns consideren que els queda excessivament lineal i cronològica. Aquest últim aspecte genera bastants dubtes i per ajudar una mica a concretar idees suggereixo alguns models de trama, com ara la lineal-acumulativa (com en els diaris personals), el *flashback* en primera persona (com en les memòries lligades a les vicissituds històriques d'algun lloc) o les cartes creuades, i visionem fragments de pel·lícules de trama singular com *Reservoir dogs* (Tarantino, 1992) o *Memento* (Nolan, 2000). Destaca el cas d'un dels textos que segueix amb precisió el suggeriment de fer un conte amb diversos punts de vista sense explicitar cada vegada quina perspectiva s'adopta, sinó donant detalls per situar el lector (vegeu Carreras, 2003). Aquest conte també posa amb encert al servei de la història alguns dels elements que es veuran en l'apartat següent. Tot seguit detallo el que acabo d'exposar presentant cadascun dels elements treballats seguint per a cadascun un itinerari de tres punts (Quadre 6):

Quadre 6. Itinerari per treballar cadascun dels elements narratius

- | |
|---|
| (1) com és el fragment mostrat a l'aula? - visionat o lectura d'un fragment
(2) què té de rellevant aquest fragment? - reflexió conjunta en gran i petit grup
(3) quina tasca escrita inspira aquesta reflexió? - producció |
|---|

2. Les idees

Lectura. L'últim any de la seva vida, Roald Dahl va començar a escriure un diari que va anar creixent de mica en mica fins que es va acabar convertint en un relat ple d'observacions del curs de l'any i amb records diversos de la seva vida i de les coses que l'envoltaven. El resultat es titula *Mi año* (Dahl, 1993). En un fragment, «Les coses que tinc sobre la taula», ens explica que està assegut al seu estudi amb tota mena d'objectes que ha anat

acumulant al llarg dels anys: alguns només són esmentats, però d'altres seran el centre de tota una «biografia», de vegades interessantíssima. Un exemple: la bola de paper de plata que va fer de nen a força d'anar guardant el paper de les xocolates que es menjava (provinents de la posteriorment cèlebre fàbrica de xocolata que hi havia al seu veïnat).

Reflexió conjunta. Dahl demostra que no calen idees prodigioses per escriure i que en tot cas el lloc d'on vindran serà la realitat més prosaica i aparentment buida d'interès. Gràcies a la literatura fem que una realitat indiferenciada es transformi i prengui un caire inesperat, idea que podrien subscriure Julio Cortázar o Pere Calders, autors per als quals la imaginació sorgeix de l'avorriment com una manera de combatre el tedi, i que acostumen a prendre la realitat immediata, amb personatges anònims, ciutats anodines i situacions quotidianes, com a punt de partida per a les seves fabulacions.

Producció. Prenent com a model el text de Dahl, es proposa als alumnes una activitat semblant: triar un objecte que els resulti especial i descriure'n la història. Hauran de pensar en objectes del seu entorn, comprats per les vacances o en companyia dels amics, regalats per persones estimades o trobats en situacions peculiars. Amb una extensió entre mitja i una pàgina, els relats han d'explicar les circumstàncies que envolten la trobada de l'alumne amb l'objecte, i els records que aquest objecte evoca. Emulant l'escena del despatx de Dahl, en el moment en què cada alumne llegeixi el seu text es poden posar tots els objectes sobre la taula del professor: junts faran un efecte interessant, digne d'elaborar una altra història a la manera del binomi fantàstic de Rodari (2008).

3. Els personatges

Visionat. Per afrontar la caracterització dels personatges es pren un fragment dels títols de crèdit d'*Indiana Jones i l'última croada* (Spielberg, 1989) en què es desenvolupa una trepidant escena de joventut d'Indiana Jr., que una magnífica el·lipsi de vint anys enllaça amb una altra escena de característiques similars però amb un Indiana adult i convertit en arqueòleg aventurer i professor universitari.

Reflexió conjunta. En aquest fragment veiem tots aquells trets caracteritzadors del personatge que se'ns han fet evidents en els dos lliuraments filmics precedents. Ara, a més de reconèixer-los, assistirem a la seva gènesi, començant pel mateix heroi adolescent i ja apassionat per l'arqueologia i amb un pare també arqueòleg, i acabant per la peculiar vestimenta (barret i fuet), passant pel seu esperit aventurer i heterodox, el seu caràcter obstinat i egocèntric, i el seu sentit de la justícia una mica quixotesc.

Producció. De manera conjunta, s'elabora una graella sobre el personatge amb les característiques que es puguin derivar del fragment visionat: nom, sexe, edat, feina, procedència social, aspecte físic, psicologia i senyals distintius de la vestimenta. Hi ha altres aspectes que també es poden esmentar, i que en el fragment d'Indiana no queden clars, com la capacitat comunicativa del personatge, el seu àlies o els seus registres expressius, en relació amb els quals llegim el conte «Splassshf» (Monzó, 1978). Es proposa així mateix fer la graella d'un personatge inventat o conegut seguint les característiques observades i afegint-ne d'altres que es considerin rellevants per a la nostra «criatura».

4. Show, not tell - personatges

Visionat. Visionem el reportatge amb el qual s'inicia *Ciudadano Kane* (Welles, 1941), la pel·lícula que explica la vida de William F. Kane, un personatge inspirat en el magnat americà William R. Hearst i encarnat per un jove Welles, el qual va pagar la gosadia de

criticar (i gairebé ridiculitzar) tot un «intocable» amb l'ostracisme a què el va sotmetre la gran indústria americana del cinema la resta de la seva vida. En aquest inici, una veu en *off* ens presenta el personatge i fa un repàs per les seves polèmiques actuacions i l'ambigüitat del seu caràcter, que el porta a ser considerat simultàniament un comunista, un empresari sense escrúpols, un home generós o un egòlatra sense remei.

Reflexió conjunta. Un cop visionat aquest fragment el posem en relació amb el d'Indiana de l'activitat anterior, per contrastar dues maneres de fer arribar la informació del personatge al receptor. Les característiques que defineixen el personatge d'Indiana en el fragment anterior ens són mostrades, es dedueixen directament de les accions del protagonista, a diferència del que passa amb el reportatge sobre Kane, en què accedim al personatge a través del que ens en diuen. Ens trobem davant la coneguda dicotomia entre «mostrar» i «explicar», que caldrà veure com opera en el llenguatge literari. Quan «expliquem», el narrador és un sedàs inevitable habitualment omniscient que guia permanentment el lector, amb predomini (encara que no sempre) de la descripció. En canvi, quan «mostrem», l'accés al personatge es fa a través del que diu i fa i predominen els verbs d'acció.

Producció. Es discuteix entre tota la classe quina de les dues maneres sembla més difícil tant des del punt de vista de l'escriptor com del lector i, en general, hi ha acord a dir que és més difícil però molt més efectiu «mostrar». Fem nostra la màxima de «Mostra, no expliquis» (de l'anglès «*Show, not tell*») i es proposa ara als alumnes que exercitin aquest procediment. Com podem fer-ho? En primer lloc, hem de pensar possibles atributs del nostre personatge, com si volguéssim dir-los: «Paul W. és poderós però extremament garrepa». En segon lloc, hem de pensar situacions en què aquests atributs aflorin i entrin en contrast perquè el lector pugui fer les seves pròpies inferències: «El nostre amic Paul W. és director del Banc Mundial i vesteix amb secret orgull mitjons foradats per estalviar». Sense que les paraules *garrepa* i *poderós* apareguin, estem descrivint un personatge amb aquests atributs. Altres atributs poden ser un amant dels llibres, un professor maniàtic o un nen de papà ric.

5. Show, not tell - espais

Lectura. Lectura dels primers paràgrafs d'*El perfum* (Süskind, 1985), una novel·la que té com a tret peculiar centrar-se en una propietat de les persones difícil de tractar a través de la creació literària: l'olfacte. Entre altres mèrits, l'obra és un magnífic treball de termes relacionats amb el camp semàntic de les olors. Els paràgrafs inicials, abans d'entrar de ple en el misteri del protagonista, serveixen per presentar l'espai i el temps de la narració, estigmatitzats per la demencial mescla d'olors que impregna tots els racons.

Reflexió conjunta. És un text sorprenent que ens porta a plantejar en quina mesura es tracta d'un «Mostra, no expliquis». La resposta no és clara perquè si bé el narrador explicita repetitivament el terme «fedor» (explicar), ho fa a partir d'una relació d'espais, olors i objectes prou plàstica per ella mateixa (mostrar).

Producció. Ara cal fer una descripció hiperbòlica i plàstica a la manera de la de Süskind, però sense explicitar en cap moment les paraules clau. Com a exemple es posa el cas de l'habitació extremament desendregada i bruta: no podran aparèixer en cap moment aquests adjectius, que se substituiran per referències al llit òbviament per fer, al plat sota la taula amb restes de pizza, al mitjó penjant del llum i a la roba usada amuntegada en un racó darrere la porta. Se suggereixen espais com una casa supersegura, un estadi de futbol descomunal, una habitació obsessivament neta, un cotxe de prestacions exageradíssimes i un jardí frondós.

6. El clímax

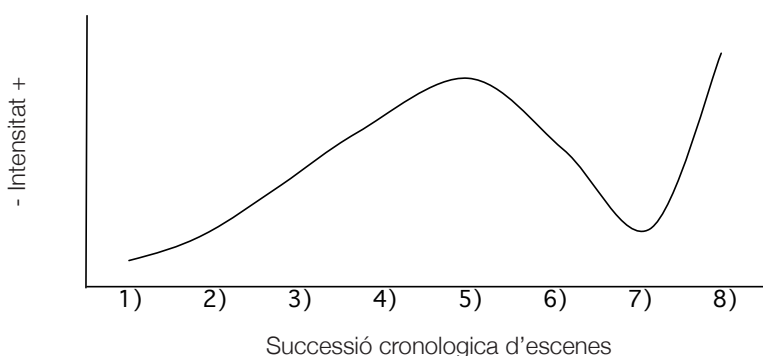
Visionat. En el fragment d'Indiana Jones visionat a la segona activitat hi ha moments més emocionants que d'altres. Això pot ser objecte de reflexió. Es torna a visionar el fragment atenent ara al que podríem anomenar la «corba de l'emoció». Essencialment, aquest fragment presenta un conjunt d'escenes molt ben lligades (Quadre 7).

Quadre 7. Escenes del fragment inicial d'Indiana Jones i l'última croada

- 1) arribada dels escoltes a unes coves de Colorado
- 2) descobriment de lladres de tresors amagats en una cova per part de l'Indi adolescent
- 3) el jove aventurer s'apodera de l'objecte trobat pels lladres (una valuosa creu que, segons ell, hauria de ser en un museu), i s'inicia la trepidant persecució
- 4) a cavall primer i amb cotxe després
- 5) per sobre d'un tren que transporta la càrrega i els animals d'un circ
- 6) arribada a casa, on el seu pare, un arqueòleg, està estudiant
- 7) lliurament final de la creu al seu, segons el xèrif, «propietari legítim» (els seuaços del qual han estat perseguint Indi)
- 8) el-lipsi fenomenal a la qual ens referíem abans en què Indiana, vint anys més tard i també d'una manera trepidant (però ara en un vaixell a punt de naufragar), lluita per arrencar la creu de mans del mateix mafiós per portar-la a un museu

Reflexió conjunta. Com es pot reflectir això? Amb un gràfic (batejat encertadament per un alumne amb el terme d'«emocionòmetre»), on el fragment es divideix en vuit parts, cadascuna de les quals valorada des del punt de vista de la intensitat de l'emoció que suscita. Un cop units els punts es podrà apreciar la corba d'emoció que dibuixa l'escena (Figura 3).

Figura 3. Corba de l'emoció del fragment inicial d'Indiana Jones i l'última croada



Producció. Com a activitat, els alumnes hauran d'exercitar-se en la coneguda activitat d'acabar històries. Els donarem textos de diversa extensió, alguns amb puntes altes d'emoció, com ara la frase «Quan el vaixell va salpar, el vident va fer un crit esgarriós» o la impactant arrencada de la brillant novel·la *Penja els guants, Butxana* (Torrent, 1985). També fragments diversos amb la possibilitat de ser o no emocionants segons si encapsalen o tanquen el relat («I es va allunyar en silenci» o «Va guardar l'arma a la seva bossa»). Es proposa que un cop tinguin la base dels fets que voldran explicar intentin desglossar-la en punts concrets per elaborar un «emocionòmetre» del fragment.

7. El temps

Visionat. En relació amb aquest punt, em proposo de fer evidents els dos ordres temporals que l'artifici narratiu no ens ha de fer perdre de vista: el del personatge que viu les aventures i el de l'espectador o lector. En tots dos es pot fer una subdivisió entre el temps cronològic vivencial i el temps històric. Com a espectadors del moment present triguem uns vint minuts a presenciar les aventures de l'Indi adolescent (1912) i adult (1938) i que en la ficció tenen extensions força diferents: la persecució dels lladres pot representar un parell d'hores; l'arribada a casa, uns deu minuts; i la baralla final al vaixell abans que aquest exploti pot dilatar-se al llarg d'una hora. Visionem l'inici d'*El gran dictador* (1940).

Reflexió conjunta. En aquest fragment el barber salva el caporal al final de la Gran Guerra i tots dos s'estavellen amb l'avió, de retorn a Tomania. El barber és internat en un sanatori afectat d'amnèsia i hi passa vint anys. En ser donat d'alta es dirigeix al barri jueu disposat, lògicament, a obrir el seu negoci sense advertir, és clar, que els jueus hi viuen assetjats pels seguidors de Hynkel, a qui ell desconeix, en un país militaritzat. Un guàrdia d'assalt ordena de detenir-lo immediatament i l'incaut barber s'hi resisteix, i aquesta situació dona pas a un seguit d'escenes veritablement hilarants.

Producció. En quant de temps passa tot això? Es fa un esquema sobre els diversos nivells temporals. Un cop completat, els alumnes hauran de fer-ne un de semblant, però ara no sobre un film sinó a partir d'una narració que hagin llegit recentment (e.g., la lectura de curs que estiguin fent).

8. Els espais

Lectura. Pregunto als alumnes si recorden on passaven les peripècies de la introducció d'Indiana: al desert de Colorado, en un vaixell que naufragarà i en un campus universitari. Formulo la remarca següent: tots tres són espais *reals*. I pregunto ara on succeeixen les vicissituds del pobre barber jueu: a Tomania, un país *simbòlic* que representa l'Alemanya nazi d'entreguerres. Es llegeixen tres fragments de *Les ciutats invisibles* (Calvino, 1972).

Reflexió conjunta. És probable que les ciutats «invisibles» que Marco Polo descriu al gran Kubilai Khan hi siguin però que, en virtut de l'adjectiu, no les vegem: per a nosaltres seran espais *imaginaris*. Hi ha tres espais possibles, doncs: el real, el simbòlic i l'imaginari. En aquest punt llegim un fragment sobre Dòsia, la ciutat secreta dels Pirineus d'*Hem nedat a l'estany amb lluna plena* (Esplugafreda, 1981), una obra que alguns alumnes ja coneixen perquè és a la biblioteca del centre, i discutim de quin dels tres espais es tracta.

Producció. Es proposa de fer la descripció d'una ciutat imaginària, situada al fons del mar, en l'espai, sobre els arbres, sota terra, en un desert, dins d'un edifici, etc., i que caldrà il·lustrar amb un dibuix. Es dona l'opció de seguir la línia descriptiva, el to i fins i tot la breu extensió dels textos de Calvino, o bé de fer textos més extensos i detallats fent referència a aspectes com el tipus de vida dels seus habitants, els avantatges i inconvenients d'una ciutat així o aspectes del seu passat històric.

9. El ritme

Lectura. Es presenten sengles fragments de dues novel·les ben diferents: *Pilar Prim* (Oller, 1906) i *Els sudaris no tenen butxaques* (McCoy, 1948). La primera és un exemple del realisme català tardà i la segona està lligada al cinema negre nord-americà dels anys trenta del segle passat, i representen maneres diferents de concebre el paper de narrador i personatges. A la novel·la realista el narrador és la veu inevitable que dosifica

la informació, permet accedir a la psicologia dels personatges i dona pas a les diverses perspectives amb què es desenvolupa la història. Al segon text, en canvi, hi té un pes molt important el diàleg entre personatges, de tal manera que a partir d'allò que diuen podem arribar a deduir molta informació ben bé a la manera del «Mostra, no expliquis». Aquests fragments ens permetran fixar la nostra atenció, a més, en el ritme narratiu.

Reflexió conjunta. Contraposem tots dos textos a partir de preguntes com ara: Quin dels dos és més feixuc? Quin és més lleuger? Per què creiem que això és així? En cada fragment, qui parla majoritàriament? En quin dels dos hi ha més personatges? Per determinar la desigual presència del narrador, demano que se n'indiqui la presència amb fluorescent: en un text hi ha molt poques línies marcades i en l'altre, gairebé totes.

Producció. Procedim ara a fer dos tipus de quadres: el primer contindrà les característiques que considerem que frenen el ritme o que l'acceleren (extensió de les frases, tipus de puntuació, ús d'adjectius o verbs, preeminència de la veu del narrador o dels personatges, etc.), i el segon, centrat en el text de McCoy, contindrà tota la informació sobre el protagonista que siguem capaços de deduir. Aquest segon quadre mostrarà com un text lacònic i àgil pot ser inauditament prolix i informar-nos sobre el nom, el caràcter i l'afició del protagonista, així com el problema que l'amoïna, la situació en què es troba i les coordenades espai/temps del relat. A partir d'aquí, proposo dues activitats. La primera és elaborar dos textos (de ritmes desiguals) sobre la mateixa situació (e.g., quan ens llevem al matí per anar a escola). La segona és elaborar un breu diàleg entre diverses persones que ressalti de manera indirecta característiques idiosincràtiques dels interlocutors; per inspirar-nos recordem un dels contes ja llegits anteriorment («Splassh») i llegim ara «Zerafina» (Rodoreda, 1967).

10. El punt de vista

Lectura. Llegim el conegut conte «Redacció» (Monzó, 1980), escrit des del punt de vista d'un nen que explica, d'una manera innocent i sense percebre-ho, el final tràgic de la discussió entre els seus pares.

Reflexió conjunta. Què ha passat? Qui ens ho ha explicat? Com ho sabem? Com podem expressar aquesta tècnica? Pregunto com és possible saber què ha passat encara que el protagonista no ho hagi especificat en cap moment (de fet, ni ell mateix ho sap!). Aquest conte ens serveix per recordar novament que no explicar què passa sinó mostrar-ho té un gran rendiment narratiu. Aquesta observació ens permetrà contraposar com a dues nocions independents «punt de vista» i «veu narrativa». Explorem breument els inicis de «La transformació» (Kafka, 1915) i «Gregor» (Monzó, 1999) i posem en relleu els punts de vista contraposats però amb la característica comuna d'un narrador omniscient.

Producció. Proposo de reelaborar el conte «Redacció» des d'un altre punt de vista (e.g., el cosinet empipador, el pare, la mare, un veí, la senyora que dona veces als coloms...), sigui amb narrador en primera persona o no. Alguns alumnes són molt originals i adopten punts de vista inesperats, com els d'un transistor o el diari, que el lector no descobreix fins al final.

11. La presentació

Lectura. El text definitiu d'una novel·la es pot presentar de maneres diverses: organitzat en grans parts, cadascuna de les quals amb els capítols numerats o no; prescindint de la divisió per parts i directament organitzat per capítols, cadascun d'ells amb un títol o simplement indicats amb un espai en blanc, etc. Reparteixo per parelles tres o quatre

novel·les extretes de la biblioteca escolar per ser fullejades i perquè els alumnes es fixin en la presentació del material narratiu en parts, capítols o fragments.

Reflexió conjunta. Un descriptor amb possibles variants en l'ordenació del material novel·lesc servirà per organitzar les observacions i contrastar les novel·les; una variant de l'exercici més inductiva és demanar que els grups generin una graella semblant a partir de l'observació.

Producció. Es fa una exposició a la resta de companys sobre les característiques de les novel·les observades i elaborem una graella conjunta a la pissarra per remarcar les tendències generals. En darrer terme, els alumnes veuen que és bo de mantenir una coherència que faciliti la feina al lector i que cada escriptor decideix com presentar el material escrit.

12. Algunes referències

El currículum de l'àrea de llengua redactat pel govern català (Departament d'Ensenyament, 1993) parla d'educació literària en l'objectiu general 9 i en l'objectiu terminal 30. Destaca la conveniència didàctica d'explorar els vincles entre literatura i cinema (56) i com a exemple de segon nivell de concreció proposa procediments com ara «escriure a la manera de...», la producció espontània / preparada o el «plagi» d'autors llegits (80).

Diversos treballs reflexionen sobre la dinàmica general a les aules a l'hora de treballar l'escriptura. A grans trets, el text es tracta ja sigui com a producte acabat amb l'observació detinguda d'elements textuais (Martínez, 1997), ja sigui des del punt de vista del procés d'elaboració (Serafini, 1994). En relació amb aquest darrer punt, Cassany et al. (2005, cap. 6.5) proposen la corecció o escriptura conjunta de mestre i alumne per mostrar els camins que pot prendre el procés de composició i Carceller (1995) descriu una experiència d'escriptura del mestre davant dels alumnes que permet a l'aprenent veure l'escriptor competent en acció (i.e., com treballa, com esmena els errors que comet, quines tècniques utilitza, etc.).

Propostes com la novel·la col·lectiva (Chiappe, 2009) o el treball d'escriptura en el marc d'un projecte de televisió escolar (Cor, 1996) incideixen de manera especial en el procés formatiu (Ribas, 2003), un dels aspectes més difícils de la intervenció didàctica (i que nosaltres, exceptuant els moments esmentats més amunt, hem deixat de banda, optant per l'observació de models i l'exercitació pràctica pròpia dels tallers literaris). Sobre els tallers literaris hi ha hagut moltes aportacions des de dins i des de fora de l'escola, com es pot veure en els interessants treballs panoràmics de Delmiro (1994 i 2002, cap. 2).

Treballs com ara Cassany et al. (2005, cap. 8.4) i Badia i Cassany (1994) suggereixen que l'objectiu d'un taller literari és sobretot motivar l'alumne per a la producció de textos creatius. Això ens permet de defugir en alguns moments els aspectes més gramaticals i centrar-nos en activitats d'expressió escrita pensades per desenvolupar la creativitat. El professor no dona instruccions sinó que proposa, suggereix i incentiva, atenuant el grau d'autoexigència dels alumnes, sovint bloquejador, i promovent la participació en premis literaris de fora del centre. Des del meu punt de vista, però, ens cal tenir en compte que no sempre és evident de quina manera traslladar a l'aula la dinàmica dels tallers literaris, en moltes ocasions portats a terme en contextos extraescolars, per regla general amb grups reduïts de públic adult ja format acadèmicament i altament motivat que facilita la discussió sobre el material que s'elabora.

Per al nivell universitari Bordón et al. (2003) proposen l'ús d'Internet per facilitar la tasca de gestionar grups nombrosos. Per a nivells inferiors, jo crec que principalment els tallers pensats *des de* i *per a* l'escola han de tenir en compte aspectes com la motivació i els coneixements previs si volem anar més enllà de la llista de consignes a la qual

moltes vegades els tallers queden reduïts. Una de les preocupacions de la classe de llengua és que la intervenció didàctica presenti les activitats integrades entre si i regides per algun tipus d'objectiu final que les projecti endavant i que els doni sentit (Camps, 2003), com podria ser el nostre objectiu darrer d'elaborar un conte llarg i de participar en un concurs literari.

Pel que fa al desenvolupament del taller, tècniques com ara lipogrames o jocs constructors s'han acabat convertint en llocs comuns de molts tallers literaris. Aquestes tècniques presenten a l'alumne un model de llengua d'arrel clarament estructuralista, un objecte equiparable a un complex mecanisme sobre el qual poden aplicar operacions de combinatòria i generar efectes diversos. Hi ha el perill, com he dit, que les consignes quedin només en una llista d'activitats juxtaposades basades en tècniques sense un marc general que les relligui i que els doni algun tipus de sentit. A l'escola, a més, rarament es recorre al potencial del cinema i de la televisió.

En relació amb el cinema a l'escola, González-Martel (1996), remetent-se a treballs diversos de Miquel Porter Moix, es refereix a la triple relació entre ensenyament i cinema a l'escola: ensenyament *amb*, *a través de* i *del* cinema. L'ensenyament amb el cinema es limita a usar el cinema com a simple il·lustrador informatiu; l'ensenyament a través del cinema recorre a documentals i materials diversos per il·lustrar les explicacions (e.g., documentals a ciències naturals); i l'ensenyament del cinema busca de mostrar-ne els principis organitzatius, al costat de fenòmens concomitants com ara l'expressió publicitària o el llenguatge televisiu.

Mentre que a l'ensenyament del cinema esdevé matèria d'estudi, en els altres dos és recurs per als aprenentatges. El recurs al cinema en les tasques que he explicat s'ha situat en el primer dels camins, entenent el relat audiovisual com una experiència iconogràfica que els alumnes tenen molt interioritzada. En aquest sentit, Lluch (2004) destaca que textos literaris i audiovisuals comparteixen molts elements i que cal tractar el treball literari aprofitant el bagatge adquirit pels alumnes en la seva vida quotidiana a través dels serials televisius i de les narracions cinematogràfiques (vegeu també Ferrés, 2005 i 2007).

Jo crec que alguns plantejaments didàctics (e.g., els interessants treballs presentats a Pujals i Romea, 2001), poden limitar excessivament l'ús didàctic de la interrelació literatura-cinema a l'estudi dels transvasaments d'un camp a un altre. Lluch (2004) esmenta, en aquest sentit, dues propostes per combinar relat audiovisual i literatura. La primera és l'anàlisi comparativa d'un relat resseguint els diferents suports que va prenent al llarg del temps. I la segona és el treball sobre tòpics presents en la història de la literatura i que formen part de l'imaginari dels alumnes principalment a través del cinema (si es vol amb formes d'elaboració i de complexitat desiguals).

En aquest sentit, De la Torre (1996) destaca que la formació de l'alumne no es dona només en el centre educatiu i que qualsevol element que perceben els nostres sentits pot convertir-se en aliment del nostre pensament. Això seria especialment així si es dona una condició bàsica: la consciència. L'escola jugaria la funció de catalitzadora d'aquesta consciència i d'organitzadora de la informació en forma de «paquets instructius» per facilitar l'aprenentatge. L'autor proposa aquí l'expressió de «cinema formatiu» per referir-se al visionat intencional de pel·lícules portadores de valors culturals, humans, tècnico-científics o artístics, per tal de millorar coneixements, estratègies o actituds de l'espectador i eventualment també (jo hi afegiria) del jove lector.

Experiència 7

La llengua i la publicitat: estudiar la llengua a través d'anuncis televisius i de premsa

Fa uns anys, vaig començar a treballar la publicitat amb els alumnes perquè em semblava modern, una manera diferent de parlar de llengua parlant alhora de moltes coses més, totes dins de l'educació lingüística. Tot i tenir una certa presència en els llibres de text, la publicitat es tenia en compte (i en part encara és així) d'una manera força reduccionista i jo volia ampliar aquesta nova zona d'interès que permetia introduir a l'aula el vídeo, Internet i altres recursos de suport; fer referències al món de la televisió i la premsa d'una manera interactiva i participativa; explorar de quina manera gèneres no literaris recorren a figures retòriques fins al moment estudiades pels alumnes en obres literàries cultes; o elevar a través de l'estudi d'un dels seus elements el nivell de formació amb què l'alumne s'enfronta als mitjans.

Volia no només tractar el tema de la publicitat, sinó explorar una manera diferent de fer les coses a l'aula, amb més diàleg i participació, sumant al paper de guia del professor el paper de guia dels mateixos alumnes partint de dues idees. La primera idea es pot parafrasejar com segueix: «El professor sap on vol arribar, però seran els alumnes els que li indiquin (a través dels seus dubtes, de les seves reaccions, etc.) com fer-ho». I la segona idea defensa que tot, des de les socials fins a les matemàtiques i, dins de la llengua, des de la gramàtica fins a la literatura, ha de poder regir-se almenys en part pel principi del diàleg i la participació.

La publicitat és un llenguatge que podia facilitar aquest camí: als alumnes, els agrada molt i en són podríem dir-ne que «intensos —encara que probablement passius— consumidors». I a més de tenir un caràcter omnipresent, els anuncis no cansen perquè justament són curts i estan fets per agradar. La reforma educativa impulsada en els anys noranta (la LOGSE) flexibilitzava la fèrria concepció que es tenia sobre el contingut curricular d'un curs i obria la possibilitat, a través dels anomenats crèdits variables, de donar forma administrativa a les iniciatives pedagògiques dels docents, que fins a la data havien viscut en els llimbs de la iniciativa de cadascú (Coll, 1992; Departament d'Ensenyament, 1993).

És en el marc del crèdit variable (d'ampliació) que vaig decidir donar cos a l'estudi de la llengua a través de la publicitat, amb una doble intenció. En primer lloc, que els alumnes arribessin a concebre la publicitat com una de les múltiples manifestacions de la llengua en les societats modernes. I en segon lloc, que passessin a entendre-la des d'una perspectiva *activa i generadora* i no simplement *passiva i receptora*. Així, de ser un consumista d'anuncis posicionat només estèticament, l'alumne havia de passar a ser un analista que sap el perquè de les coses. Per als alumnes això era vist com portar un tros del seu món a l'aula (e.g., mirar anuncis de premsa i televisió que ja coneixen, dir quins els agraden més, manifestar repulsa per aquell anunci odiós, riure, discutir, protestar...). També com portar un tros de l'escola (en concret de la classe de llengua) a casa: en paraules d'una mare entre divertida i contrariada, «L'Elena no para de fer comentaris teòrics en els moments dels anuncis!».

1. «Amb en Richard..., potser em vaig equivocar?»

Al meu entendre, l'objectiu d'un treball escolar sobre publicitat és força ampli. Permet reflexionar sobre un artefacte tècnic, cultural i comunicatiu que té per objectiu incitar a un consum determinat. Pot ajudar a despullar aquest artefacte del seu embolcall meravellós iconogràfic i audiovisual i explorar-ne possibles valors i contravalors. I ens pot aportar un marc general per identificar almenys a grans trets l'espai que ocupa en les societats industrials i postindustrials. Però aquest triple objectiu no ens ha de fer oblidar el públic que tenim al davant, molt avesat als anuncis (i que probablement els adora, encara que manifesti repulsa per la publicitat genèricament entesa), però que se'ns pot tancar en banda si li proposem continguts massa teòrics que no són sentits com a pertanyents al seu món.

Per a aquest públic, per als alumnes, cal articular un objectiu més proper: crear lectors crítics d'anuncis. Aquesta distinció és molt important i se'm va aclarir després de veure com determinades idees que per a mi eren interessants no suscitaven ni interès ni passió en els alumnes, que les trobaven àrides i avorrides. Alguna cosa no funciona, em deia a mi mateix, si la publicitat sedueix tant fora de l'aula i, en canvi, a l'aula es torna una matèria grisa i plana. Si el que els alumnes coneixen i comenten són els anuncis, calia començar per aquí i deixar per a més tard l'estudi sobre l'elaboració d'una campanya publicitària o sobre la fidelitat del públic a determinats productes. Sens dubte, això darrer ha de ser pres en consideració; però em temo que ens estimbarem si comencem per aquí.

En una aproximació inductiva, observarem la saviesa amb què aquell anunci utilitza uns colors, un joc de paraules o una metàfora visual. Comentarem l'anunci nou d'uns pantalons texans. I intentarem esbrinar per què aquella gata maula considera que potser es va equivocar amb Richard, el seu actual i jove amant, en veure'l conduir un rutilant Audi últim model. Aquesta exploració ens portarà a contrastar l'ús dels recursos retòrics i iconogràfics d'un anunci, entès com a producte lingüístic i cultural, tot partint del *què* (descripció) per arribar al *per què* (interpretació) i tractant, un cop fet això, el *com* (e.g., la campanya de publicitat, el públic objectiu).

2. Tres idees de base que he tingut en compte

Tots sabem com n'és de fàcil, a l'escola, de caure en la fossilització i la rutina (i això pot ser vàlid per a qualsevol àrea en qualsevol edat). Per la seva naturalesa, la publicitat potser dona més marge per fugir d'aquest perill perquè té un llenguatge concebut precisament per ser atractiu. Malgrat tot, crec que hem d'evitar de pensar que l'àrea determina que unes propostes didàctiques siguin més engrescadores que d'altres. L'autèntic repte de l'ensenyament és aconseguir plantejaments que arrossequin i que impliquin els alumnes en qualsevol àrea, des de la plàstica fins a les socials i, dins de la llengua, des de la gramàtica fins a la literatura. Qualsevol contingut pot ser avorrit (i esdevenir avorrible) i alhora, al seu torn, pot ser atractiu depenent de l'enfocament que prenguem. Per a mi, enfocar adequadament un crèdit com aquest afecta tres qüestions diferents.

En primer lloc, ens cal aconseguir un cert domini de l'àrea que volem explorar amb els alumnes. El docent no té l'obligació (només li faltaria això, pobrissó!) d'arribar a ser tot un expert abans de posar-se en dansa i ensenyar continguts de llengua d'una altra manera. Però, pel seu bé, serà bo que es prepari un discurs de base que li permeti una certa pràctica reflexiva i anar perfilant un eix rector clar.

En segon lloc, cal que busquem la participació dels nois i noies. Són els alumnes els que en certa manera aniran guiant la posada en pràctica de les nostres intencions i esque-

mes d'actuació. Nosaltres sabem on volem arribar i quins són els possibles camins; però els alumnes ens ensenyaran com fer-ho. La majoria, quan havien de valorar aquest crèdit, han subratllat com a fets remarcables i positius haver pogut compartir opinions amb els companys i haver treballat sobre materials recopilats per ells mateixos.

I en tercer lloc, hem d'aprofitar l'emoció per arribar a la raó, tal com defensa Ferrés (1994a). Aquest investigador considera que allò que ens agrada s'aprèn millor i defensa rotundament que «una escola que no ensenya a veure la TV és una escola que no educa». Afirmar que per educar telespectadors conscients hem de saber integrar dos moments diferents: primer partir del potencial que té la televisió per despertar les emocions, i una vegada fet això promoure la reflexió crítica. En una intervenció sobre la publicitat ens cal aprofitar el potencial seductor de l'anunci amb l'objectiu d'alimentar a l'aula un debat basat en el coneixement i la raó. Pel que fa a la possibilitat d'intervenir i d'opinar ja hem dit que els alumnes aprecien aquesta experiència de conèixer el que pensen els altres, de poder dir-hi la seva, de comentar entre tots els pros i contres d'un anunci, etc.

És clar que hi ha de tot a la vinya del Senyor. En paraules de la Núria, una alumna bastant espavilada, «de vegades, només la teva opinió era la vàlida i no ens deixaves intervenir» (del «Diari d'aprenentatge»). Sense ànim de defensar-me del que segur que té una part de veritat, potser aquestes paraules demostren fins a quin punt he estat obert a sentir opinions de tota mena... Hi he pensat força, en aquestes paraules. Treballar la literacitat crítica (Cassany, 2006) no és una tasca fàcil, no s'hi val tot i els alumnes han d'arribar a fer-se seu un marc interpretatiu general que els ajudi a ampliar el seu repertori i no pas a reificar les idees de partida. Així mateix, alguns dels nostres «joves consumidors d'anuncis» (Lomas, 1996) expressen una certa impaciència quan visualitzem l'anunci diverses vegades («mil vegades» diuen...) i sembla que viuen la reflexió (el veritable objectiu d'aquest treball) com una irritant activitat que destrueix la màgia de l'espot televisiu o de l'anunci gràfic.

Sens dubte, el trajecte des de l'emoció fins a la raó no és fàcil. Per organitzar la intervenció, organitzo el guió següent (Esquema 8):

Esquema 8. Seqüència didàctica per treballar el llenguatge de la publicitat

Fase 1	Fase 2	Fase final
— Debat inicial sobre els anuncis publicitaris — Proposta de treball	— Nocions generals de publicitat — Estratègies d'impacte expressiu — Projectes I i II: anuncis de premsa — Projectes III i IV: anuncis de TV	— Exposició davant dels companys
Diari d'aprenentatge		

3. Primer eix del nostre crèdit: nocions generals de publicitat

Pel que fa al primer eix i inspirant-nos en treballs diversos (Fernández Cavia, 1996, 2002 i 2005; Sabaté, 1997; Paüls, 1998), alguns dels aspectes generals de la publicitat que hem tractat són els següents: assaig de definició del terme i un breu repàs de la seva història (remota i recent); la publicitat en l'esquema de la comunicació i les seves funcions predominants; les funcions (ara no comunicatives, sinó socials) que té i la distinció acadèmica entre publicitat i propaganda; l'alfabet visual en premsa i TV i les parts d'un anunci de premsa; la denotació i la connotació; les diferències entre la persuasió crítica

(la de l'escola) i acrítica (la de la publicitat); la publicitat subliminal; la publicitat i els valors i contravalors; la publicitat i el paper de la dona.

Així mateix, algunes vegades sobre la marxa hem obert espais diversos, com el de curiositats sobre la publicitat en articles de premsa, notícies i programes de televisió o pàgines web diverses: cartes al director, reportatges sobre anuncis polèmics, declaracions de responsables polítics o associacions de consumidors, mesures contra publicitat enganyosa, etc.

No obstant això, aquestes idees constitueixen un espai relativament perifèric a l'objecte d'estudi i segons els nostres interessos es poden ampliar i escurçar vigilant que no acabin fent nosa. Caldrà introduir-los, en tot cas, en moments puntuals de la pràctica general d'observar i comentar anuncis, tant de premsa com de televisió segons el segon eix.

4. Segon eix: estratègies d'impacte expressiu

Joannis (1986) presenta un estudi molt ben documentat sobre procediments expressius que Lena Paüls (Paüls, 1998) adapta d'una manera clara, sintètica i funcional en vistes al seu tractament a l'aula. Aquesta darrera autora empra l'afortunada expressió «estratègies d'impacte expressiu» i divideix els diversos recursos de la retòrica publicitària en vuit grups que ens permeten de tenir-los ben endreçats. Aquestes estratègies d'impacte són el punt central de la intervenció, el vincle clau entre aspectes teòrics i l'observació pràctica d'anuncis. Alguns alumnes opinen que algunes estratègies eren difícils d'entendre, però durant les explicacions hi ha hagut silenci i interès i jo ho atribueixo a la immediata exemplificació amb què s'il·lustrava a cada moment cadascuna de les vuit estratègies treballades.

La primera és la de la intertextualitat, una estratègia que fa referència a totes aquelles al·lusions i incusions de textos diversos en un anunci (Quadre 8). Joannis (1986) i Lomas (1996) consideren que constitueix un dels pilars del text publicitari.

Quadre 8. La intertextualitat com a estratègia principal d'impacte expressiu

- text instructiu: e.g., primer pas, segon pas [...] per obrir una ampolla de brandi
- conte tradicional invertit: e.g., la caputxeta seduïnt uns pobres llops en l'anunci de perfum
- vocabulari mèdic: e.g., la ràdio que pren el pols a la ciutat
- periodisme: e.g., les 5 WH de l'anunci governamental
- frases de polítics: e.g., «Puedo prometer y prometo» del primer president de la democràcia espanyola en l'anunci de vehicles usats
- grafisme dels senyals de trànsit: e.g., tot tipus de prohibicions en l'espot de cafè
- imitació d'altres anuncis: e.g., ofertes en forma de bons per retallar per la línia discontinua
- obres literàries: e.g., Prometeu i l'oferta prometedora de cotxes
- obres pictòriques: e.g., Picasso a l'anunci d'un model homònim de cotxe
- pel·lícules: e.g., *The End* al final de l'espot
- fotos d'història: e.g., soldats americans al Mount Sinai alçant la bandera d'una companyia aèria
- filosofia: e.g., Descartes i la frase «Compro; per tant, existeixo»
- religió: e.g., la poma per als preus temptadors d'uns grans magatzems o l'anunci de la cervesa San Miguel presidint una festa en què s'apleguen diversos sants com a vells amics (també Jesucrist, amb el pal de billar desenfadament creuat sobre les espatlles)

Les altres estratègies treballades són potser menys freqüents, però constitueixen recursos d'una gran força expressiva (Quadre 9):

Quadre 9. Estratègies d'impacte expressiu menys freqüents però igualment efectives

1. Hipèrbole. Fa referència al joc d'exageracions i les paràfrasis dels anuncis: • hipèrbole amable: «Hem inventat el pollastre» a la cadena de menjar ràpid • eufemisme: e.g., en què els venedors són reconvertits en «assessors comercials» o «promotors de vendes» en l'anunci d'assegurances • disfemisme: e.g., amb el ganivet i la forquilla de regal per poder menjar cadàvers... d'animals • geminació: e.g., repetició de la primera síl·laba per remarcar el missatge en l'anunci de l'empresa d'assegurances
2. Personalització. Constisteix a atribuir qualitats humanes a objectes o animals o a l'inrevés: • prosopopeia: e.g., l'ampolla de vodka que somia amb dues copes • cosificació: e.g., la noia convertint-se en l'ampolla de perfum • presentació d'un personatge famós: e.g., futbolistes, models o cantants de moda que transfereixen les seves qualitats a l'objecte
3. Simbolització. Ens permet d'observar la realitat a través d'un element interposat: • metàfora: e.g., una cigarreta mal apagada al bosc es converteix en una bomba • metonímia: e.g., gaudir de la hipoteca és gaudir de les seves avantatjoses condicions • sinècdope: «Tu ets el teu cervell» en l'anunci de promoció de la lectura • paronomàsia: «For... friends», en l'anunci dels cigarrets Fortuna • calembur: «¿Bar SA? o Barça», en l'anunci de la fundació per evitar convertir aquest club de futbol en societat anònima
4. Concepte contrari. Presenta un joc de contraris (amb els seus dos temps de lectura, el negatiu i el positiu): • paradoxa: e.g., el vehicle que només té un inconvenient: quin escollir entre l'àmplia gamma existent • ironia: e.g., «Bonic, eh?», il·lustrant la foto d'un excrement de gos a la campanya per a una ciutat més neta • lítote: e.g., «La millor cervesa del món... probablement» • preterició: e.g., «No diré mai que som els millors» • pregunta retòrica: e.g., «Sap que som la primera companyia al món a...?»
5. Enigma a terminis. Sèrie de lliuraments en què no és fins al final que sabem de quin producte es tracta: • suspensió: e.g., el famós anunci de la llarga cua... per comprar una butlleta de loteria • paral·lelisme: e.g., el que sembla un anunci de mobles és d'un curs de formació • endevinalla: e.g., «A veure si saps quant triga a...?» en l'anunci de missatgeria
6. Expressió a contra corrent. La trobem en anuncis sorprenents o polèmics: • recurs a l'actualitat periodística: e.g., en anuncis de Toscani per a Benetton, com la imatge (real) d'una vendetta de la màfia, amb el basal de sang i la vídua agenollada, plorant • distorsió fonètica: e.g., l'ús d'onomatopeies • exclamació: e.g., l'ús d'un cos de lletra desmesurat • subversió tipogràfica: e.g., l'anunci a l'inrevés per remarcar que el prefix telefònic passa del 9 al 6
7. Silenci significatiu. L'absència de text dona un aire aristocràtic i exclusiu del que és conegut només per inicis: e.g., anuncis de peces de vestir o de perfum

Seguint l'estela del que passa a França al segle XIX, els successius plans d'estudi espanyols fins a l'actualitat han convertit les figures retòriques en sinònim d'estudi de les produccions escrites cultes (amb especial atenció al comentari de text poètic), en una deriva reduccionista, a més, en què el text literari s'acaba convertint en realitat en un pretext per a les llistes de convencions literàries (Ballart, 1997). L'aïllament dels inventaris representa un problema per a l'estudi de la retòrica, ja que ni ajuda a veure quin efecte se'n deriva ni diferencia els més rellevants dels secundaris.

Probablement, l'estudi de les convencions literàries acaba generant en l'alumne (i potser també en més d'un docent) la comprensible sensació segons la qual el que havia de facilitar la lectura (d'un poema, d'una narració, en el nostre cas d'un anunci) lluny d'una funció mediatra acaba interposant-se entre nosaltres i l'obra com un destorb gratuït que arruïna el plaer lector. Estudiar ara les vuit estratègies en relació amb la publicitat ens pot ajudar a superar la relació equívoca entre retòrica i literatura culta (sobretot poesia) i la rutinària identificació de figures al marge d'una reflexió sobre allò que aporten al sentit global del text.

A la nostra experiència, la retòrica es relaciona amb un producte lingüístic no literari ni culte sinó comercial i popular i es presenta no pas lligada al gaudi estètic en ell mateix sinó a la necessitat de desvetllar l'atenció d'un públic objectiu (aquells a qui l'anunci s'adreça). Per als alumnes, tenir identificades aquestes estratègies és un recurs útil i, si fem cas de la seva opinió, sembla que a ells els ha agradat: per a l'Esther, «aquestes paraules [*prosopopeia, metàfora...*] ja em van explicar el que volien dir, però no em vaig assabentar [*sic*], i amb els exemples gràfics m'han quedat gravades en la ment».

5. Tercer eix: els quatre projectes

Pel que fa al tercer eix, els alumnes s'han d'implicar en quatre projectes a mesura que avança el crèdit, dos d'ells enfocats als anuncis de premsa i dos als de TV.

5.1. Una col·lecció d'anuncis de premsa

El Projecte I és una primera presa de contacte amb la matèria. Proposa activar els sentits de sobte perquè els alumnes deixin de tenir un paper d'observador i receptor passiu i passin a ser exploradors i col·leccionistes actius d'anuncis de premsa. Un cop ja n'han recollit una mostra significativa (Paüls, 1998 anomena aquesta fase «Safari d'anuncis»), els convido a fer una primera mirada denotativa de cada mostra («Què hi ha? Què hi veig?»). En una segona volta, i ja recurrent a algunes de les nocions específiques estudiades, els convido a explorar-ne la dimensió connotativa («Per què s'hi utilitza aquest color? Per què l'escena on hi ha l'ampolla està il·luminada? Per què el camell del logo de la marca de tabac porta la típica caçadora texana que vesteixen els adolescents?»).

Cadascú anota en un post-it les observacions que li inspiren els anuncis recollits, i l'enganxa per exemple a l'angle inferior dret de cada anunci. A cada post-it, s'hi afegiran dues informacions més: l'ordre que l'anunci ocupa a la nostra col·lecció i l'estratègia o estratègies d'impacte expressiu que utilitza, per tal d'organitzar analògicament una base de dades. Si hi ha la possibilitat d'escanejar els anuncis, aquesta base de dades es pot instal·lar en un blog d'aula.

5.2. Disseny d'un anunci

El Projecte II proposa passar de ser espectador a ser creador d'un anunci de premsa, amb l'objectiu d'analitzar i de justificar el disseny i la distribució dels elements en la superfície en blanc, amb una pauta que divideix el procés en tres moments. En el primer caldrà definir el producte, la marca, el públic objectiu i el tipus de suport (e.g., revista general o específica).

En el segon, l'atenció es reparteix entre la imatge i el text. Pel que fa a la imatge, cal que descrigui el material que es farà servir (e.g., dibuix, fotografia, trossos de paper, tècnica mixta, etc.); la combinació sobre el paper (e.g., collage, línies geomètriques, etc.); el color (i.e., tonalitats fredes o càlides); el fons (e.g., exterior, interior, neutre, urbà, etc.); els plans (e.g., general, panoràmic, etc.). I pel que fa al text, a part de determinar el quadrant que ocuparà en l'anunci, s'ha de definir si consistirà només en l'eslògan o si serà explicatiu amb frase de tancament. Caldrà identificar-ne així mateix el tipus d'estratègia retòrica que s'emprarà.

En el tercer moment, caldrà explicar el perquè de les opcions escollides, justificant per exemple la presència d'uns colors i no d'uns altres. L'exposició final posa al descobert el gran potencial dels alumnes com a creatius publicitaris, amb originals collages per a anuncis de cotxes o l'eslògan «Ell mai no ho faria» de la coneguda campanya contra l'abandó de gossos, en boca ara d'una bola de paper que no disposa la persona en una paperera, sinó que la llença per terra, en una divertida paròdia de la campanya de conscienciació sobre la neteja de les nostres ciutats i pobles.

5.3. Comentari d'anunci de TV

El Projecte III planteja explorar si hi ha línies comunes (de plantejament narratiu, de valors, de llenguatge, d'espais, de personatges, d'estils de vida, de música, de ritmes, etc.) en diversos espots de televisió d'un determinat producte. Per arribar a algun tipus de resposta res millor que començar per una pregunta de recerca: «Destaquen els anuncis de cotxes la velocitat per damunt d'altres aspectes?», o «Tenen els anuncis de mòbils un públic objectiu juvenil i urbà?». Estem parlant ni més ni menys que d'una recerca. Una vegada ben definida la pregunta de recerca ens cal definir una metodologia de recollida de dades i d'anàlisi. Una vegada escollit el producte proposem els dos passos següents.

En primer lloc, cal l'enregistrament d'anuncis de televisió, un mínim de dues hores. Això ja transgredeix tres de les experiències televisives habituals dels adolescents. Com a alumnes passen del «No mireu tant la tele!» al «Si us plau, de deures heu de mirar la tele!». Com a ciutadans passen del «Mireu programes constructius» a «Mireu anuncis, tots els que pugueu, i quan comenci un programa canvieu de canal (això sí: sense generar un conflicte familiar!)». I com a consumidors passen de ser simples receptors d'anuncis a estar amb el comandament a punt «a la recerca de l'anunci perdut», són actius, perseverants; estan asseguts davant l'aparell amb un objectiu definit i la capacitat de raonament mobilitzada.

I en segon lloc, cal establir una selecció. De tots els anuncis gravats localitzarem els del producte que ens interessa i els disposarem en una graella, cadascun amb una breu descripció i anàlisi dels trets més rellevants. Caldrà fer-ne una anàlisi comparativa regint-nos per dues màximes: «No hi ha res en l'anunci que sigui gratuït, tot està connotat, tot obeeix a algun mòbil» i «L'anunci és una narració (amb uns espais on uns personatges fan alguna cosa o els en passa alguna) audiovisual (i.e., amb so, música, imatges i colors)». Les conclusions hauran de respondre les preguntes formulades a l'inici i hauran de donar compte del procés de recerca que han seguit. Una exposició oral davant dels companys clourà aquest recorregut.

5.4. Rodatge d'un anunci

El Projecte IV proposa de fer un anunci, però ara no de premsa sinó de televisió. Caldrà prèviament realitzar un breu *storyboard*. Per fer-ne el guió podem dissecionar-ne un

entre tots per veure la saviesa amb què determinats anuncis combinen música, text i imatge, donant així la raó a Lluís Bassat quan suggereix que els espots publicitaris són molt més perfectes que els llargmetratges (Bassat, 2003, citat a Ferrer, 2005). Avui en dia, és més fàcil que mai fer breus enregistraments, que caldrà sotmetre a petites operacions de muntatge amb programes a l'abast de tots. Quan l'esforç de creativitat audiovisual i de creativitat interpretativa s'uneixen, els resultats acostumen a ser magnífics i hilarants, fruit alhora d'un treball seriós i gairebé professional.

6. Quatre paraules sobre l'avaluació

Es preveuen tres moments per a l'avaluació: abans, durant i després. Pel que fa a l'avaluació inicial res millor que començar el crèdit amb la pregunta «Què en penseu, de la publicitat?». Com que és un llenguatge molt conegut pels alumnes, quan els en demanes l'opinió la majoria hi estan bastant en contra i rondinen molt; però quan, més endavant, els demanes que expliquin quin anunci els agrada més hi ha baralles per poder parlar. Quan al cap d'una estona es reprèn la pregunta inicial, es fa evident la contradicció. Queden al descobert d'aquesta manera dues idees sobre els anuncis que conviuen en cadascun de nosaltres: una de negativa i vaporosa (e.g., allò que interromp un programa, que és molest, etc.) i una de positiva i concreta (e.g., l'anunci que m'agrada, el que trobo irritant, etc.).

Per a l'avaluació contínua cal avaluar la presa d'apunts, la integració dels diferents materials en un dossier individual, la participació a classe, el lliurament dels projectes i les eventuais exposicions orals. I, finalment, pel que fa a l'avaluació final els alumnes han de contestar un examen amb anuncis televisius o gràfics, alguns d'explorats ja i d'altres de nous, completat amb un test de resposta múltiple i una pregunta de desenvolupament escrit sobre algun aspecte tractat en el crèdit. Els alumnes tenen també l'oportunitat de repassar diversos aspectes del mateix crèdit (que cal puntuar de l'1 al 10 segons variables com l'interès o l'organització) i val a dir que, per sort, la mitjana em surt aprovada amb un notable alt... Les opinions finals fan referència bàsicament al fet que ha estat una seqüència força entretinguda i que ara miren els anuncis d'una altra manera.

Anna: «En general, m'ha agradat molt. Mai abans havíem treballat tant la publicitat. He après moltes coses i ara cada vegada que veig un anunci a casa el veig d'una altra manera que abans [*sic*], ara els [*sic*] minianalitzo i els [*sic*] entenc millor».

Francesc: «Crec que el més interessant és que ara, quan mires un anunci, saps les estratègies que han utilitzat. En general, ha estat un crèdit molt divertit de fer».

Sandra: «M'ha agradat que en totes les classes hagués [*sic*] exemples del que estudiàvem».

Laura: «Ens ha agradat perquè se sortia del normal i ens ha ajudat a conèixer l'opinió dels nostres companys. Sempre està bé saber què pensen els altres».

Joan: «Ens ha agradat aprendre tot això de la televisió, ja que abans no sabíem res d'això».

7. Final

Us animo a provar un plantejament semblant al que acabo d'exposar. Cal, abans de començar, definir un fil argumental ordenat i prou consistent per integrar de manera significativa i orgànica els diferents continguts del crèdit, i alhora prou flexible i porós per poder ser corregit, ampliat, revisat i millorat, en una dinàmica d'imbricació permanent entre teoria i pràctica. Hem de comptar així mateix amb material vistós i real que

captivi els alumnes i en faciliti la participació, aplanant el camí per poder arribar a la raó mitjançant l'emoció.

Van ser pioners els manuals escolars sobre publicitat de Fernández Cavia (1996) i Sabaté (1997), en un lloable i interessant esforç per identificar les línies de força d'un món tan complex com aquest. Segons paraules de presentació de Fernández Cavia (aplicables al manual de Sabaté): «L'objectiu és que aprenguis una mica el funcionament d'aquest negoci que fascina a tothom però que molt pocs coneixen» (5). Ja he exposat com, al meu entendre, donar prioritat a aquest objectiu deixa en segona línia el tractament de l'anunci en si mateix.

Com que el nostre objectiu no és forjar coneixedors del món de la publicitat, sinó crear lectors crítics d'anuncis, compartim més la línia de Paüls (1998, 2000), que situa l'anunci en el centre de la intervenció didàctica. Partint sempre de l'anunci podrem desenvolupar idees teòriques sobre la publicitat i, eventualment, explorar la indústria que hi ha darrere. Un dels mèrits d'aquesta autora és haver integrat teoria i pràctica donant sempre prioritat a la pràctica d'observar anuncis a partir del que Joannis (1986) anomena procediments de creativitat d'expressió i que Paüls (1998) converteix en les vuit estratègies retòriques d'impacte expressiu que hem descrit.

En aquesta mateixa línia, Ferrés (2005) proposa un material molt complet, ben articulat i innovador, editat pel Consell Audiovisual de Catalunya (CAC) i consistent en una guia didàctica i un material en DVD. La guia pretén facilitar al mestre la interacció amb els alumnes proposant preguntes per generar debat i desenvolupar conceptes teòrics a partir del visionat dels anuncis. El contingut del DVD, per la seva banda, no consisteix simplement en la gravació d'una sèrie d'anuncis més o menys enginyosos. És un autèntic repertori de gairebé dues hores de durada amb espots de diferents èpoques i estils que van des de la propaganda institucional fins a les campanyes electorals als Estats Units i reportatges que van des de les estratègies creatives fins al tractament narratiu dels anuncis, entre molts altres temes perfectament organitzats i seqüenciats. Guia didàctica i DVD són un material absolutament excel·lent (a més de gratuït i en català) dins d'una sèrie, coordinada pel mateix Ferrés, de tres volums més sobre TV i educació: relats de ficció, informatius i nous formats televisius (vegeu Fontich, 2008).

Així mateix, em sembla completíssim i innovador l'estudi de Fernández Cavia (2002) per l'exploració en profunditat que fa de la relació entre publicitat, mitjà televisiu i adolescents. L'autor parteix de la idea segons la qual en l'adolescent el consum és un acte de comunicació en què conflueixen publicitat, marques comercials i cultura televisiva, donant forma a un llenguatge que li permet d'expressar el seu estil de vida i els seus valors. Per la seva banda, Arconada (2006) tracta els anuncis des d'un triple vessant: com a estratègia comunicativa, com a discurs cultural i com a objecte d'estudi escolar, en una exploració de la publicitat des del prisma de l'actuació directa a l'aula i afirmant que l'aprenentatge de la comunicació a classe de llengua fa imprescindible el discurs publicitari en la formació del professorat.

Finalment, una obra sens dubte imprescindible i que no ha perdut gens de vigència és la de Lomas (1996), una mirada exhaustiva, erudita i irònica sobre la publicitat, per part, com en tots els casos anteriors, d'un autor profundament compromès amb l'educació. Els mitjans de comunicació a l'escola han estat referits d'una manera comprensiva en treballs innovadors i suggerents com Cassany et al. (2005), Ferrés (1994a, 1994b, 1994c, 1996, 1997), González Requena (1994), Obach (1997) o Fernández Cavia (2005). Segons Cassany et al. (2005), cal educar els alumnes com a receptors crítics i selectius dels continguts dels mitjans donant-los eines perquè els entenguin i els critiquin.

En aquest sentit, Obach (1997) explica les tres dificultats principals per a l'anàlisi crítica dels informatius televisius, tres dificultats aplicables des del nostre punt de vista a l'anàlisi publicitària: formació dels educadors sobre coneixements bàsics en educació

visual; dificultats per incloure aquest contingut als currículums d'ensenyament i als materials escolars; i dificultat per explorar els dos plans en què les notícies (per a nosaltres els anuncis) es mouen: allò que és visible i allò que no és visible. Obach proposa uns cursos de formació per mantenir el docent sempre actualitzat, i suggereix una justificació curricular que subscrivim totalment: contra la «política de màxims» cal una actitud possibilista que superi el possible efecte bloqueig que poden generar en més d'un docent (entre els quals em compto) textos tan impactants i ben documentats com els de Neil Postman o d'Ignacio Ramonet (Postman, 1990a i 1990b; Ramonet, 2000).

Per la seva banda, l'innovador estudi de Fernández Cavia (2005) proposa entendre els mitjans en sentit ampli i explorar la hibridació actual entre televisió, Internet, videojocs i telèfons mòbils. Proposa també treballar sense prejudicis i des de la sensatesa la relació entre infància/adolescència, mitjans audiovisuals i educació, afirmant al seu torn que, més enllà de si els mitjans són intrínsecament benignes o perversos, és crucial de tenir-los en compte en les programacions escolars. Cassany et al. (2005) consideren que la presència a l'escola dels mitjans audiovisuals és clarament insuficient. Aquests autors proposen tres tipus d'activitats per treballar-los de manera possibilista a l'aula de llengua: activitats extensives (com ara el nostre Projecte I), activitats intensives (com ara el Projecte III) i activitats productives (com ara els Projectes II i IV).

També Ferrés (1994a) parla d'aquesta infrautilització dels mitjans a l'escola. Personalment, penso que es passa de frenada, com se sol dir, a l'hora de buscar responsables, carregant les tintes sobre el professorat, deixant-lo com una classe gairebé immobiliària. No fa referència, en canvi, a càrrecs intermedis i polítics dins el món de l'ensenyament (i que Ferrés, com a exmestre, coneix molt bé) que controlen pressupostos, cursos de formació, possibilitats de tenir excedències, etc. D'altra banda, cal esmentar que en aquesta experiència didàctica hi ha treball específic sobre llengua quan es parla de les figures retòriques, de la publicitat com a comunicació iconogràfica, etc.; no es fa, però, un treball sistemàtic de gramàtica (e.g., lèxic, registres, etc.) o de determinats aspectes sociolingüístics dels anuncis.

Figures, esquemes i quadres

Figura 1. La fase 1 com a desencadenant de la seqüència didàctica (SD)	16
Figura 2. Components de l'activitat humana (a partir de Leont'ev, 1978)	18
Figura 3. <i>Corba de l'emoció del fragment inicial d'Indiana Jones</i> i l'última croada	90
Esquema 1. Seqüència didàctica per comparar <i>La pell freda</i> i <i>En Johnny va agafar el seu fusell</i>	30
Esquema 2. Seqüència didàctica per comparar <i>Terra baixa</i> i <i>Thelma & Louise</i>	41
Esquema 3. Seqüència didàctica sobre l'entrevista al personatge literari	54
Esquema 4. Seqüència didàctica per treballar la Història de la Literatura	61
Esquema 5. Cronologia de la seqüència didàctica	62
Esquema 6. Seqüència didàctica per explorar quatre perspectives sobre el text narratiu	77
Esquema 7. Seqüència didàctica per treballar deu elements del text narratiu	86
Esquema 8. Seqüència didàctica per treballar el llenguatge de la publicitat	97
Quadre 1. Temes del soliloqui de Marta (Acte I, Escena IV)	45
Quadre 2. Obres proposades	53
Quadre 3. Preguntes del projecte	59
Quadre 4. Guió d'avaluació del text creatiu	78
Quadre 5. Obres de les quals s'han treballat fragments il·lustratius	85
Quadre 6. Itinerari per treballar cadascun dels elements narratius	87
Quadre 7. Escenes del fragment inicial d' <i>Indiana Jones</i> i l'última croada	90
Quadre 8. La intertextualitat com a estratègia principal d'impacte expressiu	98
Quadre 9. Estratègies d'impacte expressiu menys freqüents però igualment efectives	99

Referències

- ABAD, V. (2015). «Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º de ESO a partir de una secuencia didáctica». A: N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió i F. Romero (coords.). *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. València: Universitat Politècnica de València, 1-6.
- ABBAGNANO, N. i VISALBERGHI, A. (2005). *Historia de la pedagogía*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). «Reescribir para escribir textos en las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 53, 102-118.
- AMBRÒS, A. i BREU, R. (2011). *CinEscola: propostes didàctiques de cinema a primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- ARCONADA, M. Á. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula: competencias comunicativas y textos publicitarios*. Barcelona: Graó.
- ARGÜELLES, J. D. (2010). *Si quieres... lee. Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Madrid: Fórcola.
- BADIA, J. i CASSANY, D. (1994). «La classe de literatura, avui». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1, 7-14.
- BADJOKO, L. (2006). *Jo vaig ser un nen soldat*. Barcelona: La Campana.
- BALL, A. i POUL, A. (2003). *Six feet under: Better living through death*. Nova York: Melcher Media.
- BALLART, P. (1997). «Retòrica». A: J. Abellan, P. Ballart i E. Sullà. *Introducció a la teoria de la literatura*. Manresa: Angle, 69-80.
- BALLAZ, J. (1999). «La lectura de los adolescentes en el futuro». *CLIJ*, 112, 17-21.
- BASSAT, L. (2003). *El Libro rojo de la publicidad: ideas que mueven montañas*. Barcelona: Debolsillo.
- BAUMFIELD, V., McLAUGHLIN, C., CORDINGLEY, P. i McLELLAN, R. (eds.) (2015). *Making a difference: Turning teacher learning inside out*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BECH, S. (s.d.). *Eines per treballar la lectura a les aules*. Terra baixa, d'Àngel Guimerà. Barcelona: Barcanova. [https://www.barcanovainfantiljuvenil.cat/catalogos/proyectos_lectura/BG00067501_57508_9999998494.pdf; consulta: setembre de 2017]
- BENET I JORNET, J. M. (1992). «Terra baixa, un discurs sobre la propietat». A: *La malícia del text*. Barcelona: Curial, 249-260.
- BERGIN, D. (1999). «Influences on classroom interest». *Educational Psychologist*, 34(2), 87-98, https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_2
- BIESTA, G. (2007). «Why “what works” won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research». *Educational Theory*, 57(1), 1-22, https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x
- BORDÓN, T., SOTOMAYOR, M. V., GONZÁLEZ PÉREZ, R. i SERVÉN, M. del C. (2003). «Un taller de escritura en la red». A: P. C. Cerrillo i S. Yubero (coords.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: contenidos de referencia del*

- Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Cuenca: UCLM-CEPLI, 129-140.
- BORDONS, G., COSTA, E. i CASTELLÀ, J. M. (1998). *TXT: La lingüística textual aplicada al comentari de textos*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BORDONS, G. i FERRER, J. (2009). «Estratègies didàctiques per treballar la poesia a l'aula». A: Bordons, G. (coord.). *Poesia i educació: d'Internet a l'aula*. Barcelona: Graó, 27-50.
- BORDONS, G. i DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària: la formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó.
- BOYNE, J. (2007). *El noi amb el pijama de ratlles*. Barcelona: Empúries.
- CAIRNEY, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: MEC-Morata.
- CALVINO, I. (1993). *Les ciutats invisibles*. Barcelona: Empúries.
- (1999). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- CAMPS, A. (2003a). «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». A: A. Camps (comp.). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó, 33-46.
- (comp.) (2003b). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- (2011). «Escriure i aprendre a escriure a primària». *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 371, 12-16.
- (2012). «Intervenció, innovació i investigació: una relació necessària per a les didàctiques». *Lenguaje y Textos*, 35, 107-114.
- (2017). «Els projectes de llengua». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 75, 8-17.
- CAMPS, A. i SEMPERE, J. (1997). «La reforma educativa: ¿Un fracaso anunciado o una oportunidad desaprovechada?». *Mientras Tanto*, 68-69, 51-68.
- CAMPS, A. i ZAYAS, F. (coords.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. i RIBAS, T. (eds.) (2017). *El verbo y su enseñanza: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- CAMPS, A. i FONTICH, X. (2019). «Innovación en la enseñanza de la lengua». A: S. Fabregat i E. del P. Jiménez-Pérez (eds.). *Innovación docente: Investigaciones y propuestas*. Barcelona: Graó, 129-141.
- CAPOTE, T. (2000). «Prefaci». A: *Música per a camaleons*. Barcelona: Quaderns Crema, 9-18.
- CARBONELL, A. (s.d.). Terra baixa. *Una obra mítica i clàssica del teatre català*. [http://www.pencatala.cat/ctdl/autors_catalans/angel_guimera/obra/terra_baixa.php; consulta: setembre de 2017]
- CARCELLER, P. (1995). «Fer d'escriptors a l'escola: una experiència d'escriure davant dels alumnes». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, 35-44.
- CARLINO, P. (2005). *Leer y escribir en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARRERAS, G. (2003). «Un cap de setmana més». A: D. A. *Contes 2003: VIII Premi Juvenil de Narrativa Breu Penya Joan Santamaria*. Barcelona: La Busca, 105-117.
- CASADELLÀ, M. (2017). *La formació continuada del professorat de llengua en una comunitat d'aprenentatge: estudi de cas sobre les concepcions dels docents amb relació a l'ensenyament de la composició escrita*. (Tesi doctoral no publicada). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. [http://www.tdx.cat/handle/10803/402266; consulta: setembre de 2017]
- CASALS, J. (2007). «Entrevista a Philippe Meirieu». *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-47.
- CASSANY, D. (2006). *Rere les línies*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G. (2005). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÀ, J. M., COSTA, E. i BORDONS, G. (2000). «Aportacions de les ciències del llenguatge al comentari de text». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, 29-42.

- CASTELLÓ, M. (2017). «Mirarse en el espejo: de comunicar lo que se ha aprendido a aprender comunicando». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 76, 7-13.
- CASTELLÓ, M. i LINDGREN, E. (2017). Science with and for societies in Horizon 2020: What are the implications for writing research? Simposi SIG Writing - EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction): «Education in the cross-roads of economy and politics: Role of research in the advancement of public good». Tampere, 29 d'agost - 2 de setembre.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1989). «La construcción del *self* y la sobreconstrucción del personaje». A: C. Castilla del Pino (comp.). *Teoría del personaje*. Madrid: Alianza, 1-38.
- CATALÁ, A. V. i RODRÍGUEZ GONZALO, C. (eds.) (2008). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo: propuestas para el aula*. Catarroja: Perifèric.
- CERCAS, J. (2014). *El impostor*. Barcelona: Random House.
- CHAMBERS, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- CHILLÓN, A. (1999). *Literatura y periodismo: una tradición de relaciones promiscuas*. Bellaterra, Castelló de la Plana i València: UAB-U. Jaume I-U. de València.
- CLARA, M. i MAURI, T. (2010). «Practical knowledge: Four constructivist conceptualisations of the relationships between theoretical knowledge and educational practice». *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141, <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114625>
- CHIAPPE, D. (2009). *Algunos apuntes para una novela colectiva*. Alacant: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- CLARK, C. i DE ZOYSA, S. (2011). *Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: An exploratory investigation*. Londres: National Literacy Trust.
- CLOSA, J. (2008). 'Marta!, i el Xeixa què?', 'Terra baixa: obra actual?' i 'Tiefland i el nacionalisme', al blog Escorcollo. Reflexions sobre literatura catalana a l'aula. [<http://blocs.xtec.cat/escorcollo/category/terra-baixa/>; consulta: setembre de 2017]
- COLL, C. (1992). «Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?». *Aula de Innovación Educativa*, 3, 79-85.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- COR, M. P. (1996). *Escriure bé*. Barcelona: Edicions 62.
- CORRIGAN, T. (ed.) (2011). *Film and literature: An introduction and reader*, 2a ed. Londres: Routledge.
- CURET, F. (1967). *Història del teatre català*. Barcelona: Aedos.
- DAHL, R. (1994). *Mi año*. Madrid: SM.
- DE LA TORRE, S. (coord.) (1996). *Cine formativo: una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- DELMIRO, B. (1994). «Los talleres literarios como alternativa didáctica». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 11, 30-45. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accion=Menu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=632; consulta: setembre de 2017]
- DELMIRO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993). *Currículum d'Educació Secundària Obligatoria: Àrea de llengua*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- DEWEY, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nova York: The Free Press.

- DÍAZ ALCARAZ, F. (2000). «Evaluación del grado de aplicación de la LOGSE». *Ensayos*, 15, 143-162. [https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15_11.pdf; consulta: setembre de 2017]
- DOMÈNECH, J. (2006). «Algunas técnicas para el apredizaje cooperativo». A: F. López Rodríguez (comp.). *Estrategias organizativas en el aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó, 181-186.
- (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.
- DOMINGO, A. (2018). *Demografía zombi: resilientes y redundantes en la utopía neoliberal del siglo XXI*. Barcelona: Icària.
- ENGESTRÖM, Y. (1991). «“Non scolae sed vitae discimus”: Toward overcoming the encapsulation of school learning». *Learning and Instruction*, 1(3), 243-259, 10.1016/0959-4752(91)90006-T
- (2011). «From Design Experiments to Formative Interventions». *Theory and Psychology*, 21(5), 598-628, <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- ESPLUGAFREDA, R. (1981). *Hem nedat a l'estany amb lluna plena*. Barcelona: Laia.
- EVEN-ZOHAR, I. (1990). «Introduction to Polysystem Studies». *Polysystem Studies* [=Poetics Today 11:1 (1990)], 1-6.
- FERNÁNDEZ CAVIA, J. (1996). *La publicitat*. Barcelona: Castellnou.
- (2002). *El consumidor adolescent: televisió, marques i publicitat*. Barcelona: UAB.
- (2005). *La pantalla amiga? Nens i adolescents davant el nou entorn audiovisual*. Tarragona: Arola.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). «La Reforma y nosotros..., que la quisimos tanto». *Cuadernos de Pedagogía*, 250, 68-76.
- FERRÉS, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- (1994a). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- (1994b). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.
- (1996). *Televisión subliminal: socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- (1997). «La construcción de los valores en la televisión». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 21, 38-43. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=697; consulta: setembre de 2017]
- (2005). «La publicitat». A: J. Ferrés (coord.). *Com veure la TV?*, vol. 1. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- (2007). «La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores». *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 29, 100-107. [<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-17>; consulta: setembre de 2017]
- FONTANA, J. (1997). *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica.
- FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.
- (2008). Ressenya de «Ferrés, J. 2005. *Com veure la TV? Material didàctic per a infants i joves*. Barcelona: CAC». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 45, 122-126.
- (2011a). «Una seqüència didàctica per treballar l'oració des d'una perspectiva lèxica». A: A. Camps (coord.). *La formació del professorat de secundària en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, 47-66.
- (2011b). «Formación inicial del profesorado y el estudio de caso». A: J. J. Maquilón, M. P. García Sanz i M. L. Belmonte (coords.). *Innovación educativa en la enseñanza formal*, vol. 3. Murcia: Universidad de Murcia, 525-533. [<http://libros.um.es/editum/catalog/book/131>; consulta: setembre de 2017]

- (2012a). «Lectura e interpretación conjunta de una novela». A: *Webcast de formación: educación literaria*, portal www.leer.es. Madrid: Ministerio de Educación. [consulta: setembre de 2017]
- (2012b). «Trabajar la Historia de la Literatura a partir de un poema romántico». A: *Webcast de formación: educación literaria*, portal www.leer.es. Madrid: Ministerio de Educación. [consulta: setembre de 2017]
- (2019). «Cinco itinerarios para transitar por el texto narrativo en el aula». A: E. del P. Jiménez-Pérez i S. Fabregat (eds.). *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*. Barcelona: Octaedro, 69-82.
- FONTICH, X., MASGRAU, M., CASAS-DESEURES, M., CORCELLES, M., FONS, M. i GRAELL, M. (2020). *Orientacions per desenvolupar la competència comunicativa i el raonament crític als graus de Mestre de les facultats d'Educació de Catalunya*. Barcelona: MIF.
- FREINET, C. (2008). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Mèxic: Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2014). «Posar-se en curs. Dels moviments educatius a una educació en moviment: una aproximació filosòfica». *Temps d'Educació*, 47, 69-82. [<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/285996>; consulta: setembre de 2017]
- GHOSH, I. K. (2002). «Four good reasons to use literature in primary school ELT». *ELT Journal*, 56(2), 172-179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- GIBERT, M. M. (2009). «La terra alta, un mite impossible?». A: E. Gallén (coord.). *Terra baixa d'Àngel Guimerà: dossier pedagògic*. Barcelona: Teatre Romea, 10-14. [http://cdn.focus.es/media/pressdoc/310C8/01_021_00004872/Dossier_pedagogic_Angel_Guimera_Terra_baixa.pdf; consulta: setembre de 2017]
- GOODSON, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1994). «El texto televisivo». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 12, 4-13. [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_36/a_580/580.html; consulta: setembre de 2017]
- GONZÁLEZ-MARTEL, J. (1996). *El cine en el universo de la ética*. Madrid: Anaya.
- GUASCH, O., CAMPS, A., MILIAN, M., RIBAS, T. (2008). «El raonament metalingüístic dels estudiants: l'aprenentatge de la gramàtica». A: A. Camps i M. Milian (coords.). *Mirades i veus: recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó, 197-207.
- GUBERN, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- HAGEMANN, M. (2005). *Llop negre, un skin*. Barcelona: Cruïlla.
- HALTÉ, J.-F. (1982). «Travailler en projet». *Pratiques: Théorie, Pratique, Pédagogie*, 36, 38-77.
- HERNÁNDEZ, F. i VENTURA, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- JIMÉNEZ-PÉREZ, E. DEL P. i FABREGAT, S. (eds.). (2019). *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*. Barcelona: Graó.
- JOANNIS, H. (1986). *El proceso de creación publicitaria: planteamiento, concepción y realización de los mensajes*. Bilbao: Deusto.
- JOHNSON, D. W. i JOHNSON, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- JORDI, N. i VILALLONGA, M. (2002). *Atles literari de les terres de Girona*. Girona: Càtedra Maria Àngels Anglada. [www.ddgi.cat/atlesWeb/faces/faces/index.jsp; consulta: setembre de 2017]
- KAFKA, F. (2000). *La transformació*. Barcelona: Proa.
- KAPUŚCIŃSKI, R. (2006). *Lapidarium IV*. Barcelona: Anagrama.
- (2010). *Un dia més de vida*. Barcelona: Empúries.
- KIM, M. (2004). «Literature discussions in adult L2 Learning». *Language and Education*, 18(2), 145-166, <https://doi.org/10.1080/09500780408666872>

- KRISTEVA, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Nova York: Columbia University Press.
- KUCER, S. B. (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEONT'EV, A. N. (1978). «The problem of activity in psychology». A: *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 45-74.
- LEVI, P. (2008). *Si això és un home*. Barcelona: La Butxaca.
- LLORDELLA, J. (2002). «Treball del llibre de lectura de 3r d'ESO Terra Baixa d'Àngel Guimerà». Llengües: Jornada d'Intercanvi d'Experiències Pedagògiques. Martorell, 5 de setembre. [http://phobos.xtec.es/se-baixllobregat7/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=18&Itemid=114; consulta: setembre de 2017]
- LLUCH, G. (2004). «Del relat audiovisual al literari». A: G. Bordons i A. Díaz-Plaja (coord.). *Ensenyar literatura a secundària: la formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó, 139-154.
- LOMAS, C. (1996). *El espectáculo del deseo: usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.
- MACIÀ, J. (2006). «Mirar-se el text des del punt de vista de la modalització». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 39, 111-127.
- MANRESA, M. i DURÁN, C. (2011). «Secuencias didácticas de lengua y literatura». A: U. Ruiz Bikandi (coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, 195-213.
- MARGALLO, A. M. (2008). «Entre la lectura juvenil i l'adulta: el paper dels 'best-sellers'». A: T. Colomer (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó, 219-236.
- (2012). «La educación literaria en los proyectos de trabajo». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156. [http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a06&titulo=La%20educaci%C3%B3n%20literaria%20en%20los%20proyectos%20de%20trabajo]
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R. (1997). *Conectando texto: guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Barcelona: Octaedro.
- MCCOY, H. (1986). *Els sudaris no tenen butxaques*. Barcelona: Edicions 62.
- MEIRIEU, P. (2007). «Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, 373, 42-47.
- MENDOZA, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori.
- MERCER, N. (2008a). «Talk and the development of reasoning and understanding». *Human Development*, 51(1), 90-100, <https://doi.org/10.1159/000113158>
- (2008b). «The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis». *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33-59, <https://doi.org/10.1080/10508400701793182>
- (2013). «The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn». *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168, <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- MICHAELS, S., O'CONNOR, M. C., HALL, M. W. i RESNICK, L. B. (2002). *Accountable talk: Classroom conversation that works (3 CD-ROM set)*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- MILIAN, M. (2003). «Textos expositius: el resum». A: A. Camps (comp.). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó, 161-178.

- (2011). «Com treballem a l'aula: les seqüències didàctiques per aprendre llengua i ensenyar-ne». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 77-85.
- (2012). «El model de seqüència didàctica vint anys després: un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 8-21.
- MILLER, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Nova York: Cambridge University Press.
- MOLLÀ, T. (2002). *Manual de sociolingüística*. Alzira: Bromera.
- MONTALT, S. (2007). «*Tirant lo Blanc: Tirar-se la blanca*». *Totcinema.cat: el cinema en la teva llengua* [www.totcinema.cat/cs_tirant.htm; consulta: setembre de 2017]
- MONTELLÀ, A. (2006). *La maternitat d'Elna*. Badalona: Ara Llibres.
- MONZÓ, Q. (1984). *L'ofici d'escriure*. «*El dia del senyor*». Barcelona: Quaderns Crema, 46-48.
- (1999). «Splassshf», «Redacció» i «Gregor». *Vuitanta-sis contes*. Barcelona: Quaderns Crema, 39-46, 89-94, 519-526.
- MUNDY, K. A. i VERGER, A. (2015). «The World Bank and the global governance of education in a changing world order». *International Journal of Educational Development*, 40, 9-18, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.021>
- NYSTRAND, M., WU, L., GAMORGAN, A., ZEISER, A. i LONG, D. (2003). «Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse». *Discourse Processes*, 35(2), 135-198, https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3
- OBACH, X. (1997). *El tratamiento de la información y otras fábulas*. Madrid: Anaya.
- OLLER, N. (2006). *Pilar Prim*. Barcelona: Angle.
- PAÜLS, L. (1998). *Aplicacions didàctiques de la publicitat*. Barcelona: Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya. [Material no publicat]
- (2000). *La publicitat: claus de lectura*. Barcelona: Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya. [Material no publicat]
- PENNAC, D. (2000). *Com una novel·la*. Barcelona: Empúries.
- PERRENOUD, P. (2015). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- POSTMAN, N. (1990). *Divertim-nos fins a morir: el discurs públic a l'època del «show business»*. Badalona: Llibres de l'Índex.
- (1990). *La desaparició de la infantesa*. Vic: Eumo.
- POZUELOS, F. J. (2007). «El trabajo por proyectos: fundamentos y orientaciones para la práctica». A: F. J. Pozuelos (ed.). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa, 13-60.
- PUJALS, G. i ROMEA, C. (coords.) (2001). *Cine y literatura: relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: Horsori.
- RAMONET, I. (2000). *La golosina visual*. Madrid: Debate.
- RYCHEN, D. S. i SALGANIK, L. H. (ed.) (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A9408>
- RIBAS, T. (2003). «Paso a paso, la evaluación». *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 65-68.
- RODARI, G. (2008). *Gramàtica de la fantasia: introducció a l'art d'inventar històries*. Barcelona: Proa.
- RODOREDA, M. (1983). «Pròleg». *Mirall trencat*. Barcelona: Edicions 62, 9-28.
- (2001). «Zerafina». *La meva Cristina i altres contes*. Barcelona: Edicions 62, 69-72.
- ROMEA, C. (2011). *Lectures de cinema, una forma motivada d'apropament a la lectura*. Barcelona: Graó.

- RUIZ RUIZ, E. (1992). «...Y llegó la LOGSE». *Tabanque: Revista Pedagógica*, 8, 53-66.
- SABATÉ, J. (1997). *Publicitat*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (coord.) (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ PIÑOL, A. (2002). *La pell freda*. Barcelona: La Campana.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. i RINCÓN, F. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- SANDBURG, C. (1970). *The complete poems of Carl Sandburg*. Nova York: Harcourt Brace Jovanovich.
- SCHMIDT, K., WEBER, H. i HÄNIG, F. (2009). «Notes de direcció: Terra baixa avui». A: E. Gallén (coord.). *Terra baixa d'Àngel Guimerà: Dossier pedagògic*. Barcelona: Teatre Romea, 33-34. [http://cdn.focus.es/media/pressdoc/310C8/01_021_00004872/Dossier_pedagogic_Angel_Guimera_Terra_baixa.pdf; consulta: setembre de 2017]
- SCHÖN, D.bA. (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SERAFÍN, M. T. (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- SIMON, R., CAMPANO, G., BRODERICK, D. i PANTOJA, A. (2012). «Practitioner research and literacy studies: Toward more dialogic methodologies». *English Teaching: Practice and Critique*, 11(2), 5-24. [<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n2art1.pdf>; consulta: setembre de 2017]
- SOLDEVILA, L. (1999). «Terra baixa». A: D. A. *Comentaris de text*. Barcelona: La Magrana, 169-177.
- SORIANO, R. (1998). «La LOGSE, una ley sin respuestas para la educación audiovisual». *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 11, 173-178. [<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=11&articulo=11-1998-27>; consulta: setembre de 2017]
- SPIEGELMANN, A. (2007). *Maus: relat d'un supervivent*. Palma: Inrevés.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SÜSKIND, P. (2006). *El perfum*. Barcelona: Columna.
- TODOROV, T. (1968). «La grammaire du récit». A: *Poétique de la prose*. París: Seuil, 118-128.
- TOMAN, S. M. i RAK, C. F. (2000). «The use of cinema in the counselor education curriculum: Strategies and outcomes». *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 105-114, <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01242.x>
- TOMASELLO, M. (2000). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TORRENT, F. (1996). *Penja els guants, Butxana*. Barcelona: Quaderns Crema.
- TRILLA, J. (coord.) (2015). *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*. Barcelona: Graó.
- TYNER, K. (2008). «Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios». *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 30, 79-85, <https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-012>
- UHLMAN, F. (2013). *L'ànima valenta*. Barcelona: Estrella Polar.
- VALL, X. (2000). «Pròleg». A: À. Guimerà, *Terra baixa*. Barcelona: Proa, 9-45.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A Sociocultural Perspective*. Nova York: Kluwer Academic Publishers.
- VASILACHIS, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VINE, E. W. (2008). «CA and SCT: Strange bedfellows or useful partners for understanding classroom interactions?». *Discourse Studies*, 10(5), 673-693, <https://doi.org/10.1177/1461445608094218>
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

- (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. i MEJÍA ARAUZ, R. (2006). «Dialogue in the classroom». *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428, https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- WENGER, E. (2016). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZAYAS, F. (2011). *Educación literaria: cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.
- (2012). «Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. [http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a03&titulo=Los%20g%C3%A9neros%20discursivos%20y%20la%20enseñanza%20de%20la%20composici%C3%B3n%20escrita; consulta: setembre de 2017]

XAVIER FONTICH VICENS. És llicenciat en Filosofia i Lletres (UAB, 1994) i doctor en Didàctica de la Llengua i la Literatura (UAB, 2010). Ha estat docent a secundària (1995-2014) i investigador postdoc a la Universitat d'Exeter (2014-2016) amb una beca Beatriu de Pinós (Marie Curie Actions/AGAUR); actualment és professor a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Ha publicat com a autor i co-autor articles, llibres i capítols sobre ensenyament de la gramàtica, formació del professorat i educació literària.

Aquest llibre presenta un conjunt d'experiències d'educació literària portades a terme en aules de secundària i organitzades com a projectes de treball. S'hi defensa que el moll de l'os de l'educació literària és promoure els processos d'interpretació a través de la parla i l'escriptura de gèneres diversos. Els diversos capítols mostren de cada experiència el disseny de la intervenció (relacionant en alguns casos literatura i cinema) i el seu desenvolupament a l'aula, incloent-hi consideracions diverses sobre dificultats, reptes i troballes que experimenten tant els alumnes com el docent.

Encapçala l'obra una introducció on l'autor defensa un model de projecte que convisqui amb pràctiques tradicionals i senzilles també necessàries a l'escola, advertint de la deriva que pot tenir el treball per projectes cap a una pràctica en realitat rutinària i de simple aplicació d'un guió preestablert. Destaca així mateix la necessitat de veure el projecte com a punt de partida per a noves maneres de treballar i com a punt d'arribada del procés reflexiu i de desenvolupament professional del docent. El pròleg és de Gemma Lluch, experta en educació literària i catedràtica de la Universitat de València.