

SECCIÓ 4
Llengua i literatura catalanes en l'ensenyament



ESTRATÈGIES PER A L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA CATALANA

CARME ALCOVERRO

(Catedràtica d'institut de Llengua i literatura catalanes)

No m'agradaria que pensessin que és cosa de falsa humilitat, però m'ha costat saber què podria presentar en un col·loqui del prestigi d'aquest. I com que fa poc que m'he jubilat, he decidit que el que em venia de gust, més que no pas aportar cap novetat, era de resumir el que ha guiat la meua carrera professional, i que he explicat en nombrosíssims articles i cursos.

Trobareu, en primer lloc, reflexions (més dubtes que no pas certeses) sobre què vol dir ensenyar literatura, sobre què es pot fer amb els currículums tan plens, si s'ha d'obligar o no a llegir, o a llegir determinats llibres, i sobre quines són les metodologies més apropiades per fer-ho, de la necessitat dels plans de lectura, o de la validesa dels tallers literaris o de la interdisciplinarietat i l'ús de les tecnologies en l'ensenyament de la literatura. En tot cas, les posicions didàctiques, les metodologies aplicades, les decisions i els equilibris que adoptem tenen sovint més a veure, em sembla, amb el caràcter i el tarannà de cadascú. Pel general el que esperen els alumnes és que manifestem prou entusiasme per la matèria (la rutina acaba avorrint-nos i avorrint-los), i prou convicció en llurs capacitats d'aprenentatge, talent natural i habilitats, i en les expectatives que hi dipositem (que no hem de confondre amb aquelles actituds condescendents o paternalistes pròpies d'alguns docents). Crec en la capacitat emancipadora de la intel·ligència de qualsevol, per ignorant que sigui. I hi afegiria que l'autoritat es guanya diàriament, més si procurem que la nostra praxi s'integri en un projecte educatiu de centre generador de respecte mutu, que reconegui i potenciï la feina ben feta tant per l'alumnat com pel professorat.

En segon lloc, presento una mostra d'experiències que espero que il·lustrin l'estil educatiu, les estratègies que he desenvolupat al cap dels anys:

a) Dos plans de lectura: l'un dins la matèria de Llengua i literatura catalanes, i un altre global de centre. (No hi ha formació literària sense lectura).

b) Unes experiències de tallers literaris desenvolupades en diferents nivells i tipus d'alumnat. (Mitjançant l'apropiació de bons models literaris, o sigui amb la imitació de l'escriptura dels autors llegits, s'ha esperonat el desig de llegir i d'escriure dels estudiants.)

c) Acabo amb alguns suggeriments i reflexions sobre la relació entre tecnologia i ensenyament de la literatura.

A més, al llarg de l'exposició voldria remarcar, per una banda, el valor que he atorgat a la creació d'escenaris motivadors que ajudin a desenvolupar les capacitats dels estudiants (que tot sovint l'escola acaba amputant) per explorar i descobrir camins, per projectar, per experimentar, amb constrenyiments o deixant la ment en llibertat. Uns escenaris productors d'empatia que han contribuït a reconduir l'emotivitat i la capacitat de relació i de comunicació tan pròpies de l'adolescència cap a finalitats creatives. Als adults, i accepteu-me la generalització, l'experiència, o sigui el coneixement, ens dóna seguretat, perspectiva i capacitat de síntesi. Ara, passa que quan es creu que se sap tot ja no cal provar, ni investigar, ni encara menys aprendre.

I, per una altra banda, voldria remarcar també el valor que he atorgat a:

- (a) La relació entre literatura i vida (com a educadora de les emocions, com a representació de la nostra experiència vital i com a funció de mirall);
- (b) amb la vida cultural del país, de la ciutat, del poble, del barri;
- (c) i, amb altres disciplines especialment artístiques, tant a dintre com a fora del centre.

Aprenem allò que hem viscut i hem aprofundit prou. I els estudiants, quan te'ls vas trobant passats els anys, se'n recorden especialment d'allò que més els va colpir, d'allò que els va permetre expressar la seva singularitat, ben lluny de la rutinarietat de moltes tasques escolars.

1 MÉS DUBTES QUE NO PAS CERTESES

El procés de decadència de les humanitats, si fem cas del pensador francès Marc Fumaroli, arrenca del jacobinisme derivat de la revolució francesa, que comportà un tall amb la tradició il·lustrada en incorporar a l'educació el coneixement operatiu. I a mesura que avançava la raó, la tecnologia i més tard el consumisme, el gaudi per l'art, la conversa i el diàleg filosòfic reculaven. Fumaroli (2008) ho explica a *Las abejas y las arañas*, subtítulat *La querrela de los Antiguos y los Modernos*, on els antics serien les abelles que xuclen de la natura la mel que fabriquen. Les aranyes, els moderns, en destil·larien el coneixement dels seus propis excrements, i

menysprearien la memòria i la tradició. El Rusiñol simbolista ens expressava una idea similar a *Cigales i formigues*. On interpretava la faula clàssica, amb una concepció ètica distinta: l'oci de la cigala seria necessari per a la creació i encarnaria l'artista. I la formiga, que duria una vida alienada pel treball, representaria el materialisme burgès.

Aquesta confrontació que es repeteix des d'aleshores torna a ser d'actualitat. Jordi Llovet (2011), a *Adéu a la Universitat*, considera que vivim l'eclipsi de les humanitats: l'home de lletres, el savi, seria avui una *rara avis*. I Vargas Llosa (2012), amb una visió nostàlgica del passat, i més elitista, creu que la cultura que abans era la consciència crítica de la realitat s'hauria convertit en un pur entreteniment. Una idea que els teòrics de la comunicació, penso ara en Neil Postman (1990), prou conegut en el món de l'educació, venia a dir el mateix envers el poder banalitzador dels mitjans de comunicació, especialment de la televisió als EEUU, i els efectes nocius en els infants. És cert que la cultura avui és fonamentalment espectacle, i que com deia Jorge Wagensberg (2012) no fa gaire al diari *Ara*: «Vendre només estímuls és com fer pornografia [...]. Hi ha una manera molt fàcil de saber si un estímulo és bo, i és si porta cap a una conversa, cap a un nou coneixement».

No sóc qui per discutir el que diuen els autors esmentats. Ara, crec que sempre hi ha hagut estratègies alienadores per part del poder, i l'espectacle n'ha estat una de prou pes. De tota manera, molts joves universitaris d'avui, potser no seran tan llegits com els d'abans, però de consciència crítica no els en falta. I gràcies, precisament, a l'accés a les tecnologies tan estigmatitzades per uns i tan venerades per altres. Un terreny aquest, on el català és ben viu.

I ara, permetin-me matisar el que he dit, narrant la meva experiència, no sé si prou generalitzable, primer d'alumna de literatura espanyola durant el franquisme i després de professora. Estudiàvem dades i dates, llistes i noms d'autors i d'obres, i noms de personatges, sense llegir-ne les novel·les. I encara rai si memoritzàvem algun poema. Memoritzar és un bon exercici mental, i de coneixements com més se'n tenen més relacions s'hi poden establir i més conclusions en podem treure. Però l'educació literària no és només això. Caldrà llegir prou i reflexionar sobre el que s'ha llegit. I el comentari de textos, que necessita uns mínims referents culturals, és un bon exercici. Ben habitual, per cert, d'ençà de l'obligatorietat de l'ensenyament de la literatura catalana als instituts, que és quan hi vaig començar a fer de professora. (Durant la transició havia fet de mestra de català a l'EGB, des de la institució Òmnium Cultural, quan el català era mig prohibit.)

Era l'època del BUP. I s'impartien tres hores de literatura a 3r (a 1r i a 2n tres de llengua). Els alumnes de COU, a més de les llengües obligatò-

ries, optaven o bé per literatura catalana o bé per literatura castellana. Totes dues de tres hores. Llavors l'ensenyament era majoritàriament en castellà. Però com que partíem del no res, i malgrat les dificultats de tota mena que tendim a oblidar, tot eren avenços. Més tard amb la LOGSE (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu, 1990), que va ampliar a 16 anys l'obligatorietat, es va continuar estenent l'ensenyament en català. S'ampliaren les especialitats, fins aleshores de ciències i lletres, i les hores de llengua i literatura de 1r i de 2n van passar a ser dues setmanals, que després van tornar a ser tres, i finalment en tornen a ser dues. I sovint es produeix que encara que els continguts literaris siguin en els currículums, tant a secundària com a batxillerat, la literatura sovint esdevé un complement de l'ensenyament de la llengua (Aulet / Martí Bertran 2007). Sembla que havia arribat un punt que a batxillerat no es llegien ni els llibres obligatoris. Potser per això es va establir que un dels textos opcionals de selectivitat de l'assignatura comuna de llengua fos extret de la llista de llibres obligatoris de segon. I que tant en una opció com en l'altra hi hagués alguna pregunta de literatura. Avui hi ha centres on s'imparteix la literatura a primer i la llengua a segon, i d'altres on s'hi distribueixen els temaris entre els dos cursos. El marc legal contempla també la literatura a secundària, i en els llibres de text hi és representada sovint al final de les lliçons. Recordem de tota manera que a 1r i 2n de BUP tampoc no n'hi havia, de literatura.¹

Un cas a part seria el de la literatura opcional del batxillerat humanístic, que des de fa un temps disposa de quatre hores setmanals (són, però, molt pocs els alumnes que la cursen). Se centra en la lectura d'unes obres d'autors contemporanis que van canviant. I es pot plantejar en forma de seminari on la lectura i el paper singular de l'alumnat i el treball en equip en poden ser les estratègies clau. Una delícia per als professors, que ens permet aprendre juntament amb els alumnes.

Amb això vull dir que sempre hem hagut d'ajustar els currículums a les hores de dedicació i als tipus d'alumnes, al seu domini de la llengua o formació lectora o literària, i als plans de lectura del seminari o del departament de llengües o del centre, com a tantes altres variables. I sempre hem hagut d'excloure autors i períodes sencers. Ja se'n dolia Ramon Solsona (1992), abans de la reforma LOGSE, quan encara feia de professor: «Conjuminar és una cosa tremenda. I si vols fer alguna experiència més creativa en detriment de la història: dius si no els expliques l'Edat Mitjana o el segle XIX no els ho explicarà ningú». I continuava: «triar sempre implica exclu-

1. Durant les Jornades Litcat d'Intergrups de recerca d'Universitats dels Països Catalans desenvolupades al maig de 2012 a l'IEC es va signar el manifest «Per una presència digna de la literatura a l'ensenyament» que denunciava la situació de subsidiarietat de l'ensenyament de la literatura.

sions: una visió històrica de les literatures nacionals és necessària perquè ajuda a estructurar, etc., però això no és la literatura. És la història de la literatura».

En el meu cas, he optat per l'aprofundiment d'uns temes o d'unes obres o d'uns autors segons les circumstàncies. Sense descuidar-ne la lectura i el comentari. Ni perdre'm en anàlisis detallades més pròpies dels estudis universitaris. Crec que ha de ser l'alumne qui faci l'esforç de comprendre, de desxifrar individualment i amb els companys el text. Perquè s'esdevé que sovint acaba memoritzant la interpretació del text que n'ha fet el professor o l'explicació de les guies didàctiques. I sovint s'obvia o fins i tot es penalitza la de l'alumne, cosa que provoca que no s'arrisqui a pensar. I crec que encara que el text literari pel seu grau de complexitat obligui a treballar amb models, l'ensenyament de la literatura s'hauria d'enfocar prioritàriament, com deia Jordi Castellanos (1996): «a ajudar l'estudiant a fer un viatge que només pot fer ell: el de la descoberta del sentit de la literatura. És dir, el de la formalització en el llenguatge del sentit del món». Un objectiu, aquest, ben ambiciós.

La descoberta de la bellesa, en tot cas, va aparellada a l'educació de la sensibilitat literària. Perquè si bé l'estímul i la capacitat de provocar l'emoció és en el text, el sentiment pertany al món sensible del lector, que hi projecta amb l'activitat lectora la pròpia experiència.

2 FORMACIÓ LITERÀRIA: DEL BRESSOL A LA TOMBA

La formació literària no es pot circumscriure exclusivament a l'àmbit escolar. Ens formem quan ens encarem a un text d'un gènere o d'un subgènere, d'una temàtica o d'una complexitat a la qual no estem avesats. I és aquest un procés que dura tota la vida, i que començaria abans de saber llegir, tradicionalment amb el folklore infantil.

De fet, el folklore contribuïa a l'aprenentatge natural de la llengua alhora que desenvolupava la imaginació dels infants, afinava l'oïda poètica mitjançant la musicalitat (ritme, cadència, repetició, entonació, moviment del cos, etc.), mitjançant el joc simbòlic, les metonímies i les metàfores, etc. Des de les cançons de bressol, les cantarelles de falda i els jocs eminentment fonètics dels embarbussaments o els d'enginy de les endevinalles a les cançons màgiques o de parar, als jocs de carrer, les rondalles o les llegendes. I sembla que els nens ja de ben petits, com han constatat força estudis, reconeixen artificis tant de la poesia com de la narració i en copsen l'humor i la ironia (Alcoverro 2009).

I la literatura popular, desapareguda entre moltes altres raons per la institucionalització de l'educació, i que gràcies a les compilacions dels folkloristes i els reculls adreçats als nens es va anar recuperant, paradoxal-

ment gràcies a l'escola ja que va ser una eina d'aprenentatge de la llengua i la cultura d'ençà de les primeres escoles catalanes. I també més tard, a la dècada dels vuitanta, mitjançant l'aplicació de metodologies per a no-catalanoparlants anomenades d'immersió lingüística² que atorgaven al folklore, i a l'oralitat, més importància que no pas ara, i que tan bons resultats van donar. Penso que fóra bo de recuperar-les no només en l'educació infantil sinó també a primària i secundària, especialment amb alumnes provinents d'entorns familiars i socials on no es parla el català.

Avui hi ha un gruix considerable d'alumnat amb dificultats, no tant en la comprensió de textos senzills, que sembla que ha millorat, sinó en la de textos més complexos, literaris o no, i encara més en l'escriptura.³ En l'enriquiment de la llengua hi ajudaria, sens dubte, que la introducció dels clàssics es produís com més aviat millor. Es poden graduar els textos segons nivells de complexitat i segons edats i domini de la llengua. I encara que els llibres de text en recullen (alguns més que d'altres), no es dona prou, crec, com en d'altres cultures, el coneixement per part dels alumnes d'alguns poemes o textos de referència del nostre patrimoni literari. A més, autors considerats clàssics de la literatura infantil i juvenil queden colgats per les modes i l'allau de publicacions.⁴ I segurament per això, avui costa més de destriar el gra de la palla que quan es va iniciar l'ensenyament en català. I més si tenim en compte que en aquests nivells, segurament com ha de ser, no se separen les lectures segons procedències literàries. Fóra bo que des dels departaments de llengües o dels equips de lectura dels centres s'anessin dosificant els bons llibres al llarg de l'escolaritat obligatòria. Recordem que l'emoció estètica no sempre es produeix per la matisable dualitat fàcil/difícil; dependrà sovint de com s'ensenyi a descobrir la vàlua del que es llegeix (Alcoverro 1996).

No pretenc dir que les programacions de llibres hagin de viure al marge de les modes ni del consum, que s'alimenten mútuament entre mitjans de comunicació, internet, cinema, música, jocs, etc. Ben al contrari, es poden utilitzar en benefici de la literatura. Les modes influeixen prou en la conformació de les preferències lectores dels adolescents, especialment en els

2. Avui el terme immersió s'empra inapropiadament com a sinònim d'ensenyament en català.

3. Segons els resultats de les darreres proves d'Avaluació diagnòstica del 2012 del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu aproven a secundària un 72'8 en comprensió oral. Els resultats d'escriptura són més dolents (de proves orals encara no se'n fan). I no crec que això calgui atribuir-ho exclusivament al fet que s'apregui en dues llengües. Penso que una de les raons és que s'ensenyava de llegir quan encara no es té prou competència oral en català. (Si s'arriba a aplicar la darrera sentència de juny de 2012 del Tribunal Suprem derivada de la sentència del Tribunal Constitucional contra l'estatut, el castellà es podrà ensenyar a la franja de 3 a 6 anys, cosa que empitjorarà els resultats). En tot cas els resultats són més deficients que en els països on els nens aprenen de llegir més tard com, per exemple, França o Finlàndia.

4. Penso en Josep Vallverdú, l'Emili Teixidor i, fins i tot, Joaquim Carbó, no tan llegits com anys enrere.

que provenen d'entorns de classes mitjanes que, com que són els que llegeixen més, en són més permeables. Dono un exemple actual: els contes de fades popularitzats darrerament pel cinema ens poden portar a l'estudi de les rondalles catalanes⁵ o a la magnífica versió de Josep Carner i Marià Manent de les d'Andersen (1969), i a les de Grimm traduïdes per Carles Riba (1966) o als *Sis Joans* (1979) d'aquest mateix autor. (El darrer conte llegit a l'aula va ser «Joan Barroer» amb nens immigrants de 1r d'ESO que, amb l'ajuda d'un treball de vocabulari, va tenir un èxit extraordinari.) O les sagues de vampirs de la literatura juvenil i les sèries de televisió o el cinema de la mateixa temàtica, tan apreciats pels adolescents per l'interès per l'amor, pel fantàstic i pels ingredients de morbositat i l'humor, que ens poden portar a la lectura d'alguns capítols de *Les històries naturals* de Joan Perucho, i fer coneixença del nostre vampir per excel·lència: l'Onofre de Dip. O de les sagues del *Harry Potter* a les bruixes feministes de la nostra Maite Carranza (2005), que ha escrit una trilogia adequada a secundària, traduïda a moltes llengües, i amb bones crítiques.

Em sembla que, com en el cas dels adults, existeix un lector cada cop més transversal que pot llegir en molts registres. I si bé hi ha alumnes que si se'ls deixava només llegirien els còmics japonesos *Manga*, si graduem els llibres segons les dificultats, i els suggerim lectures variades de prou qualitat, els ajudarem a conformar els seus gustos literaris i ampliar la seva formació.

En tot cas, l'educació de la sensibilitat literària no és cosa d'un curs de batxillerat ni fins i tot de l'escolaritat, és obra de tota la vida. Ara, si no hi ha prou gruix de lectura, de seguida que s'abandoni l'escola, i més en català, molts alumnes esdevindran no lectors. O pitjor, analfabets funcionals, com deia el pensador George Steiner a *Extraterritorial* (2002) referint-se a la societat americana. Un estadi que no se supera llegint només textos, diguem-ne, «utilitaris». Són precisament els literaris, els més gratuïts, els que ens fan comprendre més. I l'experiència em fa dir que, pel general, aquells que estan familiaritzats amb els textos literaris no se'ls fa tan costosa la lectura d'altres tipus de textos.

L'escolarització en català i els mitjans de comunicació han contribuït a fer llegir més en català i també més literatura catalana. Som encara ben lluny, però, dels índexs de lectura de països amb demografies similars a la nostra.⁶

5. Se'n poden trobar al RondCat. El cercador de la rondalla catalana del Departament de Filologia Catalana de la Universitat Rovira i Virgili.

6. El passat Sant Jordi es van donar unes dades sobre la lectura a Catalunya del 2011. S'havia arribat per primera vegada al milió de lectors. El lector que es declara de llengua materna catalana llegeix aproximadament la meitat en català i l'altra en castellà. Ara, el que es declara de llengua materna castellana llegeix només un 13 per cent de llibres en català i els altres en castellà. A banda dels que no llegeixen en cap

3 ENTRE L'OBLIGACIÓ I LA DEVOCIÓ

Hi ha qui considera que no s'ha d'obligar els alumnes a llegir, amb l'argument que mata el gust per la lectura, i que caldria deixar-los la llibertat de llegir o no. I d'altres que pensen que si fos així no llegirien mai. D'arguments per defensar, a partir de l'experiència individual, una o altra posició n'hi ha per a tots els gustos. Recordo que Quim Monzó recomanava a uns alumnes meus de batxillerat, que l'escoltaven encuriosits, que no llegissin. Deia que havia viscut en un entorn familiar sense llibres, llevat d'algun manual d'electricitat, i que el renyaven quan llegia, i que segurament per l'afany de transgredir havia esdevingut lector. O el cas d'una escriptora que acabo de llegir, Jeanette Winterson (2012), que com en moltes famílies protestants de classe obrera llegia exclusivament la Bíblia. Explica que, amb la supervisió d'una mare fanàtica, tot i el mal viure que li va donar, l'obligació diària de llegir la Bíblia la va ajudar a accedir a la literatura. I en trobaríem milers d'exemples, tants com de lectors. De fet, encara que no fos prohibida directament, la lectura era per a la majoria un luxe. Només els fills de les burgesies il·lustrades hi tenien accés. I que a la majoria d'escoles la formació es cenyís exclusivament a les beceroles era conseqüència també d'aquesta concepció.

Els motius que ens fan lectors, més enllà de l'obligació o la prohibició, són infinits. Com ho són també els estils de lector o llur competència (més mesurable que no pas el plaer de llegir), i que com en d'altres vivències artístiques, l'atzar hi juga un paper decisiu. Des del desig d'aprendre coses sobre el món i sobre nosaltres mateixos, al d'identificar-se amb els personatges que és tan propi de l'adolescència, o com a teràpia del neguit quotidià, tant se val. Sembla, però, que al darrere hi acostuma a haver la influència d'algú, generalment un adult, que ens ha fet descobrir una novel·la, un autor o un poema. La imitació del comportament dels que admirem, i a l'adolescència especialment dels amics, en són decisius. I encara que en aquesta etapa es produeixi una davallada en els índexs de lectura respecte a la primària —és una època en què la lectura ha de competir amb la descoberta de l'amor i la sexualitat, amb l'amistat, i molts altres interessos, a més de les xarxes socials o els jocs de mòbils o d'ordinadors—, sembla que, amb tot, els adolescents llegeixen més que no pas els adults.⁷

llengua. I igualment que els monolingües funcionals orals (els que podrien parlar en català però no ho fan) hi ha també lectors que podrien llegir en català però que no ho fan. De tot plegat s'hauria de destriar encara el que es llegeix de literatura catalana.

7. Un estudi del Consell Català del llibre Infantil i Juvenil sobre hàbits de lectura dels infants i joves sobre dades anteriors al 2005 ho avala. A primària 75% diuen que els agrada la lectura. A secundària copien el model adult del seu entorn, i el percentatge de lectors decreix: nenes 68% i nens 54'21%. El 72% diuen que els mestres els aconsellen bons llibres per llegir. Xatejar, jugar i navegar per Internet puja del quart al tercer lloc entre les preferències dels infants i joves.

Ara, si l'esforç que esmercem en la lectura és molt superior a la satisfacció que produeix no esdevindrem lectors de per vida. Es tractaria d'arribar a un equilibri. I l'hàbit lector, com tots els hàbits, ens permet automatitzar-ne el comportament. I penso que es pot perfectament alternar la lectura d'alguns clàssics, com de fet ja es fa al batxillerat, amb d'altres llibres que escullin els alumnes. I pel camí poden anar descobrint un altre plaer: el gust per l'anàlisi, per la interpretació, mitjançant l'estudi de les convencions literàries: el plaer de llegir amb un llapis a la mà. I sense que hagi de prendre mal ningú!

4 PLANS DE LECTURA

En tots els currículums des de la transició democràtica es recomana de llegir, i es parla de la necessitat de l'educació literària. A l'època del BUP hi havia uns plans de lectura que eren pel general homogenis.⁸ Amb la LOGSE, tot i els principis d'equitat educativa, els centres es van anar diferenciant segons els resultats. I amb el desplaçament de les classes mitjanes cap a les escoles concertades, accentuat amb la immigració, van ser també cada vegada més diversos els nivells de formació lectora dels alumnes. I encara que la sensibilització envers la lectura hagi augmentat, hi ha centres on costa cada dia més que els alumnes llegeixin. És aquí on es fa més necessària la implicació del professorat i de les famílies en els plans de lectura.⁹

Us explicaré a continuació dos exemples de plans de lectura que vaig endegar a l'institut on he treballat pràcticament tota la meua vida professional. El primer, amb dos grups d'alumnes de primer d'ESO (12 anys), la majoria del barri del Camp de l'Arpa de Barcelona, on està situat el centre. De les tres hores de llengua setmanals, vaig destinar-ne una a la lectura, que es feia a la biblioteca. Els alumnes hi llegien en silenci durant 40 minuts i els 20 minuts restants comentaven i es recomanaven lectures oralment, omplien petites fitxes bibliogràfiques o llegien en veu alta alguns fragments escollits, preparaven les presentacions o les recomanacions, etc. De vegades per grups, de vegades a tota la classe. El silenci i la quietud, i l'espai contribuïen a la concentració necessària per submergir-se en la lectura. I sobretot la rutina de l'hora setmanal. Mentre uns llegien, orientava

8. A primer i a segon de BUP (amb poques variacions a les Illes i al País Valencià) s'hi llegien alguns clàssics de la literatura universal i algun de la literatura catalana adreçats a joves. D'unes poques col·leccions que els aplegaven. I a tercer on s'hi impartia la literatura catalana, s'hi llegia, a criteri dels seminaris de català, una selecció d'entre 3 o 4 novel·les relacionades amb la pròpia història literària. La literatura contemporània de COU consistia, com ara, d'una llista de lectures igual per a tothom per raó de la selectivitat, i que anava canviant d'un curs a l'altre.

9. Alguns promoguts pel Departament d'educació com els plans de dinamització de les biblioteques Punteu del passat govern, i el darrer pla de lectura endegat pel govern actual sense assignació de recursos.

la tria individual dels llibres dels altres i ajudava en les tasques que duïen a terme. Podia estar a més al cas dels immigrants que anaven arribant al centre. Procurava que des del primer llegissin en català (al principi àlbums o llibres infantils), i els engrescava a presentar oralment, encara que fos amb quatre frases, el que llegien.

Es triaven llibres d'una llista proposada (s'assegurava així la lectura d'alguns clàssics de la literatura juvenil) on hi havia autors catalans i autors d'altres literatures. Es volia situar la literatura catalana en el context de la universal. Si no se'n sortien o no els agradava algun llibre, podien canviar-lo sempre que fossin capaços de justificar-ho amb arguments convincts que anotaven a la fitxa. I procuràvem que els llibres més estimats o que intuïem que podien acabar estimant hi fossin repetits. Les lectures fetes comptaven un terç de la nota de l'assignatura. Això feia que prenguessin en consideració la lectura. Es completava amb activitats d'animació: converses amb escriptors, clubs de lectura amb alumnes d'una escola de primària propera, visites a la biblioteca del barri, premis als lectors, etc. Els qui ho volien podien triar llibres de la biblioteca del centre, molt ben assortida. L'experiència va funcionar molt bé, i fins i tot els no lectors llegien. I us sorprendria el que poden acabar llegint quan es procura un escenari adequat, i es confia fermament en les possibilitats d'avançar de l'alumnat (Alcoverro 2002).

I per les circumstàncies que segurament alguns de vosaltres heu viscut en els vostres centres, l'alumnat en poc temps va ser exclusivament nouvingut: un gueto enmig de l'Eixample de Barcelona. Durant el procés de transformació hi havia cada dia més desigualtat respecte als coneixements lingüístics, a la comprensió lectora i a l'educació de l'hàbit. Molts alumnes ja no llegien a casa els llibres de lectura obligada. Tampoc no s'enduien llibres en préstec ni freqüentaven la biblioteca. Per això vam decidir d'ampliar el Pla de lectura a tot el centre: llegiríem mitja hora diària a les aules de 1r d'ESO al final del batxillerat.¹⁰ Vam procurar que la majoria de llibres fossin en català (era en aquesta llengua on hi havia més mancances). L'hàbit de la mitja hora diària feia que l'alumnat exigís de llegir, quan algun professor distret començava a fer classe, i no obria els armaris de les biblioteques d'aula.¹¹

La majoria del professorat s'hi va implicar (al principi va costar prou). Es va organitzar una Comissió de lectura en la qual hi havia representat

10. Quan es van reduir les hores de llengües de batxillerat vam suprimir-hi la lectura a desgrat de l'alumnat que s'hi havia acostumat.

11. La participació en programa de biblioteques Puntu del Departament d'Educació, juntament amb les donacions de llibres per part d'algunes fundacions, especialment d'Òmnium, ens va possibilitar recursos humans i materials per modernitzar la biblioteca del centre i per crear biblioteques a totes les aules.

professorat dels diferents departaments, se celebraven periòdicament reunions per comentar la marxa del pla, i s'avaluava a final de curs. I l'alumnat sempre s'hi va manifestar a favor en les avaluacions. Penso que la creació d'escenaris i rutines és decisiva en el canvi d'actituds. I més si el professorat contribueix a fer que l'exercici lector no es faci carregós: suggerint lectures per tal d'ampliar els gustos, procurant que de tant en tant els alumnes comentin el que llegeixen, i acompanyant la lectura d'activitats d'animació (clubs, premis, mercats d'intercanvi de llibres, i inicis i cloendes anuals dels plans de lectura ben solemnes, visites d'escriptors, difusió als mitjans de comunicació, etc.). No sé com haurà contribuït a la sensibilització envers la literatura catalana: l'educació lectora és cosa d'anys. Ara, constatarem diàriament que molts alumnes que gairebé no havien tingut mai un llibre a les mans llegien en silenci, i gaudien llegint. I llegien literatura catalana i lectures prou complexes que mai no ens ho hauríem imaginat (Alcoverro / Regojo / Sanz 2006; Alcoverro / Fernández / Regojo 2006; Alcoverro / Alegri / García 2007).

5 METODOLOGIES: UNA MICA DE TOT

Al cap dels anys, he emprat metodologies diverses. Ara, el que he constatat és que la il·lusió i l'entusiasme que aboquem quan innovem s'encomana. Més si es procuren les condicions que fan que l'alumne esdevingui actor del propi aprenentatge.

—De vegades, m'he decantat per l'eix *diacrònic* (el més habitual en els llibres de text), bo i donant més èmfasi en uns autors o en unes obres. D'altres, he preferit saltar-me temes, més que no pas tractar-los tots superficialment: el record és més persistent quan tractem a fons alguns autors. O he agrupat les lliçons segons gèneres, seguint o no criteris cronològics.¹²

—Hem resseguit *files temàtics*: concepcions de l'amor, la mort, del paisatge, etc. segons estètiques o autors, *característiques* dels personatges segons el context històric, etc. Hem cercat processos de *metamorfosi* en distintes obres, *gradacions* del real al fantàstic (i n'hem elaborat taxonomies en contes). Hem localitzat *mecanismes* per fer salts temporals, espacials, *tipus* de narradors, etc.; els artificis literaris són variadíssims i la comparació dóna molt de si didàcticament. Ara, he procurat que l'estudi de la tècnica no ens allunyés d'allò que, a la meua manera de veure, és essencial i que interessa més l'alumnat, i la majoria de lectors: la reflexió sobre l'existència vista des de diferents personatges. I sempre que m'ha estat

12. De fet, sobretot a partir de la LOGSE, algunes editorials van assajar, amb més o menys encert, d'agrupar els continguts literaris segons gèneres: poesia, novel·la, teatre, etc. I encara s'agrupa així en alguns llibres de text, seguint la cronologia dintre de cada bloc de continguts.

possible, segons els coneixements que teníem, i els que anàvem adquirint, comparàvem la nostra literatura amb altres, especialment quan s'impartia literatura universal.

–Sovint plantejava el treball en forma de petites *seqüències didàctiques* (i, quan he pogut, per projectes) d'acord amb itineraris no sempre predefinits. La comparació ens podia portar per un viarany o altre. Procurava però, de marcar una tasca: l'escriptura d'un poema *a la manera de*, l'aplec de contes segons uns criteris determinats, o l'elaboració d'una fitxa bibliogràfica d'alguna novel·la o algun conte llegits per ser consultada pels companys, etc. Això ajuda a entendre la necessitat d'acabar la feina bé. I a controlar l'acció i el procés per tal de saber dirigir-nos cap al lloc adequat que s'aconsegueix, com he dit, modificant l'entorn i potenciant els impulsos cap a finalitats creatives. El que el pensador José Antonio Marina (2012) anomena «intel·ligència executiva».

–*El comentari de fragments* va bé perquè permet focalitzar aspectes concrets. I els *textos breus*, siguin contes curts, poemes, o petites narracions en prosa ajuden al contrast entre gèneres i, gràcies a la brevetat, a copsar la idea d'unitat.

–*La lectura de novel·les*, les prescrites o les triades per la professora o els alumnes, acompanyades de presentacions i debats, anima considerablement a llegir i, sobretot, ensenya a parlar i a debatre en públic.

–I completàvem la lectura amb *excursions literàries* per indrets relacionats amb l'obra dels autors llegits. (Hi ha una ampla bibliografia al respecte).¹³ I participàvem en celebracions d'aniversaris de naixements o morts d'escriptors (n'hi ha cada any), en jornades literàries, conferències, recitals de poesia, anades al teatre i al cinema (hi ha adaptacions literàries de prou interès que també es poden baixar d'internet i veure's al centre), etc. Relacionades amb algun treball monogràfic o interdisciplinari, i amb les lectures fetes o per fer.¹⁴

La relació amb la vida cultural de la ciutat, del poble o de la comarca ens acosta a l'obra dels escriptors, i ens ajuda a aprofundir-hi més. I si bé és cert que moltes activitats es fan durant els caps de setmana o fora de l'horari escolar, sempre es pot trobar la manera de relacionar-les amb el currículum.

–I les *visites a museus* o exposicions temporals, no exclusivament literàries, o les audicions musicals (que es poden preparar interdisciplinària-

13. El professor, investigador, de literatura Llorenç Soldevila, que ha publicat molts articles sobre excursions literàries, ha endegat una cartografia que vincula els paisatges dels Països Catalans amb la literatura, i que complementa amb una edició digital.

14. Hi ha moltes experiències publicades d'activitats com les esmentades. Aquest any se celebren els cent anys del naixement de: Pere Calders, Joan Sales i Avel·lí Artís. Amb reedicions de llibres i moltíssimes jornades literàries programades arreu del país.

ment) ens permeten reflexionar sobre els diferents corrents estètics que, pel general, es comprenen millor des d'altres branques artístiques.¹⁵

—I *representacions teatrals* de les quals en destacaria una, duta a terme juntament amb els departaments de tecnologia i música, amb alumnes de primer i de segon d'ESO. Consistia a preparar una representació de titelles, adaptada d'una obreta juvenil, *Mans, enlaira!* de l'escriptor Ramon Folch i Camarasa (1992); una activitat que vam desenvolupar durant molts anys. A classe de llengua es preparava la lectura i l'adaptació teatral, a tecnologia es confeïen els titelles i se n'aprenia la manipulació, i a música es buscava l'obra més apropiada per acompanyar, i n'assajava la interpretació amb instruments. Fèiem sessions per als pares i els companys, i per a alumnes de primària de centres públics de l'entorn. Un treball especialment complex i reeixit (Alcoverro / Lluís / Vidal 2004).

6 ELS TALLERS LITERARIS

A continuació, presentaré una selecció d'experiències de *tallers literaris*. I d'alguns treballs en què he emprat les *TAC* (tecnologies de l'aprenentatge i la comunicació). De fet la didàctica de la literatura acostuma a anar a recer de l'evolució dels estudis literaris i lingüístics, d'altres disciplines com la pedagogia i la psicologia, i els darrers temps de la tecnologia, a més, és clar, de les modes.

Els models literaris esdevenen experiències de lectura que es tenen a disposició per a l'escriptura. I en apropiar-nos-els es fonen amb els individuals. Cadascú recicla, o si voleu plagia, les formes literàries a la seva manera. I mentre s'educa literàriament, mitjançant l'anàlisi, afinada o no tan afinada, s'aprèn d'escriure, i escrivint s'aprèn de llegir. Alhora que s'enriqueix i revitalitza el nostre llenguatge sovint pobre i embastardit, i més a conseqüència de la nostra situació lingüística. Ja vaig titular fa anys un llibre: *Llegir per escriure i escriure per llegir* (Alcoverro 1993) que recollia experiències de tallers literaris sobre el conte modern, i que sintetitzaré de seguida. I que juntament amb el comentari d'algunes experiències que he anat repetint, moltes ja publicades, pretenc exemplificar el que al principi he anomenat com «el meu estil educatiu» i amb la paraula «estratègies» en el títol de la ponència.

15. Durant molts anys vaig visitar el museu d'Art Modern (avui el fons és al MNAC) amb alumnes de batxillerat. I hi vam desenvolupar molts treballs d'observació d'obres que descrivien i relacionàvem amb les lectures. Vegeu bibliografia.

6.1 Autobiografia

La descripció de sentiments i d'emocions, l'anotació de pensaments i reflexions i d'experiències sobre nosaltres, sobre el nostre present i passat interessa molt els estudiants. Especialment a l'adolescència, on aquesta necessitat d'expressió es manifesta més. Al capdavall, l'exercici de descoberta del jo a partir de l'anàlisi del present i del passat, del recordar i del saber situar el record dins l'entorn familiar, escolar, social, fins i tot històric, és una estratègia d'autoconeixement. Vanitosa, narcisista, com ho és la nostra societat. La capacitat de saber i alhora de ser allò que sabem que som ens dona seguretat. En tot cas plantejar-nos preguntes i interrogar la memòria pot contribuir a alliberar-nos de l'estupidesa. I tant la memòria com l'oblit són mecanismes de supervivència individual i col·lectiva.

La literatura catalana té grans escriptors que han conreat els gèneres autobiogràfics. Des de l'autoretrat o l'autobiografia a la memòria i al diari, a la confessió, les cartes o al llibre de viatges, etc.¹⁶ Si, a més, acompanyem la lectura amb documents, objectes personals (àlbums o arxius de fotos, vídeos, gravacions, nines, peluixos, carnets, cartes, records de viatges, llibretes d'escola, etc.), documents familiars d'avantpassats (cartes, factures, testaments, receptaris de cuina, llibretes, etc.), ajudarem els alumnes a viatjar del present al passat i viceversa. Per recuperar el temps perdut, per dir-ho a la manera de Proust. Alhora la conversa sobre el que s'ha llegit o escrit actuarà de ressort de l'emoció i contribuirà així a l'exercici introspectiu.

–*La guerra dels avis.* Quan va començar la guerra d'Iraq, que va generar tanta oposició dins la societat catalana, vam tractar el tema a l'aula amb alumnes de 1r d'ESO (12 anys). De la guerra civil espanyola no en sabien gairebé res. En buscaríem informació. Els immigrants podien parlar de guerres als seus països d'origen. Havien de parlar amb els avis, oncles avis, besavis o amb els pares. Costava. A ciutat, i més si són néts de la immigració o immigrants, han perdut els referents familiars. Havien d'insistir per tal de fer memòria en aquells familiars que encara recordaven alguna cosa perquè ho havien viscut o els ho havien explicat els que ho havien viscut. Vam elaborar uns guions i uns qüestionaris per fer la recerca referits també a la vida quotidiana.

16. Han emprat aquests registres: Josep Maria de Sagarra, Aurora Bertrana, Josep Pla, Marià Manent, Artur Bladé Desumvila, Gaziell, Mercè Rodoreda, Joan Sales, Joan Fuster, Blai Bonet, Montserrat Roig, Josep Maria Espinàs, Pere Gimferrer o Josep Piera. La ficció, com saben, ha manllevat a bastament aquests registres. Conreats també per autors de la literatura juvenil com ara: Josep M. Folch i Torres, Carles Soldevila, Josep Vallverdú, Joaquim Carbó, Pep Coll, Jordi Sierra i Fabra, Miquel Rayó, Joan Francesc Delgado, Enric Larreula Gemma Lienas o Pasqual Alapont. I segur que me'n deixo.

Mentrestant, llegíem fragments de memòries de guerra. I vam veure vídeos de testimonis de la guerra civil i dels camps d'extermini. I anaven escrivint, i descobrint dels models literaris que llegien, abans o durant el procés d'escriptura, com podien dir el que volien dir, o com havien de situar en el text aquell detall o anècdota similar a la dels seus avantpassats, i aprenien a triar el tipus de narrador que volien emprar. Es van editar els textos en format de revista. Es van muntar murals per tot el centre. I l'any següent van presentar el treball (amb cartells, imatges i amb els textos a través de l'ordinador i les veus dels entrevistats) en unes jornades de recerca a l'ESO. A més dels aprenentatges lingüístics i literaris, es van adonar que, tal com havien fet els avis d'una banda o d'altra de la trinxera, calia afrontar la vida amb prou coratge (Alcoverro 2004).¹⁷

Amb alumnes de 2n de BUP, i més tard de secundària, vam llegir *El diari d'Anna Frank*. Que més enllà de l'experiència d'una adolescent en una situació límit esdevé un testimoni d'una època tràgica. I com que durant aquells dies hi havia una exposició sobre *El quadern gris* de Josep Pla, vam llegir-ne una selecció de textos i, finalment, vam fer un recorregut per l'Empordà de Josep Pla (Alcoverro 1997; 1998).

Després he repetit l'experiència amb la lectura d'un dietari de característiques similars trobat recentment: *Diari de Praga* de Petr Ginz (2006), un adolescent que també va ser víctima de l'Holocaust. I encara que no adopti la forma de diari, vam llegir fragments de la novel·la *K L. Reich* del manresà Joaquim Amat-Piniella (2001).¹⁸ Cadascú tenia un quadernet on tres cops per setmana hi escrivia entrades de diari. I, de tant en tant, me n'enduïa i en corregia alguna. Es passava en net i s'editava. Els darrers anys he desenvolupat activitats semblants mitjançant *webblogs*.

-*Viatges*. A nocturn hem llegit molts fragments de viatges. Des de Verdaguera, Aurora Bertrana, Sagarra fins al valencià Piera. Recordo especialment un treball que vam fer sobre *A peu per...* de Josep Maria Espinàs. A partir de la lectura de textos de l'autor, es tractava que fossin capaços de parlar i després escriure sobre els seus viatges. No calia que fossin grans viatges. En alguns casos el viatge podia ser amb metro, autobús o a peu de camí a l'institut, a la Fira de Santa Llúcia de la Sagrada Família, en uns grans magatzems (com el mateix Espinàs havia fet) o del cap de setmana a la «torre». Es tractava d'aprendre a mirar d'una altra manera, de distanciar-se. Amb processos d'estranyament propis de la literatura i l'art, havien

17. Fragment d'un text d'un alumne: «El meu pare m'ha explicat que el meu avi, que era jovenet quan la guerra, tenia un gossat que començava a bordar abans que se sentissin les sirenes i tots anaven cap al refugi. La casualitat va ser que l'avi i l'àvia es van conèixer al refugi. Sempre hem viscut al barri del Clots». Joan Amaru, 12 anys.

18. Explica en forma de novel·la l'experiència viscuda en el camp d'extermini de Mauthausen.

d'observar actituds, havien d'aprendre a acostar-se a desconeguts per tal de mantenir-hi converses, tal com ens ensenya Espinàs. La visita de l'escriptor va ser molt motivadora (Alcoverro 1999).

–*Treball de recerca*. La recerca literària no és gens fàcil. Demana més formació i maduresa intel·lectual, em sembla, que no pas en d'altres matèries. Això m'ha portat a proposar treballs de caire interdisciplinari. Alguns amb alumnes que volien estudiar magisteri, on la tècnica del diari hi va tenir un paper primordial. Observàvem i comparaven casos de nens, especialment d'educació infantil, d'alguna de les escoles de primària del barri. Recollien cada dia durant unes setmanes la informació, i paral·lelament llegien alguns clàssics de la pedagogia i textos literaris que els servien de model d'escriptura. Es tractava de compaginar l'escriptura basada en l'observació científica i les convencions del gènere autobiogràfic, especialment el diari i la biografia (Alcoverro 2008).

6.2 Els més breus

La brevetat ajuda a llegir i a gestionar el procés d'escriptura i la correcció dels escrits. Siguin endevinalles o embarbussaments, dites o refranys procedents del folklore, contes brevíssims (portàtils, microcontes, bonsais de paper, etc.) conreats per molts escriptors, de Villalonga a Calders, de Rodoreda a Monzó o Sergi Pàmies), i poemes visuals (o poemes objecte) de les avantguardes a Brossa (Alcoverro / Vallverdú, 1987),¹⁹ als haikais o als aforismes. Penso ara amb els aforismes de Joan Fuster, enguany que celebrem el cinquanta anys de la publicació de *Nosaltres els valencians*, que havíem llegit, i n'havíem escrit, amb alumnes de nocturn juntament amb l'assignatura de filosofia. Tot el que és «mini» avui està de moda: teatre, museus, pel·lícules, concerts, i tota mena d'activitats artístiques. Una proposta: escriure *tuits* en forma d'aforismes.

Comentaré tot seguit dues experiències de tallers que he anat repetint, i que he explicat en més d'una ocasió. L'una sobre el monstruari fantàstic, *Gàbia per a petits animals feliços* de Joan Perucho (1981),²⁰ i l'altra sobre un llibret de Raymond Queneau (1989), *Exercicis d'estil*, que juga amb les possibilitats desenvolupament del llenguatge. L'escriptor rossellonès Joan-Lluís Lluís (2010) ha escrit *Xocolata desfeta. Exercicis d'Espill*, que segueix els mateixos paràmetres. L'anècdota que fa de matriu, a diferència de la de Queneau que passava a París, s'esdevé al carrer Petrixol de Barce-

19. Arran d'una visita una exposició a la Fundació Miró sobre la poesia visual de Joan Brossa, vam llegir i fer poemes objecte a la manera de l'artista, i després vam preparar una exposició.

20. Com saben, la literatura de Perucho empra sovint el pastix i manipula el llenguatge amb finalitats lúdiques: és hipertextual. Com fan Borges, Calvino, Monterroso o Cunqueiro. Ajuda a fer entendre la literatura com a joc i a desvetllar la imaginació.

lona, i la protagonitza un home que hi va cada dijous a prendre-hi xocolata desfeta.

–*Gàbia per a petits animals feliços* és una joietta, il·lustrada per la filla de Perucho, que consta de 20 monstres que es passegen per la geografia catalana. Ens el podem trobar al safareig o per les muntanyes de Prades. Uns animalons ben diferents pel que fa a l'aparença, el comportament, els desitjos i els anhels. Són humaníssims.

Llegíem el llibre sencer o una selecció de textos, d'acord amb els nivells del curs o els graus de dificultat. De vegades, els dibuixaven abans d'escriure, d'altres l'escriptura precedia el dibuix. Segons les característiques i el coneixement de la llengua dels alumnes empràvem diferents estratègies: a partir d'esquemes o d'esborranys, que s'elaboraven individualment, en parelles o amb tot el grup, es feia derivar l'escriptura de la lectura, i viceversa. Editàvem els millors textos procurant que n'hi hagués un per cap. Els textos editats els llegien altres grups d'alumnes. El curs següent, a l'assignatura de tecnologia, transformaven els textos en una animació, i es familiaritzaven amb el llenguatge audiovisual (Alcoverro / Vidal 2005; Alcoverro 1994).²¹

–*Exercicis d'estil* és una obra que conté 99 versions d'una mateixa anècdota totalment trivial. Hi ha variacions a partir de conceptes gramaticals, de registres literaris o de preceptiva, jocs mecànics amb lletres, síl·labes i frases o les fórmules pròpiament oulipianes. Queneau va més enllà del manierisme formal, fa burla del llenguatge culte, ironitza sobre els diferents registres i la retòrica. I vessa comicitat del principi al final amb la presentació d'una filera de personatges caricaturitzats que encarnen un món abatut, però volgudament sense transcendència.²² Els alumnes redac-

21. Text d'una nena: «El seu nom artístic és Oliverd. Tothom li diu així perquè és verd i s'assembla a una oliva petitona. Per desplaçar-se es fa una boleta i rodola fins al lloc on vol anar. Viu a les cuines de Sort, al Pallars Sobirà. N'hi sol haver dos per cuina. Quan li ve de gust banyar-se, que és gairebé sempre, ho fa al rentavaixelles; li encanta perquè diu que sembla un parc aquàtic. Acostuma a portar una gorra ben cridanera per cridar l'atenció de les Oliverdes. Quan se n'hi acosta una li fa una mossegada i l'Oliverda una altra. Enganxen els dos trossos amb saliva i ja tenim un Oliverdet. I com que per cada mossegada són més petits, no poden tenir més de tres o quatre fills. Quan vol fer vacances se'n va a la cuina del veí, sempre que tingui rentavaixelles fins que s'acaba l'estiu. És més aviat sedentari. Marta Palomares, 13 anys.

22. Raymond Queneau va ser fundador del grup OULIPO («Ouvroir de littérature potentielle»), juntament amb el matemàtic François Le Lionnais, i en el qual hi van participar Georges Pérec, Marcel Duchamp i Italo Calvino, entre d'altres. Refusaren els postulats superrealistes, l'escriptura automàtica, i elaboraren una literatura experimental basada en la coerció retòrico-gramatical sobre el llenguatge literari. Hi ha una novel·leta seva molt bonica que es pot fer llegir als darrers cursos de secundària: *Zazie al metro*.

–Dos textos d'alumnes de batxillerat:

«Telegràfic: UNA TARDA AL ZURICH STOP NOIA VINT ANYS ASSEGUDA TERRASSA STOP PREN MARTINI I FUMA ANSIOSAMENT STOP MIRA RELLOTGE STOP FALDILLA EXTREMADA STOP UNGLES VERMELLES STOP NOIS JOVES LA MIREN STOP ELLA ES GIRA STOP DIU QUE NO PARLIN D'ELLA STOP DOTZE NIT AL KARMA STOP AMB HOME CABELLS BLANCS STOP MIRA ELS NOIS STOP A ORELLA D'ACOMPANYANT».

taven les anècdotes que servirien de matrius. Se'n seleccionaven les més apropiades, i es desenvolupaven els exercicis d'estil imitant-ne els models i afegint-hi variacions (Alcoverro 1991).²³

6.3 A l'entorn del conte modern. Batxillerat

Aquesta és una experiència que vaig dur a terme durant més de vuit anys en una assignatura optativa de batxillerat sobre el conte modern. Hi tenia un paper principal el conte català. Després l'he continuat desenvolupant sense aprofundir-hi tant dins de l'assignatura de Llengua i literatura catalanes i en la de Literatura Universal.

Val a dir que, tant a primària com a secundària, quan s'analitza el conte sovint es parteix de fórmules excessivament simplificades, que en general no responen a la majoria de contes, llevat potser de la rondalla. Ni tampoc a la majoria de contes juvenils que han anat incorporant les convencions de la modernitat literària. I passa sovint que els alumnes són capaços d'apropriar-se-les i reflectir-les en els seus escrits, gairebé intuïtivament. Va bé per això de fer-los notar, i ajudar-los a fer-se seves aquestes convencions durant el procés d'escriptura, i durant la correcció. És més efectiu que no pas amb explicacions deslligades de la pràctica.

Estudiàvem les característiques del conte modern, comparàvem taxonomies i llegíem contes. I comentàvem intercaladament fragments teòrics, entrevistes i reflexions sobre el gènere. El conte s'ha estudiat a bastament d'ençà d'Edgar A. Poe, considerat el creador del conte modern. I comparàvem contes segons l'estructura, els personatges, la temàtica, els tipus de narrador, els espais, el maneig de la temporalitat o la simbologia. I a partir del que en sabíem o del que anàvem aprenent obríem vies. Per exemple:

-De Poe i la consciència de la necessitat d'una tècnica (d'aquell mecanisme estructural per produir «l'efecte únic i singular» amb totes aquelles tècniques dilatòries, i digressions que també imitàvem) a la «tranche de vie» txekhoviana (o sigui del tall de la vida quotidiana) i del gest caracteritzador dels personatges de l'autor rus al dels de la Rodoreda.

«Botànic: Al Zurich de la Plaça de Catalunya a l'hora del te. Una noia molt ben plantada, asseguda en una taula color de pastanaga pren una camamilla mentre fuma tabac trinxat. Porta una faldilla color de rosa i les ungles pintades de vermell cosa que fa que s'assembli a la flor d'una Bergamota o d'una Monarda Dydima, que ve a ser el mateix. A la taula-pastanaga del darrere, dos nois que fan cara de cursar la carrera de Ciències biològiques se la miren atentament. De sobte, la Monarda Dydima es posa com un tomàquet, i amb cara de pomes agres els pregunta si poden deixar de regar-la amb mots no desitjats. Quan la dama de la nit bada els pètals, la Monarda Dydima és a la barra del Karma de la Plaça Real agafada de la dent del seu all. Mira fixament els dos biòlegs i s'acosta al seu all per dir-li a cau de dent: què diuen fer aquí aquests dos enciams?, Oi, que són els del Zurich?»

23. L'activitat d'escriptura es va desenvolupar amb l'ajuda del PIE (Programa d'Informàtica Educativa) del Departament d'Ensenyament. Els alumnes s'enviaven entre centres textos escrits per ells que reescriuïen en diferents estils.

–Viatjàvem del naturalisme d'Oller al de Joyce, o de l'auster realisme màgic de Rulfo al de Moncada.

–I indagàvem sobre la condició binària del conte que Hemingway dibuixava amb el «principi de l'iceberg» (del conte mai no se n'ha de veure més que una petita part del que amaga) que més tard desenvoluparia el novel·lista i assagista argentí Ricardo Piglia quan deia que en els contes de Poe s'hi narra una història i se n'anuncia una altra, que en els contes contemporanis se n'hi narren dues com si fossin una. I ho aplicàvem a l'anàlisi de Kafka o a d'altres autors que llegíem. No sempre ens en sortíem. El que valia era l'exercici d'interpretació i l'escriptura.

–O buscàvem el fantàstic de Calders, enmig de la quotidianitat, i el comparàvem amb el de Cortázar. I analitzàvem la naturalesa de l'absurd de Monzó en alguns dels seus contes respecte a la d'altres contistes.

–O viatjàvem de les *Cròniques marcianes* de Ray Bradbury al *Trajecte final de Pedrolo*. Etcètera.

I escrivíem contes. Aquells que es consideraven millors a criteri de la majoria –un cop corregits– es publicaven en revistes, llavors en paper, acompanyats de dibuixos dels alumnes. Vam anar a Catalunya Ràdio, i a Ràdio Associació de Catalunya a llegir-ne contes o fragments, i a explicar-ne l'experiència. Fins i tot vam fer assajos de traduccions de contes del castellà al català. Recordo la del conte «Casa tomada de Cortázar» amb alguna conversa amb traductors. Visitàvem llibreries, fires de llibres d'ocasió per comprar-hi llibres de contes, anàvem al cinema, i al teatre, etc. (Alcoverro 1992; 1993).²⁴

Amb la lectura (eren moltes intel·ligències que la feien) descobríem relacions. Sempre es compara a partir dels coneixements que tenim. I en això no s'hi val a ser exigent, encara que les comparacions ens puguin semblar matusseres. Per dir-ho a la manera del filòsof francès Jacques Rancière (2010): «Sempre hi ha alguna cosa que l'ignorant sap, i que pot emprar de punt de referència per relacionar qualsevol cosa nova que vulgui conèixer». On segurament el «vulgui» és ben rellevant. D'aquí la necessitat, com he dit, de crear uns escenaris motivadors que facin «voler». Una idea aquesta amb la qual m'he anat afermant al cap dels anys.

7 LITERATURA I TECNOLOGIA

Encara que l'ús majoritari es produeixi a casa no hi ha marxa enrere, com sempre ha passat amb els avenços tecnològics. Ningú no negarà que avui la xarxa és primordial en la conformació de la identitat dels adoles-

24. Vaig escriure l'experiència gràcies a una Llicència d'estudis atorgada pel Departament d'ensenyament. I la vaig presentar en moltíssims cursos adreçats a professorat d'institut.

cents. Si se superen els problemes organitzatius i tècnics, que encara són molts, fa molt de servei en l'ensenyament, tant en el treball individual com en el d'equip. I es fa més necessari d'ensenyar-ne el bon ús a alumnes que provenen d'entorns poc lletrats, i amb pocs recursos. Són els qui empren més les tecnologies per jugar i per xatejar, i no per aprendre.²⁵

No sóc ni experta ni addicta a la tecnologia, però en la mesura que m'hi veia amb cor, n'anava incorporant eines en l'ensenyament tant de la llengua com de la literatura. He resumit a continuació algunes tasques que els darrers anys he desenvolupat amb més eficàcia gràcies a les TAC:

–*Recerca d'informació.* Ensenyar a triar la informació pertinent, a saber reconèixer les pàgines fiables i a contrastar i manejar fonts; gens fàcil. I avui tenim molt de material a l'abast en català. Demana paciència i, sobretot, criteri.

Enumero algunes de les tasques: a) Elaboració d'antologies de textos (contes, poemes, etc.) de cara a celebracions literàries, de recitals o per ser llegides a l'aula o per altres grups; b) la preparació de dossiers abans de la visita a exposicions o d'excursions literàries, o de materials per a treballs sobre autors o obres determinades, etc.; c) la cerca de materials complementaris: imatges, música, vídeos, i tota mena de materials audiovisuals. D'acord amb criteris establerts que obliguin a refer la informació, a estructurar-la, a resumir-la.

–*Preparació de suports per a les exposicions orals.* Sempre que s'entengui que són eines per ajudar a l'essencial, que és la paraula. Siguin guions, destacats, esquemes o d'altres recursos visuals. Mitjançant el *Power Point* o amb d'altres programes adequats per presentar treballs d'aula, de síntesi, de recerca, per recomanar novel·les llegides, fer conferències, etc.

–*Preparació o anotació de textos literaris.* Cerquen als diccionaris el vocabulari (nosaltres hem fet servir el Web de l'IEC). Trien la part de la definició que s'hi refereix, la copien numerada a sota la pàgina, i a continuació la refan adaptant-la al significat del text. Acompanyen el text amb imatges i àudios apropiats a la manera dels llibres de text. I es comparen els resultats. I, finalment, s'apleguen en reculls perquè els llegeixin els companys d'un altre grup.

–*Esriptura.* L'elaboració d'esborranys, correcció, edició, publicació s'han agilitzat extraordinàriament. La pantalla ha contribuït a la desaparició de la por a la pàgina en blanc. Ara cal que aprenguin a manejar els cor-

25. Segons el darrer informe PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE 2010, que és la major base de dades sobre educació del món, es desprèn que les tecnologies no resten capacitats lectores als estudiants. Els joves familiaritzats en cercadors, diccionaris i enciclopèdies en xarxa, notícies digitals, discussions en línia, xats etc., tenen més habilitats lectores en els textos impresos (Micó 2012).

rectors i els processadors de textos de manera que els ajudin, també, a aprendre l'ortografia. Pel general els alumnes entenen que l'escriptura escolar (i la del blogs en seria una extensió) és més «escriptura» que no pas la de les xarxes o dels *sms* o *whatsApp* que consideren part de la comunicació oral. Amb els blogs s'augmenta alhora la possibilitat de lectura, a més del professorat i els companys, a pares, amics, i alumnes d'altres instituts, etc., que poden valorar i criticar els escrits. Això els fa entendre millor la necessitat de la correcció, la necessitat del text ben escrit (Alcoverro 2007).

—Tal com es fa habitualment amb el correu electrònic, les *comunitats virtuals* ens permeten compartir informació i dialogar. A més dels blogs, els *Moodles* són força emprats com a eines d'aprenentatge en col·laboració. *Facebook* i *Twitter* (que permeten el diàleg i la conversa) es comencen a emprar en activitats literàries: clubs de lectura, escriptura d'aforismes, etc. Els *perfils de Facebook* podrien ser la base per a l'escriptura de diaris ara ja no tan «íntims». Es tractaria de transformar la banalitat i l'exhibicionisme del «m'agrada això» o «si faig això» en matèria literària.

I acabo. La capacitat d'internet és tan extraordinària que molts camps, fins i tot artístics, depenen de la generació d'idees que s'hi produeixen. Internet ha permès, per exemple, el retorn a la creació individualitzada, a la tasca de l'artesà. Tot i els riscos i la necessitat d'establir-hi filtres (com més petits més costa als alumnes saber la frontera entre allò que és públic i el que és privat) i la dificultat i sovint manca de voluntat per esborrar tot el que hi queda registrat, internet s'emprarà cada dia més en l'ensenyament. També en l'ensenyament de la literatura. Vicent Salvador (2002) fa deu anys ja ens deia en una entrevista que *Un cadavre exquis*, el joc surrealista, es podia fer avui amb més eficàcia en un xat d'internet.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALCOVERRO, CARME / VALLVERDÚ, MARTA (1987a): «Joan Brossa o les paraules són les coses. Visita a l'exposició 1». *Escola catalana*, vol. 233.²⁶
- ALCOVERRO, CARME / VALLVERDÚ, MARTA (1987b): «Joan Brossa o les paraules són les coses. La confecció dels poemes 2». *Escola Catalana*, vol. 234.
- ALCOVERRO, CARME (1991): «El desenvolupament del llenguatge creatiu. Exercicis d'estil de Raymond Queneau». *Guix*, vol. 159, p. 27-32.
- ALCOVERRO, CARME (1992): «Reflexions sobre l'escriptura literària a l'ensenyament secundari». *Guix*, vol. 171.
- ALCOVERRO, CARME (1993): *Llegir per escriure, escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Premi Barcanova d'Educació 1991. Barcelona, Barcanova.

26. Tots els articles referenciats de la revista *Escola Catalana* es poden llegir digitalitzats a www.omnium.cat/www/omnium/ca/omnium/.../escola-catalana.htm.

- ALCOVERRO, CARME (1996): «L'educació literària i els clàssics». *Escola Catalana*, vol. 334, p. 6-7.
- ALCOVERRO, CARME (1997): «L'escriptura autobiogràfica a l'escola 1». *Escola Catalana*, vol. 344, p. 18-20.
- ALCOVERRO, CARME (1998): «L'escriptura autobiogràfica a l'escola 2». *Escola Catalana*, vol. 346, p. 35-39.
- ALCOVERRO, CARME (1999): «Els viatges a peu de Josep Maria Espinàs». *Escola Catalana*, vol. 362, p. 23-26.
- ALCOVERRO, CARME (2000): «Comentar obres d'art a batxillerat». *Articles: Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, vol. 22, p. 76-88.
- ALCOVERRO, CARME (2002): «Creació d'un escenari de lectura a l'ESO». *Escola Catalana*, vol. 393, p. 34-37.
- ALCOVERRO, CARME / REGOJO JOSÉ L. / SANZ, PILAR (2006): «Ajudem a crear l'hàbit lector i el gust per la lectura a secundària». *Articles: Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, vol. 41, p. 99-112.
- ALCOVERRO, CARME (2004): «La guerra dels avis». *Escola Catalana*, vol. 413, p. 34-38.
- ALCOVERRO, CARME / VIDAL, ÀNGEL (2005): «L'aventura de la imaginació. Fem monstres amb Joan Perucho». *Escola Catalana*, vol. 423, p. 38-43.
- ALCOVERRO, CARME / FERNÁNDEZ, FINA/ REGOJO, JOSÉ L. (2006): «A l'IES Sant Josep de Calassanç, llegim mitja hora a l'aula». *Escola Catalana*, vol. 429, p. 43-47.
- ALCOVERRO, CARME / ALEGRÍ, MONTSERRAT / GARCÍA, H. (2007): «Un llibre et dona ales. Primer mercat del llibre». *Escola catalana*, vol. 439, p. 40-42.
- ALCOVERRO, CARME (2007): «L'escriptura del "jo" i els blocs». *Escola catalana*, vol. 443.
- ALCOVERRO, CARME (2008): «El treball de recerca constructor del coneixement». *Escola catalana*, vol. 450, p. 13-15.
- ALCOVERRO, CARME (2009): «Literatura oral encara». *Escola Catalana*, vol. 457, p. 4-5.
- AMAT-PINIELLA, JOAQUIM (2001): *K L. Reich*. Barcelona, Edicions 62.
- ANDERSEN, HANS CH. (1969): *Rondalles de Hans Andersen*. Il·lustrades per Arthur Rackham. Versió catalana de Josep Carner i Marià Manent. Barcelona, Joventut.
- AULET, JAUME / MARTÍ I BERTRAN, PERE (2007): «Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari». *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, vol. 127, p. 100-118.
- CARRANZA, MAITE (2005): *El clan de la lloba, El desert del gel i La Maledicció d'Odi*. Barcelona, Edebé.
- CASTELLANOS, JORDI (1996): «L'educació literària, escola de vida» Entrevista feta per Joaquim Noguero a *Escola Catalana*, vol. 326, p. 18-30.
- FOLCH I CAMARASA, RAMON (1992): *Mans enlaine!* Barcelona, La Galera.
- FUMAROLI, MARC (2008): *Las abejas y las arañas*. Barcelona, Acantilado.
- GINZ, PETR (2006): *Diari de Praga*. Barcelona, Quaderns Crema.
- GRIMM, JACOB I WILHELM (1966): *Rondalles de Grimm*. Il·lustrades per Arthur Rackham. Versió catalana de Carles Riba. Barcelona, Joventut.
- LLOVET, JORDI (2011): *Adén a la Universitat*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.

- LLUÍS, JOAN-LLUÍS (2010): *Xocolata desfeta. Exercicis d'Espill*. Barcelona, La Magrana.
- MARINA, JOSÉ A. (2012): «La intel·ligència executiva de José Antonio Marina». Entrevista feta per Esteban Hernández a *Culturas. La Vanguardia*, 20 de juny, p. 2-5.
- MICÓ, JOSEP LL. (2012): *Ciberètica. TIC i canvi de valors*. Barcelona, Barcino.
- PERUCHO, JOAN (1981): *Gàbia per a petits animals feliços*. Barcelona, Quaderns Crema.
- POSTMAN, NEIL (1990): *La desaparició de la infantesa*. Vic, Eumo.
- QUENEAU, RAYMOND (1989): *Exercicis d'estil*. Barcelona, Quaderns Crema.
- RANCIÈRE, J. (2010): *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- RIBA, C. (1979): *Els sis Joans*. Barcelona, Lumen.
- SALVADOR, VICENT (2002): «Entrevista a Vicent Salvador». Entrevista feta per Laia Martín a *Escola Catalana*, núm 393, p. 18-24.
- SOLSONA, RAMON (1992): «Ramon Solsona, el professional tranquil». Entrevista feta per Antoni Ferrando a *Escola Catalana*, vol. 295, p. 14-19.
- STEINER, GEORGE (2002): *Extraterritorial*. Madrid, Siruela.
- VARGAS LLOSA, MARIO (2012): *La civilización del espectáculo*. Madrid, Alfaguara.
- WAGENSBERG, JORGE (2012): *Ara*, 17 de juny.
- WINTERSON, JEANETTE (2012): *¿Por qué ser feliz cuando puedes ser normal?* Barcelona, Lumen.

