



Patrimoni literari i territori. Una proposta d'educació literària a partir dels espais de l'Ebre

Josep-Sebastià Cid i Català

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

**PATRIMONI LITERARI I TERRITORI.
UNA PROPOSTA D'EDUCACIÓ LITERÀRIA
A PARTIR DELS ESPAIS DE L'EBRE**

TESI DOCTORAL
JOSEP-SEBASTIÀ CID I CATALÀ
DIRECTORA: GLÒRIA BORDONS DE PORRATA-DORIA

Programa de Doctorat
Bienni 2003-2005
Ensenyament de Llengües i Literatura

Barcelona, novembre de 2012

*Només per la portalada auroral de la Bellesa
penetraràs en la terra del coneixement.*

SCHILLER

La clau de l'educació no és ensenyar, és despertar.

ERNEST RENAN

AGRAÏMENTS

Als meus alumnes; als meus companys de l'Institut Julio Antonio, especialment a la Cristina Giné i a la Rosa Vidal, que va portar a la pràctica la proposta de lectura d'*Anjub*; a la Montse Anguera, companya de moltes il·lusions, consellera i lectora pacient d'aquest treball; als escriptors i professors de les terres de l'Ebre, pel seu ajut i mestratge; a la Glòria Bordons, pel seu guiatge i amistat.

A la família, als pares, a l'Anna, l'Adrià i el Gifré, per tot.

ÍNDIX

PRESENTACIÓ	11
PRIMERA PART.	
EDUCACIÓ I DIDÀCTICA DE LA LITERATURA	
CAPÍTOL 1. PLANTEJAMENT DEL PROJECTE	17
1.1. El marc dels sabers	17
1.1.1. El pensament i les ciències humanes: bases de la investigació educativa	17
1.1.2. El constructivisme com a teoria d'aprenentatge.....	23
1.1.3. La connexió amb altres sabers: la geografia cultural i la didàctica del patrimoni	26
1.2. Disseny del projecte i metodologia.....	28
1.2.1. Preguntes d'investigació. Delimitació del projecte	28
1.2.2. Estratègies i tècniques de treball.....	30
CAPÍTOL 2. L'EDUCACIÓ LITERÀRIA	35
2.1. El fet literari	35
2.2. Estudis literaris i aplicacions didàctiques	42
2.2.1. La història literària i l'historicisme.....	43
2.2.2. L'estilística	45
2.2.3. El formalisme	45
2.2.4. El <i>new criticism</i>	47
2.2.5. La sociologia de la literatura	48
2.2.6. L'estructuralisme.....	52
2.2.6. El postestructuralisme i la deconstrucció	62
2.2.7. L'hermenèutica literària i les teories de la recepció	66

2.2.8. De les teories textuals a la semiòtica de la cultura i la pragmàtica	69
2.2.9. Els canals de la textualitat.....	76
2.2.10. La literatura comparada i la crítica	80
2.3. La pràctica docent de la llengua i la literatura.....	90
2.3.1. Un model d'ensenyament educatiu	98

SEGONA PART. ESPAIS DE L'EBRE I EDUCACIÓ LITERÀRIA

CAPÍTOL 3. UNA VISIÓ DEL PATRIMONI LITERARI EBRENC	107
3.1. Patrimoni literari, territori i educació.....	107
3.2. Una aproximació a la literatura ebrenca	114
3.3. La literatura localitzada als instituts de les Terres de l'Ebre.....	131
3.3.1. Resum dels qüestionaris	132
3.3.2. Materials educatius sobre la literatura de l'Ebre	136
3.3.3. El canon formatiu ebrenc	139
CAPÍTOL 4. ANJUB, CONFESSIONS D'UN BANDOLER.....	143
4.1. Plantejament del projecte de lectura	143
4.2. Disseny d'activitats. Quadern de treball	149
4.2.1. Fitxes de les activitats	149
4.2.2. Propostes de treballs.....	155
4.3. Avaluació del projecte de lectura.....	163
4.3.1. Valoració global: la millora de l'alumne.....	164
4.3.2. Les activitats i el marc de treball.....	171
4.3.3. El mètode de treball: l'aprenentatge entre iguals i el perfil del professor	174
4.3.4. La motivació de l'alumnat.....	176
CAPÍTOL 5. PROPOSTES A L'ESO.....	183
5.1. Memòria i patrimoni	183
5.2. Bladé a l'escola.....	187
5.3. Geoliteratura.....	195

CAPÍTOL 6. EL PATRIMONI EBRENC AL BATXILLERAT: POESIA 2.0	205
6.1. La realització de noves propostes al batxillerat	205
6.2. Dones d'aigua i espais ebrencs	207
6.3. Avaluació de les activitats	218
CAPÍTOL 7. CONCLUSIONS.....	229
8. BIBLIOGRAFIA.....	235
9. ANNEXOS	275
9.1. Qüestionari sobre educació i patrimoni literari als instituts de les Terres de l'Ebre.....	275
9.1.1. Relació de centres d'ensenyament secundari enquestats	275
9.1.2. Model de qüestionari	276
9.2. Acte de presentació d' <i>Anjub</i>	283
9.3. Qüestionaris d' <i>Anjub</i> (I-II).....	286
9.4. Fitxa de lectura.....	295
9.5. Normes per a la presentació d'originals	296
9.6. Fitxa de recollida de literatura oral	300
9.7. Qüestionari a 4t d'ESO.....	301
9.8. Fragments de lectura a 4t d'ESO.....	302
9.9. Respostes al qüestionari d'aproximació al patrimoni de l'Ebre	318
9.10. Mostra de diaris de treball: crèdit variable narrar i descriure (2007-2008).....	321
9.11. Textos de les activitats sobre el patrimoni ebrenç al batxillerat.....	332
9.12. Valoracions dels alumnes del curs 2009-2010	352
9.13. Mostra de textos dels alumnes: poemes i comentaris de llibres.....	369

PRESENTACIÓ

Cap allà l'any 2003, raons personals i professionals em van portar a sentir la necessitat d'un replantejament de la meua activitat docent com a professor de llengua catalana i literatura en un institut de les Terres de l'Ebre. D'aquell impuls i de la reflexió consegüent en naix el treball que avui presentem.

Hi ha en el seu origen una doble constatació: els canvis produïts en l'ensenyament de la literatura en l'ESO i en el batxillerat per l'evolució sociocultural en el tombant de segle i el marc legislatiu introduït per la LOGSE, d'una banda, i la preocupació per l'escassíssima presència de referents literaris de les comarques centrals de les terres de parla catalana en els llibres de text i en les propostes didàctiques a l'abast. Aquesta reflexió territorialitzada, localitzada en l'espai de l'Ebre, ens ha portat al concepte de *patrimoni*, que, com intentarem veure, pot conformar un constructe d'interès per contribuir als processos d'educació literària.

Per elaborar la nostra proposta ens va servir de guia el mestratge de Gaston Bachelard, que resumeix amb aquesta frase tot el procés de la investigació científica: «el fet científic cal conquerir-lo, construir-lo i constatar-lo», és a dir, conquerir-lo, enfront dels prejudicis, construir-lo, mitjançant la raó, i constatar-lo, a partir de la realitat.¹ El nostre treball voldria contribuir a reduir dos prejudicis. N'hi ha un que ha crescut fins a dimensions alarmants, el menysteniment dels valors literaris. D'una concepció de la literatura que gairebé s'entenia com a sinònim de saber i de cultura, hem arribat a una reducció que la situa en l'àmbit d'una peculiar desviació comunicativa que, atesa la seua especial singularitat, pot arribar a ser perfectament prescindible. Acompanya aquest relativament nou descrèdit de la literatura un altre vell prejudici que aquí ens interessa, és el menyspreu dels àmbits locals, de la ruralitat enfront del cosmopolitisme, una contraposició carregada de manipulacions ideològiques i polítiques que encara projecta la seua ombra allargada en el context de la globalització. Si el nostre treball contribueix a reduir aquestes posicions, encara que l'avenç sigui mínim, ja haurà fet una bona contribució al saber.

¹ La referència prové de R. Quivy i L. van Campenhoudt (1997: 22), que veuen aquesta concepció com a eix vertebrador de l'obra de Bourdieu, Chamboredon i Passeron.

Pensem que l'estudi de la literatura vinculada a espais de proximitat física pot contribuir a la construcció de l'educació literària i que, en concret, permet veure com actua el coneixement de la literatura local en el procés de la formació lingüísticoliterària. Una altra oportunitat que ofereix l'enfocament que ara plantejarem és la introducció en el currículum de propostes didàctiques que vinculin la literatura i el territori en una vivència més plena, és a dir, significativa en el procés de configuració personal.

Estructurem la nostra proposta en dos blocs. En el primer predomina l'enfocament teòric. Així, en el capítol 1, plantejarem el nostre projecte a partir d'una anàlisi que ens porta a la teoria de la complexitat com a perspectiva per emmarcar un mètode de pràctica reflexiva que troba el seu suport en les aportacions del constructivisme i que connectem amb la geografia cultural i la didàctica del patrimoni com a disciplines que ens ajuden a dissenyar el nostre treball. En el capítol 2, amb l'objectiu de fonamentar una pràctica adequada de l'educació literària, realitzem una aproximació al fet literari i als estudis literaris —la teoria literària, la crítica i la literatura comparada— per veure i posar de relleu aquelles referències que ens sembla que poden contribuir com a elements de suport a una didàctica de la literatura. Encara avui, la rutina de les classes depèn excessivament de la perspectiva historicista i d'unes pràctiques prefixades del comentari de text i considerem, des de la nostra experiència a les aules, que cal rellegir la teoria i relacionar-la amb la didàctica perquè la centralitat del text i la recepció lectora permetin un enfocament pragmàtic revitalitzador de les classes de llengua i literatura. En el segon bloc, connectem la literatura dels espais de l'Ebre amb l'activitat docent. En el capítol 3, elaborem el concepte de *literatura localitzada*, que ens permet relacionar patrimoni literari, territori i educació; proposem una aproximació a la literatura ebrenca, vista com a elaboració d'un imaginari de l'Ebre català i analitzem la presència de les obres que la configuren en els instituts de la zona. En els capítols següents, presentem l'experiència de les diverses propostes didàctiques que han anat acompanyant i desenvolupant el nostre procés compartit amb els alumnes d'educació literària.

Si bé durant uns quants anys havíem incorporat a les aules l'estudi de la literatura popular de la zona o alguna referència a obres relacionades amb l'Ebre, va ser a partir del curs 2004-2005 que vam encetar a l'IES Julio Antonio de Móra d'Ebre un projecte que inclou en el currículum el treball literari sobre el territori. L'experiència s'ha concretat en cinc propostes, dos per al batxillerat i tres per a l'ESO: «Un projecte de lectura al batxillerat, *Anjub*», «Memòria i patrimoni», «Bladé a l'escola», «Geoliteratura, a 4t d'ESO», i «El patrimoni ebrenca al batxillerat: poesia 2.0». Amb aquestes seqüències, que han estat elaborades en l'ordre esmentat, hem teixit un conjunt de propostes que permeten treballar aspectes diversos de l'educació literària, des de la lectura fins a la creació, i enfocaments que permeten partir dels textos literaris o dels elements materials de l'entorn per configurar una vivència personal dels patrimonis i potenciar en definitiva el procés educatiu.

Recordo les meues primeres lectures adolescents, Marc Twain i aquell ample riu ple d'aven-
tures a la llunyana Amèrica. Més tard van arribar els rius del paradís i el desassossec amb
Conrad. Ja adult vaig llegir Julien Gracq i vaig sentir, amb Magris, la grandesa del Danubi;
vaig retrobar la contemplació de Don Quijote de les aigües cristal·lines i el bo de Sancho
a l'illa Baratària. I vaig buscar les veus del meu riu. Si en aquesta recerca puc fer arribar als
meus alumnes i als possibles lectors, perquè la facin seua, la paraula d'Arbó, de Bladé, de
Moncada, de Vergés i de tants d'altres i poden sentir l'Ebre com un espai ple de vida, penso
que el meu esforç no haurà estat endebades.

Primera part

EDUCACIÓ I DIDÀCTICA DE LA LITERATURA

CAPÍTOL 1. PLANTEJAMENT DEL PROJECTE

1.1. EL MARC DELS SABERS

Una de les característiques del tombant de segle ha estat la creixent consciència de trobar-nos immersos en un procés de canvi de gran abast. Termes com globalització de l'economia, revolució digital, societat de la informació, societat postindustrial, postmodernitat, contribueixen a definir un món en ebullició, ple d'incerteses que voldríem assumir per construir un planeta més just, integrador de les complexitats en una societat del coneixement.

Ens sembla necessari fer referència, encara que sigui mínimament, a aquest enquadrament general perquè ajuda a donar sentit al conjunt de la nostra proposta educativa a partir de literatures localitzades, que es troba imbricada en un dels eixos definidors del nostre moment: la relació local-global.

Per emmarcar la nostra posició farem una sintètica referència a alguns dels sabers que voldríem fer confluïr en la construcció del model didàctic que ha de concretar la nostra proposta de treball. L'esment d'algunes disciplines o teories no pressuposa l'exclusió de cap altra, sinó una activació que ens les fa, en aquests moments, especialment significatives, com si fossin un far que il·lumina només fragments de la diversa realitat, que només en una petita part es fa visible i que continua essent malgrat la invisibilitat circumstancial, com uns reactius que activen només alguns colors i que poden aconseguir una combinació significativa o, si més no, agradable.

1.1.1. El pensament i les ciències humanes: bases de la investigació educativa

M. Paz Sandín (2003) reflexiona sobre el fet científic i ens guia per un recorregut des del concepte grec d'*episteme*, entès com a saber segur, recolzat en demostracions i ordenat en els seus coneixements i contraposat a la simple opinió (*doxa*), passant per la revolució científica del segle XVII i el predomini del positivisme fins arribar a les aportacions més significatives de la filosofia de la ciència al segle XX: el falsacionisme i els tres mons de Popper, el gir historicista de Khun, continuat per Lakatos i Laudan i les aportacions de Wittgenstein, que han posat en qüestió la concepció heretada de la ciència positivista i normativa. Vist aquest trajecte podem considerar que ens trobem en un moment de reformulació de

paradigmes i del mateix concepte de ciència que, des del nostre punt de vista, encara ha d'acabar de superar la reducció conceptual que es va operar amb el positivisme que va arribar a identificar el saber amb el mètode científic quantitatiu, que deixa fora de l'àmbit del saber altres opcions que no segueixen el mètode de la fragmentació com a via exclusiva.²

En l'àmbit educatiu, que s'inclou habitualment en l'àmbit de les ciències humanes, una divisió de ressons positivistes que contraposa l'estudi de l'home a l'estudi dels fenòmens naturals —no entrarem ara en el qüestionament d'aquesta divisió que caldria anar superant—, s'han distingit tradicionalment dues grans perspectives d'estudi: l'empíricoanalítica i l'hermenèutica, orientades a l'explicació amb capacitat predictiva i a la comprensió dels fets respectivament. En els últims anys segons Sandín hi ha un cert acord a identificar tres paradigmes d'investigació:

- La perspectiva *empíricoanalítica*, de base positivista racionalista (paradigma positivista / postpositivista).
- La perspectiva *humanísticointerpretativa*, de base naturalista fenomenològica (paradigma interpretatiu).
- La perspectiva *crítica*, basada en la tradició filosòfica de la teoria crítica (paradigma sociocrític).

En el quadre adjunt, que parteix de Koetting (1984: 296) podem veure amb més detall les característiques dels tres paradigmes.

Lather (1992) afegeix un paradigma que podem denominar *deconstructivista* i que podríem relacionar amb els posicionaments de la postmodernitat, que nosaltres llegim com l'avantsala d'un nou paradigma emergent basat en la teoria de la complexitat d'Edgar Morin, no contraposat als models anteriors sinó capaç d'assumir dialògicament les diverses aportacions en una visió integradora i dinàmica que haurem d'aprofundir per convertir-la en referència teòrica i metodològica.

² Els llibres que ens han servit per redactar bàsicament aquest apartat i el capítol 3 (disseny del projecte i metodologia) són: Colom i Melich (1994), Colom (2002), Efland, Freedman i Stuhr (2003), Latorre, del Rincón i Arnal (2003), McMillan i Schumacher (2005), Quivy i Van Campenhoudt (2001) i Sandín (2003).

Característiques dels paradigmes d'investigació segons Koetting (1984). Extret de Sandín (2003: 33)

Paradigma de investigació	Finalidad de la investigación	Naturaleza de la realidad (ontológica)	Relación sujeto-objeto	Propósito: generalización	Explicación causal	Axiología: papel de los valores
Positiva.	Explicar. Controlar. Predecir.	Dado, externo. Singular. Tangible. Fragmentable. Convergente.	Independientes. Muestral. Libre de valores.	Generalizaciones libres del tiempo y contexto, leyes, explicaciones no-motéticas: deductivas cuantitativas centradas sobre semejanzas.	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas.	Libre de valores.
Interpretativo. (naturalista)	Comprender. Interpretar. (comprensión mutua y participativa)	Múltiple. Holístico. Divergente. Construido.	Interrelacionado. Relaciones influenciadas por factores subjetivos.	Hipótesis de trabajo en contacto y tiempo dado, explicaciones idiográficas inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.	Interacción de factores.	Valores dados. Los valores influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis.
Crítico.	Liberar, criticar e identificar potencial de cambio.	Construido. Múltiple. Holístico. Divergente.	Interrelacionando, relaciones influenciadas. Compromiso liberación.	Lo mismo que el interpretativo.	Similar al interpretativo.	Valores dados. Crítica de ideologías.

El debat sobre la postmodernitat es fa difícil de sintetitzar per la quantitat d'autors que hi intervenen. A partir de Rodríguez Rojo (1997 i 2002), Jiménez, González i Fandos (2006: 59-60) assenyalen dos tipus d'interpretacions respecte a la postmodernitat:

- No hi ha cap alternativa al nihilisme, caracteritzador d'una cultura pessimista, cultura del buit, de l'atzar, del sense sentit, cosa que aprofundeix en les posicions reaccionàries o neoconservadores.

- La postmodernitat entesa com una obertura a una societat emergent, on la democràcia serà més radical, on s'escoltaran les veus dels diferents, dels marginats, on les categories de la pluralitat, de la diversitat i de la utopia donaran pas a la imaginació, al diàleg enriquit, com a fruit de la radicalització dels previs dissensos, donarà pas a l'esdeveniment, a l'autoreflexió i a la riquesa integral del context.

De la postmodernitat ens interessen aquells elements que segons la proposta d'Efland, Freedman i Sthur (2003) es podrien incorporar a un currículum postmodern:

- El petit relat enfront dels metarelats. Atenció cap a formes locals i diferents.
- Vincle poder-saber. Relacions socials i importància del llenguatge com a creador de significats i valors.
- Deconstrucció. Construcció del sentit en la interpretació. Atenció a les contradiccions del discurs.
- La doble codificació. Possibilitat de llegir diversament, segons diversos codis una mateixa obra o situació.

Quatre principis que es relacionen respectivament amb l'obra de Lyotard, Foucault, Derrida i Jencks, que van tenir un especial impacte a finals del segle passat, amb la caiguda del mur de Berlín com a referent d'unes transformacions que en aquell moment arribaven a bona part de la societat occidental però que s'havien començat a manifestar en el context de la Segona Guerra Mundial.

El pensament de la postmodernitat ha estat massa vegades sotmès a una desqualificació simplificadora i considerem que pot ser útil per a una millora de la pràctica educativa encara massa ancorada en pràctiques tradicionals d'arrel decimonònica o en alguns dels dogmes de la modernitat que precisament el debat que ha aportat la postmodernitat ha contribuït a posar en evidència. L'antidogmatisme de la postmodernitat i el reconeixement de la pluralitat s'associen al valor del diàleg, com posen de relleu Jiménez, González i Fandos (2006: 60-62), que a partir de Tejada (1999) incorporen algunes posicions d'Habermans per destacar la contribució d'aquests plantejaments a l'aprofundiment en la competència comunicativa.

Un pas més enllà, caldria assumir les propostes realitzades des del pensament sistèmic i la teoria del caos. Colom (2002: 153) assenyala la fi del pacte teòric que s'havia produït entre les posicions de les ciències de la naturalesa i les ciències humanes:

Ahora, con la perspectiva que nos da el tiempo, a partir del embrión que supuso el enfoque sistémico-cibernético, los discursos acerca de la complejidad de la realidad fueron cargas de profundidad sobre una forma de entender el mundo y sobre una manera de construir la

teoría. *El descubrimiento de la complejidad como conformante de la realidad fue el inicio de la deconstrucción de la teoría.*

Arribem, seguint aquest eix de reflexions, a la teoria de la complexitat elaborada per Edgar Morin, que planteja una reforma del pensament basada en la racionalitat autocrítica, el pensament complex i l'ecologia de l'acció. El pensador francès proposa quatre principis bàsics.³

- Complexitat i organització: el funcionament del pensament és més semblant al d'un organisme viu (amb les seves singularitats i ombres) que a una mecànica que obeeix lleis universals. Ens interessen especialment les referències de Morin al «cervell triúnic» de Mac Lean, que són a la base de la seua concepció de l'home com a *sapiens demens*.⁴ Aquesta idea es pot relacionar amb la vinculació entre pensament apol·lini i dionisiac i la teoria del cervell ens posa de relleu que tot procés educatiu hauria de combinar la intuïció, l'emoció i la raó.⁵
- Complementarietat i tensió de contraris: caos i ordre, objectivitat i subjectivitat, llibertat i limitació, lògica i fantasia imaginativa han de ser associades per tal de comprendre el real. També em semblen uns principis educatius fonamentals per a la pràctica a les aules i per a la concreció d'un mètode que ha de superar disfuncions entre teoria i pràctica docent i entre posicionament quantitativus i qualitativus que han de quedar integrats en l'acció pedagògica.

³ El resum en quatre punts parteix de la presentació de l'obra de Morin que trobem a Ramon Alcoberro <<http://alcoberro.info/Morin.htm> de la lectura de Morin> (2001, 2005) i Colom (2002).

⁴ Sobre els conceptes de cervell triúnic i *sapiens demens* remetem a Morin (2001): «El cerebro humano integra en sí: a) El *paleocéfalo* heredero del cerebro reptil, fuente de la agresividad, del celo y de los impulsos primarios, b) el *mesocéfalo* heredero del cerebro de los antiguos mamíferos en donde el hipocampo parece ligar el desarrollo de la afectividad y de la memoria a largo plazo, c) el *córtex*, que de manera muy desarrollada en los mamíferos hasta envolver todas las estructuras del encéfalo y formar los dos hemisferios cerebrales, se hipertrofia en los humanos en un neo-córtex, que es la base de las habilidades analíticas, lógicas, estratégicas que la cultura permite actualizar plenamente» (pàg. 64-65). «El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*) [...]. Por doquier, una actividad técnica, práctica e intelectual, atestigua la inteligencia empírico-racional; también por todas partes las fiestas, ceremonias y cultos, con sus posesiones, exaltaciones, despilfarros, «consumos», dan testimonio del *homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius* y *demens*» (pàg. 71).

En la línia de la vinculació entre biologia i antropologia, remarcuem l'obra d'H. Maturana, F. Varela (2003), *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen. Buenos Aires.

⁵ Penso que també es podrien vincular a aquest apartat les aportacions d'Howard Gardner. Destaco l'elaboració sobre les intel·ligències múltiples en la versió que trobem al seu llibre *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás* (2004). Una aplicació a l'àmbit educatiu de la teoria el podem trobar a Thomas Armstong (2006), *Inteligencia múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*.

- Processos: les aparents estabilitats només són un cas particular del moviment. Tot sistema tancat i fix es degrada: «tot el que no es regenera, degenera». Caldrà en aquest sentit incorporar a l'aula, l'ordre que comporten els atractors formulats des de la teoria del caos i estar atent a la creativitat que pugui sorgir dels sorolls comunicatius.
- Irreversibilitat de l'ascens de la consciència: a través d'atzars i regressions, per assaig i error, res no ha pogut impedir mai que la consciència (en el doble sentit de coneixement i de consciència d'un mateix) progressi sobre el planeta. Aquest principi caldrà contraposar-lo a les múltiples barbàries i raons instrumentals que minven la funció de l'educació.

Em sembla d'interès apuntar algunes consideracions sobre el funcionament del pensament perquè fonamenta una visió antropològica que és a la base del procés educatiu. L'ésser humà és natura, biologia fruit de l'herència genètica i de l'atzar evolutiu, que marquen la maduració ontogenètica, i és també civilització, concepte que engloba en els plantejaments d'Octavi Fullat (2008: 23) els de cultura, tècnica i institucions. En la tradició occidental, des dels sofistes i el judaisme, els conceptes de natura i civilització han aparegut sovint no només dissociats sinó fins i tot contraposats. En el camí que ens obre el pensament complex trobarem el principi d'*unidualitat*.

El hombre es, por tanto, un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate de rango más bajo. La cultura acumula en ella lo que se ha conservado, transmitido aprendido y comporta normas y principios de adquisición. (Morin, 2001: 63)

El paradigma cartesià, que ha fonamentat la nostra tradició científica del segle XVII ençà té les seues arrels en aquella disjunció entre natura i civilització i ha enrarit les comunicacions entre coneixement científic i reflexió filosòfica, podríem dir d'acord amb aquesta escissió, entre coneixement de l'objecte i del subjecte (Morin, 2005: 30). Caldrà, afirma Morin, superar l'aïllament entre els grans camps del coneixement: la física, la biologia i la ciència de l'home. A partir de les aportacions de la teoria de sistemes, estableix la connexió entre subjecte i objecte.

El sujeto emerge al mismo tiempo que el mundo. Emerge desde el punto de vista sistémico y cibernético, allí donde un cierto número de rasgos propios de los seres humanos (finalidad, programa, comunicación, etc.) son incluidos en el objeto-máquina. Emerge, sobre todo, a partir de la auto-organización [...].

Se puede concebir que, desde entonces, sin que hubiera un abismo epistemológico infranqueable, la auto-reflexividad llevará a la reflexión, en suma, a que aparecieran «sistemas dotados de una capacidad de auto-organización tan elevada como para producir una mis-

teriosa cualidad llamada conciencia de sí (*consciousness or self-awareness*). (Morin, 2005: 63-64)⁶

L'*homo complexus* de què ens parla Morin (2001: 63-74) assumirà els bucles cervell-ment-cultura; raó-afecte-impuls; individu-societat-espècie, per reformular el principi de llibertat, de transcendència, si es vol, que configura el món de possibilitats de l'ésser:

La posibilidad del genio está determinada por el hecho que el ser humano no es totalmente prisionero de lo real, de la lógica (neo-córtex), del código genético, de la cultura y de la sociedad. La búsqueda y el descubrimiento avanzan en el fondo de la incertidumbre i de la indecidibilidad. El genio aflora en la brecha de lo incontrolable, allá por donde merodea la locura. La creación surge en la confluencia de las oscuras profundidades psicoafectivas y de la llama viva de la conciencia. (Morin, 2001: 73)

Després de la crisi de la modernitat exacerbada i del contrapunt de la postmodernitat el pensament complex es perfila com un referent que, en les cendres de l'humanisme, renova l'aposta que relliga, espècie, individu i societat. En aquest marc la literatura hi té un paper fonamental: contribuir a crear consciència de la complexitat humana:

Podem veure com un criminal es pot transformar i redimir, com Jean Valjean i Raskolnikov. Allí, podem, en definitiva, aprendre les lliçons més grans de la vida, la compassió pel sofriment de tots els humiliats i la comprensió autèntica. (Morin, 2001: 123)

1.1.2. El constructivisme com a teoria d'aprenentatge

La revolució cognitiva en psicologia sembla haver-se imposat als corrents basats en les tradicions fenomenològiques i conductistes i ha esdevingut des del darrer terç del segle xx el principal punt de referència de les teories de l'aprenentatge. Un cognitivisme, que des de la perspectiva constructivista, emmarca el nostre projecte didàctic. Aquest és el pensament dominant en el nostre context des de finals dels anys vuitanta.

Com assenyala Vilarrasa (2004), en aquells moments es produeix un canvi de paradigma en les teories de l'aprenentatge, lluny ja dels models conductistes instructius, s'abandonen també els plantejaments cognitius de la pedagogia operatòria piagetina per aprofundir en el constructivisme seguint la línia encetada per Vygotsky.⁷ Els autors de referència de finals

⁶ La cita de Morin remet a G. Gunther, *Cybernetical Ontology and Transjunctional Operations*, dins Yovitz, Jacobi i Goldstein (eds.) (1960), *Self-organizing Systems*, Spartan Books, Washington, pàg. 331.

⁷ Per a una aproximació al pensament de Vygotsky destaquem: Harry Daniels (2003) i l'edició de l'obra de L. Vygotsky (1995) *Pensamiento y lenguaje*. El pròleg que en va fer el professor Alex Kozulin, l'any 1985, ens destaca les aportacions del pensador rus i la seua recepció en l'àmbit d'Occident: «Conceptos vygotki-anos tales como el habla interna, los instrumentos psicológicos, la mediación semiológica y la “zona de de-

del vuitanta i començaments del noranta a Catalunya seran Ausubel, Novak i Coll. Des d'aleshores les aportacions teòriques i pràctiques del constructivisme s'han anat difonent amb noms i conceptes que en part seran citats en diverses seccions del nostre treball. Destaquem ara només dos dels investigadors més emblemàtics entre els que estan incidint en la renovació del pensament psicopedagògic dels darrers anys: J. Bruner i N. Mercer.

Bruner (1999) reivindica la perspectiva psicocultural de l'educació, que no veu com a contradictòria de l'enfocament computacional, més centrat en el processament de la informació, perquè conjuntament contribueixen a reformular un model de ment, que és a la base de la proposta cognitivista. La seua posició és clarament constructivista. Les seues paraules ens ajudaran a definir el terme en l'àmbit de la psicologia i la pedagogia:

[...] aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están «situados» en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales. (pàg. 22)

És a dir, per a la pràctica pedagògica, el constructivisme remarca que tot coneixement és social i històric i que cada ment el reconstrueix, l'elabora a través d'elements mitjancers que faciliten la interrelació amb el medi. En aquesta evolució el constructivisme s'anirà redefinint des d'una perspectiva sociocultural que té en el procés comunicatiu un eix central.

També en la seua concepció de la psicologia cultural i especialment en relació amb l'educació posa de relleu l'emoció i el sentiment. Es defensa dels qui consideren que la psicologia cognitiva els ignora i omet.

¿Por qué debería un interés en la cognición evitar el sentimiento y la emoción? No cabe ninguna duda que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad [...]. Y, como veremos, particularmente cuando tratemos el papel de las escuelas en la construcción del «yo», en buena medida es una parte de la educación. (pàg. 31)

Bruner, en nota a peu de pàgina, ens remet a una sèrie d'estudis cognitius sobre aquesta qüestió, però el simple fet d'haver-la de remarcar posa en evidència que potser caldria incidir en la reflexió sobre aquests conceptes. Com en molts altres casos, podríem trobar l'arrel del problema en Vygotsky; així A. Kozulin (1995: 29) diu de l'autor rus:

sarrollo próximo” demostraron su valor heurístico en varios estudios experimentales, reunidos más tarde en *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives* compilado por J. Wertsch» [Nova York: Cambridge University Press, 1985], pàg. 40.

[...] era consciente de la posible parcialidad de su programa de investigación, dedicado casi exclusivamente al desarrollo de las funciones intelectuales. En las últimas páginas de *Myshlenie i rech* escribía que «el pensamiento no engendra el pensamiento» que los últimos «porqués» de la indagación psicológica conducen inevitablemente al problema de la motivación. No es sorprendente, por tanto, que una de las últimas obras de Vygotsky, que quedó inacabada, aborde el problema de las emociones.

Comentaris com el que acabem de llegir fan explícita la vitalitat del pensament de Vygotsky, que trobem al darrere de conceptes tan identificats amb Bruner com pot ser el d'*embastida*. El mateix Jerome Bruner ha fet explícita la relació del seu concepte amb el vygotskià de zona de desenvolupament proper (ZDP), que considero que també és a la base de les idees d'*aprenentatge significatiu*, elaborades per Ausubel, el 1963, i reelaborades per ell mateix Ausubel (1976) o Novak (1982).

Anem a la cita de Bruner (1997: 69) que ens sembla clarificadora del nostre emmarcament teòric:

La ZDP es donde la pedagogía y la intersubjetividad entran en el panorama vygotskiano. Pero ¿cómo actúa la pedagogía? ¿Protegiendo al estudiante de la distracción, destacando las características cruciales de un problema, secuenciando los pasos a comprender, fomentando la negociación o mediante alguna otra forma de «andamiaje» para la tarea a mano? [...] ¿Cómo sabe el ayudante/tutor cuáles son las necesidades del aprendiz? Aquí es donde entra la intersubjetividad, aunque de una forma más implícita que explícita. Sin embargo, lo más importante es que la ZDP plantea unos interrogantes concretos acerca de cómo se llega a interiorizar la cultura por la mediación de los demás (Shore, 1996). Como señalan Tomasello y otros (1993), la transmisión misma de la cultura depende de: *a*) alguna concordancia de principios entre las aptitudes de un estudiante y lo que la cultura puede ofrecer; *b*) alguna persona de la cultura, un tutor, que pueda darse cuenta de lo que necesita un estudiante y se lo proporcione; y *c*) algún acuerdo compartido sobre cómo se supone que funciona canónicamente la relación intersubjetiva en «esta cultura concreta».⁸

En relació amb el concepte de ZDP, em semblen aportacions d'interès per al nostre cas els principis d'incertesa i de contingència, elaborats per Wood i explicats per Daniels (2003: 155-156):

Según este enfoque, la incertidumbre dificulta el aprendizaje. Cuando un estudiante se siente inseguro o está poco familiarizado con las características relevantes de una tarea se reduce la motivación, la orientación hacia la tarea y el recuerdo de la tarea misma. Esto recuerda la noción de Greeno (1991) de «aprender el paisaje» o entorno de una tarea. Para Greeno,

⁸ Bruner (1997: 69), el cito a partir de la traducció a Daniels (2001: 154).

un experto es, en parte, alguien que está familiarizado con el terreno de la tarea, con sus rasgos y sus exigencias. Por lo tanto, un experto es alguien que ha reducido la incertidumbre en relación con una tarea. Los estudiantes con una incertidumbre elevada necesitan apoyo durante el proceso de reducir incertidumbre o de «aprender el paisaje» de la tarea.

El segundo principio fundamental del enfoque de los Wood es que el apoyo ofrecido en la ZDP de un estudiante cuya incertidumbre en relación con una tarea es elevada debe ser contingente o dependiente de las respuestas del estudiante.

Aquest principi de *contingència* comporta en l'esquema de Wood cinc nivells de control-ajuda, més o menys marcats segons la necessitat d'ajuda per part de l'estudiant.

També resulta productiva la proposta de Mercer (2000) de treballar a l'aula a partir de comunitats d'indagació, que avancen a partir del que defineix com a *zones de desenvolupament intermental* (ZDI).

Para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una «zona de desarrollo intermental» (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y sus objetivos comunes. En esta zona intermental, que se reconstituye constantemente a medida que avanza el diálogo, el enseñante y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando. Si esta zona se mantiene con éxito, el enseñante puede ayudar al estudiante a ser capaz de operar justo más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en forma de una nueva capacidad o comprensión.⁹

Un altre aspecte que encara ens caldria afegir en aquest apartat són les experiències d'aprenentatge cooperatiu i entre iguals¹⁰ que ha recollit I. Solé (2003) i que ja ens situen en les bases concretes del que serà la nostra proposta didàctica.

1.1.3. La connexió amb altres sabers: la geografia cultural i la didàctica del patrimoni

Molt abans de Morin ja el mestre Ramon Llull ens parlava de l'arbre de ciència i de la saba comuna que recorre tots els sabers: pensaments i emocions que viuen en la paraula i que travessen la divisió instrumental de les diverses disciplines acadèmiques. No defugim la divisió analítica però reivindiquem alhora la interrelació, la simbiosi enriquidora en el teixit que ha de constituir la mentalitat complexa, amb aptituds per als nous temps.

⁹ Mercer (2000: 141), citat a partir de Daniels (2001: 176).

¹⁰ Pensem que aquests conceptes tenen un precedent teòric en la insistència en la percepció compartida en els treballs de Jabukinski i Polivanov. L'apreciació ens la suggereix la lectura de Vygotsky (1995: 217).

La disciplina que d'una forma més directa té per objectiu l'estudi del territori és la geografia. A aquesta acudim per mirar d'integrar al nostre projecte algunes de les consideracions que s'han produït des d'aquell camp d'estudi. En principi hi hem trobat dues perspectives que, situades a diferent nivell teòric, ens poden servir de fites en el nostre trajecte: la geografia cultural i la didàctica del patrimoni.

La geografia cultural naix en el context dels plantejaments de la geografia humanista als anys 70. Tot seguint Clua (2001) definirem la geografia humanista com el corrent de recerca que estudia els tipus de lligams que uneixen l'ésser humà amb els llocs. Relph (1976: 55) parla de la *interioritat existencial* de l'experiència del lloc, un terme arrelat en la fenomenologia de Husserl:

La interioritat existencial és la més íntima experiència del lloc, allò que ens permet comprendre perquè el lloc pot ser una dimensió essencial de la vida i de l'experiència humanes. La interioritat existencial és una immersió total en el lloc.

Als anys vuitanta es produeix un cert oblit d'aquests plantejaments i segons Entrikin (1994) en la dècada dels noranta es reprèn l'estudi a partir del concepte de *lloc*, que trobem en aquesta línia d'estudis, però assenyala un canvi d'enfocament, que deixa enrere l'*experiència transcendental* per situar-se en la *consciència* dels individus en què el lloc haurà adquirit un *significat cultural* fruit de la construcció social. Aquí la geografia s'emparenta amb la sociologia construccionista, que té a Anthony Giddens com a referent.

Així ens aproximem a la configuració de la geografia cultural segons Claval (1999), que serveix de base a la presentació que en fa Vilarrasa (2004: 211), el qual afirma que la geografia cultural s'interessa:

[...] per un espai socialitzat i humanitzat i per la formació de les identitats i les territorialitats que se'n desprenen: la geografia cultural s'interroga sobre els somnis que construeixen la realitat.

Sembla que aquesta geografia pot tenir molts punts de contacte amb la literatura, com a paraula configuradora de mons possibles.

Aquesta geografia es pensa a si mateixa com una geografia del món local. Claval (1999: 32):

La escala de los análisis cambia: para aprehender los procesos culturales verdaderamente significativos, los geógrafos culturales se basan en la experiencia de la gente, en sus contactos, sus formas de hablar... Lo que estos estudios nos aportan es la idea de que las reglas de vida social varían de un punto a otro y se modifican sin cesar.

En la intersecció entre la història com a disciplina científica i l'ús del patrimoni trobem el concepte de didàctica del patrimoni, que ens arriba a partir de l'elaboració que en fan F. Xavier Hernández, Lluís Pibernat i Joan Santacana (1998). Ens interessa especialment la classificació que fan de les fonts patrimonials:

Los elementos sin autosignificado (restos...) que nos ha dejado el tiempo son un grupo importante de fuentes como hemos visto, también, en la clasificación de Bernheim. Son especialmente importantes los «restos en sentido estricto». Este tipo de fuentes contienen siempre un tipo de información que es interpretable o analizable, pero que difícilmente es discutible, ya que estas fuentes no llevan en sí mismas un intento de transmitirnos una determinada visión del pasado; por el contrario, las fuentes del grupo segundo, es decir, aquéllas cuyos elementos poseen autosignificado (por ejemplo, en Bernheim, la tradición) son interpretables, analizables y por supuesto discutibles, ya que han sido generadas para transmitirnos una determinada visión del pasado.

Si fem una adaptació d'aquests criteris a l'àmbit de la didàctica de la literatura i intentem esbossar alguna línia de la didàctica del patrimoni literari ens semblen pertinents les reflexions següents: Els textos literaris formen part de les fonts amb autosignificat i ens remeten a multiplicitat d'idees, sensacions i mons amb diferents graus de referents físics, reals. Els espais associats al procés de comunicació literària es podrien en molts casos reconèixer, constituïrien fonts sense autosignificat, llocs i objectes de la realitat física o imaginària, referents que podrien ser vistos en la seua consistència material —o virtual— i com a via d'accés al significat cultural que genera la comunicació literària.

La literatura, per tant, podria generar espais literaris patrimonials (cases d'escriptors, determinats paisatges, rutes...) i alhora pot ser considerada com una font significativa que omple espais patrimonials de la memòria històrica, forneix arguments, tòpics i veus que poden crear la sensació d'experiència viscuda (pensem, per exemple, en els poemes o les narracions relacionats amb la batalla de l'Ebre).

L'associació de la literatura als patrimonis materials, aquells que definíem com sense autosignificat, contribueix a la vivència de l'experiència literària, pot servir d'accés a la lectura o la pot enriquir i ens apareix com una eina que la didàctica del patrimoni permet posar de relleu.

1.2. DISSENY DEL PROJECTE I METODOLOGIA

1.2.1. Preguntes d'investigació. Delimitació del projecte

Un cop establert el marc conceptual que ens serveix de referència i que ens caldrà aprofundir en relació amb els dos principals àmbits que justifiquen el nostre treball, és a dir, la

literatura i l'ensenyament de la llengua i la literatura, passem a presentar les directrius que ens han guiat.

L'objectiu bàsic de recerca que ens plantejem consisteix en l'estudi de les relacions que s'estableixen entre el patrimoni literari territorial i el procés educatiu per intentar veure si el treball a partir de textos amb uns referents geogràfics de proximitat contribueix al creixement de la competència lectora i, en un sentit més ampli, a l'educació literària, a la construcció de personalitats amb una cultura arrelada en un entorn immediat i integradora de les diversitats, competents davant la creixent complexitat, alliberades d'estereotips i dogmatismes, conscients de les millors aportacions de la tradició de l'humanisme.

La pregunta central del projecte quedaria, doncs, formulada en els termes següents:

Quin paper té l'estudi de la literatura d'espais de proximitat, la literatura local, en la construcció de l'educació literària?

La qüestió es troba associada i en genera altres del tipus:

Què entenem per patrimoni literari territorial?

Per què cal —o no cal— incloure referents literaris locals en el currículum de llengua i literatura?

Què en sabem i pensem alumnes i professors de les produccions literàries dels àmbits territorials més propers?

Quines relacions podem establir entre la literatura local i altres literatures?

Quines vinculacions mantenen les literatures locals amb altres manifestacions culturals (pintura, música, produccions audiovisuals...)?

El treball a partir de la literatura local pot contribuir a la millora de l'educació en un context de creixent diversitat cultural?

Quina funció té el patrimoni literari en el context de la societat de la informació i el coneixement?

La llista de preguntes podria ser llarga i ens cal delimitar el nostre projecte que queda plantejat a partir de tres línies de treball:

1. A les classes de llengua i literatura cal combinar mètodes de treball i enfocaments des d'escala o dimensions territorials diverses.
2. La presència de referents literaris locals a l'ensenyament secundari supera l'estudi d'elements caracteritzats per la seua proximitat geogràfica per plantejar un nou concepte d'estudi literari localitzat, que permet establir lligams amb altres manifestacions literàries i culturals a escala global.
3. L'estudi literari localitzat i el concepte de patrimoni literari contribueixen a l'educació literària i cívica.

D'altra banda, en la proposta que presentem la recerca quedarà delimitada al cas concret de l'ensenyament de la literatura a les Terres de l'Ebre.

1.2.2. Estratègies i tècniques de treball

Per concretar les tres línies de treball que acabem de presentar i respondre a la qüestió central del nostre projecte ens proposem desenvolupar una recerca a partir de l'elaboració d'unes seqüències didàctiques de llengua catalana i literatura per a l'ESO i al batxillerat. Per realitzar-les ja hi haurà hagut una investigació bibliogràfica sobre el patrimoni i una aproximació a l'elaboració d'un canó formatiu per a la literatura ebrenca. En el moment de la seva realització, es dissenyaran instruments d'avaluació de les propostes en un procés obert d'autèntica recerca-acció, que ha de permetre reformular activitats i proposar-ne de noves a partir de les experiències didàctiques que compartirem amb alumnes del nostre centre de treball: l'IES Julio Antonio de Móra d'Ebre. Aquest procés d'investigació considerarà també l'aproximació al pensament i la pràctica docent d'altres professors d'instituts de les Terres de l'Ebre mitjançant enquestes que ens haurien de permetre remarcar centres d'interès en relació al treball sobre literatura a partir dels espais de proximitat.

En parlar del pensament i les bases de la investigació educativa (secció 1.1.1.) hem presentat un marc de referència que ara intentarem precisar, ja que considerem que l'ús de fonts bibliogràfiques diferents comporta sovint confusions metodològiques, especialment pel que fa a la terminologia i a la seua ubicació, sovint confusa, en relació amb l'epistemologia, la teoria, el mètode i les tècniques. Per intentar situar la nostra posició en aquests aspectes farem una adaptació del quadre de Crotty (1998: 5):

¹¹ La font del quadre és Sandín (2003: 46). Hi afegim la teoria del caos i la de la complexitat, i el mètode de la investigació acció.

Perspectives epistemològiques	Perspectives teòriques	Mètodes	Tècniques i procediments de recollida i anàlisi de dades
<ul style="list-style-type: none"> – Objectivisme – Construccionisme – Subjectivisme (i les seues variants) 	<ul style="list-style-type: none"> – Positivisme (i postpositivisme) – Interpretativisme <ul style="list-style-type: none"> • Interaccionisme simbòlic • Fenomenologia • Hermenèutica – Teoria crítica – Feminisme – Postmodernisme – Teories del caos i la complexitat 	<ul style="list-style-type: none"> – Investigació experimental – Estudi de camp – Etnografia – Investigació – Fenomenològica – Teoria – Fonamentada – Investigació acció – Anàlisi del discurs, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mostreig – Qüestionari – Observació – Entrevista – Escales – Grups de discussió – Històries de vida – Narrativa – Estratègies etnogràfiques – Reducció de dades – Identificació de temes – Anàlisi comparativa – Anàlisi documental – Anàlisi de contingut – Anàlisi estadística

D'acord amb totes les consideracions que hem anat fent emmarcarem el nostre treball en la perspectiva del construccionisme¹² i la teoria de la complexitat en un sentit que caldrà aprofundir i que entenem que té la capacitat d'acollir les aportacions d'altres teories i permet superar el debat clàssic entre els dos grans paradigmes: el del positivisme i el de l'interpretativisme.¹³

La nostra posició de professor investigador ens permet de situar-nos en el marc del mètode de la investigació acció i de la pràctica reflexiva. Latorre, del Rincón i Arnal (2003: 279) situen els precedents del mètode d'investigació acció en Dewey (1929), *The Sources of a Science of Education* i el defineixen de la manera següent:

El proceso de la investigación-acción se puede concebir como una espiral de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. Su naturaleza flexible permite un permanente «feedback» entre cada una de las fases o pasos del ciclo. El proceso se inicia con una «idea general» sobre las necesidades de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la prác-

¹² Per ampliar el concepte en relació amb l'epistemologia remetem a Sandín (2003: 49). En el seu significat queda clar la relació de dependència que hi manté el terme constructivisme utilitzat en els àmbits de la psicologia i la pedagogia.

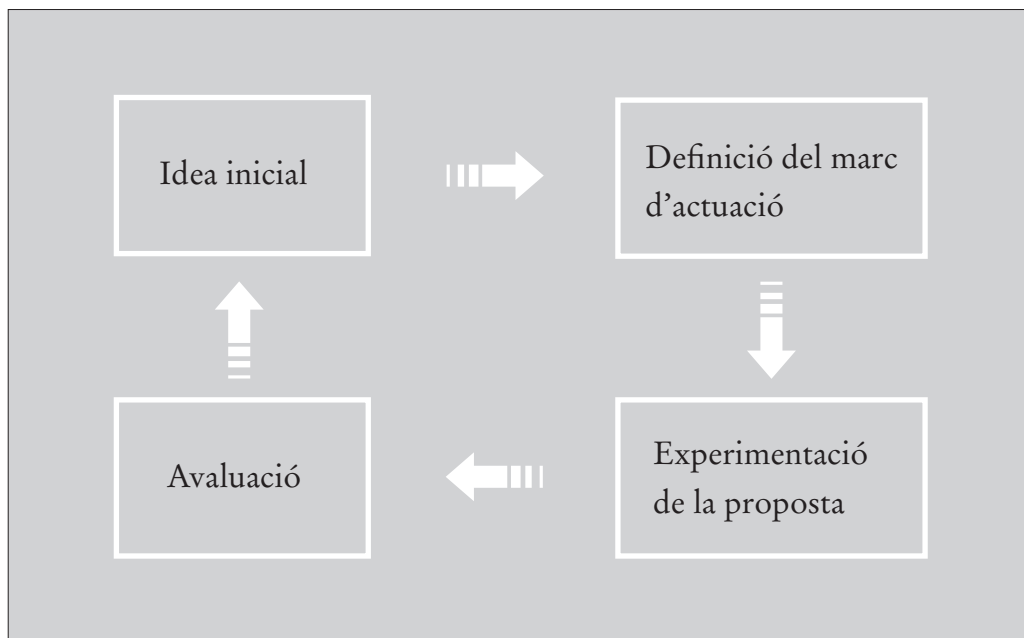
¹³ Aquesta polèmica s'ha anat diluint en els darrers anys, es parla de la complementarietat de paradigmes, Cook i Reichardt (1986) i alguns defensen la unitat epistemològica (Walkers i Evers, 1988) (veg. Latorre, del Rincón, Arnal, 2003: 30).

tica; a continuació se planifiquen els passos i estratègies que cal realitzar; se lleva a terme la acció, i acaba el cicle amb la valoració dels cicles de dita acció, per tornar a replantejar el seu cicle.

En la bibliografia especialitzada podem trobar moltes altres definicions i aproximacions; Sandin (2003: 161-174) n'ofereix una visió clarificadora. Citem, per exemple, la referència que fa a un dels noms més significatius d'aquesta tradició, Elliot (1993: 88), que defineix la investigació acció en els termes següents:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas «científicas» de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las «teorías» no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

El quadre següent elaborat a partir d'Escudero (1987: 24) pot exemplificar el que podríem definir com una seqüència programada dintre del que entenem com a cicle obert dins del procés investigació acció.



Aquest cicle ens sembla plenament coherent amb els postulats de la teoria de la complexitat i integra els elements d'incertesa que es produeixen en les intervencions a l'aula en una espiral que, interpretant Morin (2001: 101), respondria a la relació: *ordre inicial - desordre* (intervenció, ruptura de l'ordre inicial) - *organització*. Més endavant el pensador francès indica que l'estratègia ha de prevaldre sobre el programa:

Podemos, dentro de nuestra estrategia, utilizar secuencias cortas programadas, pero para todo aquello que se efectúe en un entorno inestable e incierto, se impone la estrategia; ésta debe privilegiar tanto la prudencia como la audacia y si es posible ambas a la vez. (pàg. 109)

En el procés de treball ens serà útil incorporar el concepte de pràctica reflexiva, introduït per Donald Alan Schön al seu llibre *The Reflective Practitioner* (1983), encara que com en el mètode d'investigació acció suara esmentat podríem també trobar el seu precedent en l'obra de Dewey, concretament segons Lipman (1998: 163), a *How we Think* (1910). En la nostra pràctica de coneixement de les accions didàctiques que elaborarem ens serviran de guia les indicacions d'Olga Esteve (2004: 2).

L'«aprenentatge reflexiu» es basa en una visió constructivista de l'aprenentatge (Freudenthal, 1991), segons la qual el coneixement sobre la pràctica docent ha de ser un coneixement creat pel mateix subjecte en formació i no un coneixement ja creat anteriorment per tercers i transmès per ells. És a dir, la persona que es forma ho fa donant significat a uns continguts, i no rebent aquests continguts ja impregnats de significat.

Des d'aquest prisma, la formació es basa en la pràctica i el seu eix central el constitueix un aprenentatge que parteix de l'experiència i la pràctica i es du a terme a través de la reflexió sobre aquelles experiències. Es tracta primordialment de la consciència del subjecte sobre el propi procés, la qual cosa es coneix com a *awareness*.

Fernando Barcena (2005: 152) assenyala que el principi rector de l'enfocament reflexiu que planteja és el principi de raonabilitat, que defineix en els termes següents:

El objetivo último de la acción educativa es el desarrollo de la racionalidad entendida como «racionalidad de juicio». La razonabilidad es una racionalidad moderada reflexivamente por el juicio práctico en situación. La práctica reflexiva es aquella que se somete a los dictados de esa facultad de juicio pedagógico. Como tal, la práctica reflexiva es una «práctica crítica».

A partir de Dewey, Barcena indica que el pensament reflexiu comporta dues fases: 1) un estat de dubte o perplexitat, que és a l'origen de la indagació deliberativa, i que implica la recerca de materials i dades per intentar aclarir la qüestió; i 2) un procés d'investigació orientat per la recerca d'objectius concrets per aclarir el tema plantejat; aquesta recerca culminarà en l'elaboració d'algun judici, en una presa de posició i de decisions. A més, l'activació d'aquest pensament reflexiu comporta unes determinades actituds ètiques. La primera, l'apertura de la ment, que és en la definició de Dewey (1989: 43):

Un deseo activo de escuchar a más de una parte, de acoger los hechos con independencia de su fuente, de prestar atención, sin remilgos, a las posibles alternativas; de reconocer la posibilidad de error incluso de las creencias que más apreciamos.

La segona actitud és l'*entusiasme*, bàsic per a una motivació intrínseca que ha d'aglutinar interès, atenció i esforç en la realització del projecte. La tercera actitud és la *responsabilitat intel·lectual*, és a dir, saber assumir les conseqüències dels fets que ens proposem de portar endavant; aquesta posició, segons Dewey (1989: 43), assegura la integritat, és a dir, la coherència i l'harmonia de les creences que hem establert.

Aquestes perspectives escollides, la investigació acció i la pràctica reflexiva, ens permeten una àmplia llibertat en la tria de tècniques docents i de procediments de recollida i anàlisi de les dades de les activitats realitzades. La nostra atenció cap a la pràctica educativa i el pensament d'alumnes i professors ens condueix a alguns dels instruments més valorats en relació amb aquestes investigacions: l'ús d'estratègies etnogràfiques (diaris del professor i l'alumnat), l'observació directa i participativa i les entrevistes, sense excloure referents quantitius com l'ús del qüestionari.

Per a l'anàlisi de les dades partirem de les indicacions que trobem a J.H. McMillan i S. Schumacher (2005: 477-519) amb especial atenció a la descoberta d'estratègies d'anàlisi, que ens han de permetre generar categories i a tècniques de comprovació com la triangulació o l'evidència de dades discrepants i ens servirem bàsicament de l'anàlisi de les valoracions aportades per l'alumnat sobre les activitats didàctiques.

Com assenyala Colom (2002: 165), els mètodes i tècniques apuntats ens semblen coherents amb el posicionament de la teoria del caos i la complexitat que ens serveix de referència:

[...] la investigación acción, paradigmáticamente de corte crítico, introduce al alumno en una situación caótica, de desconocimiento y, por tanto, de desorden, de la cual tendrá que emerger la información, es decir, el conocimiento y, en consecuencia, un nuevo orden.

Tot coneixement ha de sorgir de la pràctica i de la reflexió, ha de ser una descoberta. És per això que considerem que el mètode i les tècniques no poden quedar encaixonades en uns models prefixats que, d'altra banda, cada cop es troben més imbricats i només en caldrà atendre, com diu Bericat (1998: 43) al criteri de *prudència metodològica*, que, en definitiva té el seu precedent d'autoritat en la virtut de la *phorónesis* aristotèlica, amb l'objectiu de millorar la pràctica educativa.

CAPÍTOL 2. L'EDUCACIÓ LITERÀRIA

2.1. EL FET LITERARI

Si volem plantejar una educació literària ens caldrà veure què entenem per literatura i quines són les perspectives que ens permeten perfilar un mapa conceptual apte per investigar el nostre àmbit de treball, per plantejar unes transposicions adequades a la pràctica docent.

Per definir el concepte de literatura, Josep Ballester (1999: 51) comenta la proposta de Gérard Genette (1991) de delimitar l'univers literari a partir d'allò que anomena els dos règims de la literarietat:

Oposa, d'una banda, el règim constitutiu o essencialista, caracteritzat per un complex d'intencions, convencions genèriques i tradicions culturals de tota mena i, de l'altra, el règim condicional, que correspon a una apreciació estètica subjectiva i a un context cultural o històric. Recordem, també, que Genette, al costat de la categoria del règim estableix el criteri temàtic, relacionat amb el contingut del text i el criteri remàtic, relacionat amb les formes del discurs per acabar de perfilar l'espai de la literatura.

Les teories constitutives o essencialistes de la literarietat serien teories tancades, que remetent a la tradició de les poètiques; les teories condicionalistes obren el fet literari a les circumstàncies, que poden fer que un text sigui o no literari. En l'àmbit temàtic, Genette remet al concepte de ficció, que podem veure com una actualització de la mimesi aristotèlica entesa com a creació i estructuració de mons possibles, però la ficcionalitat és un terme conflictiu, pensem com assenyala Kurt Spang (2000: 20) en l'existència de gèneres i obres no fictionals, en la complexitat de les relacions entre ficció i realitat. En aquest sentit, podríem dir que tota obra d'art és creació, amb graus diversos de relació amb les realitats que configuren el món. En l'àmbit remàtic situem l'estudi de la dicció, que relacionem amb la base lingüística de la literarietat i del principi d'estranyament, que han centrat bona part de les anàlisis de base formalista, qüestionades com veurem més endavant.

En un altre intent de definició, José Antonio Álvarez (2004: 18-19) assenyala que podem classificar les formes d'entendre el fenomen literari en dues grans categories, que s'articulen a partir dels conceptes d'especificitat i inespecificitat:

La primera se distingue por proponer criterios definitorios que hacen de la literatura una realidad constante, dotada de una naturaleza singular [...] esta concepción suele aliarse con movimientos teórico-críticos de índole formalista y con talantes políticos que latamente cabría calificar de conservadores. En cambio, quienes adoptan la segunda de las actitudes mencionadas favorecen la disolución del concepto de literatura en el campo de los usos lingüísticos generales, negándose a reconocer este fenómeno como una realidad objetiva.

La poètica clàssica, l'historicisme, els neocriticismes, el formalisme rus i l'estructuralisme es troben en la línia d'estudiar i defensar l'especificitat del fet literari; el deconstructivisme i les crítiques de base sociopolítica qüestionen l'especificitat literària. José A. Álvarez il·lustra aquesta darrera posició amb referències a Roger Fowler (1981), que assenyala que hi ha textos literaris, però no literatura i que, en tot cas, allò que els vincula és un sistema de convencions socioculturals. En aquest sentit, la literatura és una *valorized category*, lligada a interessos socials i ideològics. Esmenta també l'article de Richard M. Ohmann (1978) «The Social Definition of Literature», en què posa de relleu la influència del mercat en l'elaboració d'una novel·la i la importància de la participació d'un grup de crítics amb influència en els mitjans per desencadenar un procés econòmic que culmina en la venda de drets d'autor per al cinema.

En una proposta per superar les dicotomies entre l'especificitat i l'inespecificitat de la literatura i d'altres com prosa i poesia o bona literatura i mala literatura, Álvarez (2004: 48-49) apunta el que denomina un model *transicional* per a la definició del fet literari:

Admitir que el fenómeno literario tiene naturaleza lingüística y textual es un primer paso, pero ello no distingue tal fenómeno ni esencial ni transicionalmente del resto de mensajes verbales que de continuo se emiten y se reciben en cualquier comunidad cultural. Por lo tanto, es preciso añadir una especificación complementaria que dote a la literatura de alguna suerte de entidad propia. Cabe decir, pues, que la obra literaria es un producto lingüístico-textual «privilegiado» y que tal privilegio [...] se cifra en la capacidad que tal obra tiene de llamar la atención del lector común y de atraer el estudio y el análisis del lector especializado con mayor insistencia que los innumerables mensajes de índole utilitaria producidos continuamente.

Les causes del privilegi literari les establirà a partir dels tres camps bàsics de la semiòtica: semàntica, sintaxi i pragmàtica. Afirmar que des d'un punt de vista semàntic, el fenomen literari requereix d'un cert grau de ficcionalitat, una condició necessària però no suficient. El punt de vista sintàctic, remet a l'estructuració lingüística del llenguatge, en els seus nivells semantico-intencional i lèxic, morfosintàctic i foneticofonològic, amb uns trets definidors que han estat objecte d'anàlisi en les poètiques de base formalista. Des de la perspectiva de la pragmàtica, el text literari es pot entendre com un acte de parla, però en la mesura que remet a un món ficcional comparteix alguns trets de les activitats lúdiques i podríem dir

que marca o que estableix un suspens en relació amb la força il·locutiva, a la capacitat que té el llenguatge d'aconseguir una finalitat concreta, una resposta immediata.

En aquest sentit, afegim, aquest suspens possibilita una de les propietats que més ens interesses des d'un punt de vista cultural i educatiu, ens referim al fet que aquesta apertura cap a mons possibles, alliberats de la immediatesa de l'acte de parla, obre la porta a l'escriptura literària com a espai que relliga intel·ligència i funció fabuladora,¹⁴ imaginació i reflexió, passat i utopia, desig i raó, en l'àmbit de la creació estètica i la construcció d'una personalitat que incorpora la complexitat de què ens parla Edgar Morin.

En resum, el posicionament de José A. Álvarez (2004) admet que el consens social delimita l'àmbit de la literatura, però que aquest consens no és totalment arbitrari, circumstancial, sinó que rau en les característiques semiòtiques anteriorment anotades, que permeten una gradació entre el discurs literari i no literari, característica bàsica del seu model transicional. En resum:

[...] la obra literaria —entendida como elemento integrante de la literatura en su acepción de corpus o canon— es un fenómeno lingüístico-textual cuyo privilegio radica en llamar la atención hacia si mismo con independencia del mundo que denota. Tal privilegio tiene su origen en el consenso social, que, lejos de ser arbitrario, se apoya en causas semánticas (la creación de un mundo ficcional), sintácticas (la conversión del lenguaje en un medio opaco de vocación estética) y pragmáticas (la liquidación de la fuerza ilocutiva del acto de habla literario). Resulta, pues, evidente que, si la «literariedad» de un fragmento de discurso depende de tres tipos de causas y éstas no son absolutas sino que cada una de ellas admite gradación, sus combinaciones originan un modelo literario de índole «transicional». (Álvarez, 2004: 58)

Aquest model que acabem de presentar ens sembla especialment interessant perquè ens pot ajudar a superar el debat entre posicions oposades amb relació al fet literari i replantejar la seua dimensió que, pel camí de l'especialització, ha reduït el seu abast en la recerca d'una especificitat que podria clausurar la literatura en l'espai de la teoria, allunyada de la majoria dels lectors.

¹⁴ Prenem el terme *funció fabuladora* de Curtius (1981: 26), que reinterpreta aquest concepte de Bergson (1932). Escriu Curtius: «La inteligencia del *homo faber* que forjaba herramientas se ha elevado a una contemplación y a un conocimiento del mundo. La función fabuladora ha ascendido desde la generación biológicamente útil de ficciones hasta una creación de dioses y mitos, y por fin se ha desprendido totalmente del mundo religioso para convertirse en libre juego. Es la capacidad de crear personas cuya historia nos contamos a nosotros mismos.»

La història del concepte literatura ha estat la crònica d'una restricció del seu significat, especialment des del segle XIX. El terme *literatura* prové del llatí i significava, en la síntesi que presenta Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1975: 11), «instrucción, saber relacionado con el arte de escribir y leer, o también gramática, alfabeto, erudición, etc». Aquesta definició àmplia, que partint de l'ús de la lletra escrita pot abastar el conjunt dels sabers, és dominant, amb algunes inflexions, fins a la segona meitat del segle XVIII.

Ciceró i Tertulià, com ens indica Álvarez (2004), introdueixen algunes accepcions. El primer utilitza el vocable *litteratura*, per parlar de Cèsar en un context que denota elogi i estima; en aquest sentit el mot es diferenciaria de *litterae*, aplicat simplement a l'erudició llibresca. Més tard, Tertulià emprà el terme *litteratura* per referir-se a un conjunt d'obres de caràcter laic, tret que les diferencia de les obres sagrades, a les quals aplica el terme *scriptura*. Segons Wellek (1978), la diferenciació *litterae*, *litteratura* desapareix a l'edat mitjana i resorgeix al Renaixement en combinació amb els adjectius *humanae* o *bonae*, per oposar les obres amb el primer qualificatiu als escrits teològics o per posar de relleu les virtuts d'aquestes produccions.

Al segle XVII i durant la primera meitat del XVIII per designar el que actualment considerem literatura, utilitzaven la paraula *poesia* i per destacar determinades formes de prosa el terme era *eloqüència*. La preceptiva retòrica i els gèneres normativitzats donaven nom a les diverses formes que, especialment per la influència del romanticisme, s'integraran en la nova definició de literatura com assenyala Costanzo di Girolarno (1995: 6):

En absència d'uns trets normatius forts, de la remissió constant a les regles de la tradició, la noció de literatura es debilita, s'obre virtualment i sol·licita l'aïllament de la seva natura i dels seus caràcters específics.

Entre 1759 i 1765, Lessing publica els seus *Briefe die neueste Literatur betreffend*, on el terme *literatur* designa només un conjunt d'obres considerades literàries. Poc temps després literatura passa a assenyalar el conjunt d'obres literàries d'un país; el 1772 es publica, per exemple, la *Storia della letteratura italiana* de Geralomo Tiraboschi. A finals del segle s'ha definit la noció de literatura com a creació estètica i forma específica de coneixement a partir d'obres com la de Marmontel, *Eléments de littérature* (1787) o l'obra de Madame de Staël, *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales* (1800). Tota aquesta delimitació del sentit del terme es produeix segons Vítor Manuel d'Aguiar e Silva (1975: 13) per la creixent especialització del terme ciència, que comporta l'exclusió de les obres que s'hi relacionen amb la definició inclusiva que tenia el terme literatura i, d'altra banda, per la posada en valor de gèneres literaris en prosa, des de la novel·la fins al periodisme, que es van incorporant a l'art d'escriure.

Amb el segle XIX i el predomini de l'estètica idealista el terme literatura s'acaba de configurar en l'accepció moderna de fenomen estètic i intel·lectual: «aesthetic worth in combination with general intellectual distinction» —René Wellek i Austin Warren (1976: 21). A partir d'aquí trobarem un corollari d'accepcions; per exemple: literatura modernista, literatura de terror, història de la literatura, literatura general, etc. Fins i tot, com a reacció a la proliferació del terme i afirmació del valor estètic, Verlaine al poema *Art Poétique* conclourà «Et tout le reste est littérature», amb una denúncia contundent de la retòrica vana.

Aquest recorregut per la història del fet literari, que ens ha portat a l'afirmació de l'especificitat literària en el text, deixa fora, des de la perspectiva actual, manifestacions culturals que, encara que parteixen d'aquesta tradició, desborden el marc de la literatura entesa com a text basat en l'escriptura i en els seus suports tradicionals. Per això, més enllà del debat ja assenyalat per Ballester entre essencialistes i condicionalistes, que, respectivament, limiten les produccions literàries al cànon hegemònic o amplien el marc, que queda relativitzat i indefinit en funció de les convencions socials de cada moment històric amb el risc que implica per a la cultura la supeditació a poders hegemònics en una societat del consum, ens sembla interessant reprendre les aportacions de Jan Mukařovský, que focalitzem ara a partir del seu tractat de 1936 «Función, norma y valor estético como hechos sociales»,¹⁵ perquè ens ajuda a fonamentar i ampliar els plantejaments del mètode transicional d'Álvarez (2004).

D'una banda, els fonamenta en la mesura que les anàlisis de Mukařovský atenen a les característiques pròpies de les obres literàries i als factors decisius de la recepció individual i social de les obres, amb arguments que vinculen el formalisme rus i les consideracions posteriors de la pragmàtica literària i l'estètica de la recepció i, d'altra banda, amplia el mètode transicional, ja que, a partir de la consideració del concepte de funció estètica,¹⁶ permet vincular la literatura a formes d'expressió que poden ser molt diverses i que prendran valor, superant així el risc d'un relativisme desmesurat, en relació amb la norma com a fet

¹⁵ Cito l'article a partir de Jan Mukařovský; Jordi Llovet (ed.) (1977).

¹⁶ «La función estética es uno de los factores más importantes de la actividad humana: cualquier acción humana puede estar acompañada por ella y cualquier cosa puede llegar a ser su portadora» J. Mukařovský; J. Llovet (1977: 101) en relació amb l'art diu: «el propio arte, aunque gracias a la supremacía de la función estética y de la considerable autonomía que se desprende de esta supremacía, éste en buena medida aislado de la realidad y excluido de una relación directa y activa con las formas y las tendencias de la convivencia social (véase la conocida fórmula de Kant: «das intereselose Wohlgefallen» [l'editor anota: «el puro bienestar desinteresado» una fórmula de Kant acuñada en la *Crítica del Juicio* (1790)], manifiesta una serie de problemas sociológicos complejos.» (*op. cit.*: 58)

històric determinat per la tensió entre la norma anterior i la innovació, en una concepció integrada en la complexitat social.

A partir de la lectura que fem de Mukařovský, entendrem la literatura com una forma d'activitat humana caracteritzada pel valor estètic de la paraula, una forma d'art en estreta relació amb les altres manifestacions artístiques i configuradora de la identitat. Anotem com l'autor txec considera el fet estètic:

Lo estético, es decir la esfera de la función, la norma y el valor estético está, pues, ampliamente extendido sobre la esfera global de la actividad humana, siendo un factor importante y multilateral de la práctica de la vida; no tienen razón aquellas teorías estéticas que lo limitan a uno solo de sus aspectos múltiples, declarando como objetivo de la intención estética únicamente el placer, la expresión o la excitación emocional, o el conocimiento, etc. Lo estético incluye todos estos aspectos y muchos otros, particularmente en su manifestación superior, el arte; de todos modos, a cada uno de estos aspectos le incumbe sólo aquella parte que le corresponde en la formación de la postura global del hombre frente al mundo. (*op. cit.*: 101-102)

En aquest apartat ens hem atansat al fet literari en un moviment de sistole i diàstole, de contracció i expansió del terme literatura. Com hem vist, durant segles el concepte va designar totes les manifestacions de l'escriptura i posteriorment va anar limitant el seu abast. Des d'un punt de vista artístic i educatiu considerem que cal incloure amb plenitud en l'àmbit literari produccions que la posició essencialista situa en la perifèria de la literatura pels seus valors circumstancials, de mercat, ideològics, d'utilitat..., i que també cal una apertura cap a les diverses experiències que posen en qüestió els límits del fet literari, sense quedar immersos en un magma desproveït de l'exigència del valor estètic.

Mukařovský ens serveix de pont entre les propostes formalistes i la semiòtica de la cultura, que ens ajuden a perfilar la nostra posició amb relació al fet literari i el seu tractament en el context educatiu. El concepte de norma en l'estudiós txec té un valor històric que depassa el concepte de *literarietat* i *estranyament* que trobem en els formalistes russos. En aquest sentit renova l'interès per la tradició literària sense les connotacions prescriptives i conservadores que aquest concepte havia adquirit i ens ajuda a entendre-la com un procés de tensions creatives. La norma quedarà definida com «relación entre la norma temporalmente precedente y la norma nueva, distinta de aquélla, y que se halla en proceso de formación» (*op. cit.*: 65).

En relació amb la consideració de la valoració estètica Mukařovský entén que el predomini d'aquest valor no absorbeix ni en reprimeix d'altres sinó que «introduce todo el conjunto de valores, contenidos como unidad dinámica en una obra de arte, en contacto con el sistema general de aquellos valores que constituyen las fuerzas motrices de la práctica de la

vida de la colectividad receptora» (*op. cit.*: 97). L'obra literària, com a art temàtic, és a dir, amb una manifestació clara de la funció comunicativa, esdevé un espai privilegiat per a la construcció i la transmissió cultural en la mesura que té la capacitat d'integrar amb el valor estètic experiències vitals d'una gran diversitat que el receptor haurà de reelaborar.

Situats ja en la perspectiva de la didàctica, destaquem com M.V. Reyزابal i P. Tenori (1992: 25) situen l'obra en l'àmbit del valor i, alhora, del testimoni històric, com a producte i com a productora d'una perspectiva històrica. Partint dels avenços de la psicologia cognitiva assenyalen que per aconseguir un aprenentatge significatiu no es pot considerar només un text concret, sinó que cal veure com els significats activen el procés individual de comprensió, és a dir, de relació amb altres textos i situacions, de reconstrucció de significats, d'aplicació en altres situacions. En definitiva, l'obra depassa límits constrenyedors i se situa en el camp més obert de la cultura, com assenyalava Iuri Borev (1985: 61): «Es precisamente esto lo que permite investigar la obra en el campo de la cultura, convertir la cultura en una clave para su lectura, que es precisamente lo que realiza el *acercamiento histórico-cultural* al arte.» Reprèn la definició de cultura de Lotman (1979: 42) i afegeix: «La cultura no es solo la memoria extragenética, social, de la humanidad, sino también un producto social de la actividad de los hombres.»

Si la tradició de la història de la literatura forjada al segle XIX considerava les obres com un patrimoni històric i col·lectiu (Ballester, 1999: 94), les aportacions que hem anat esmentant partint especialment de Mukařovský i de la semiòtica de la cultura i la necessitat pedagògica de construir un aprenentatge significatiu, ens poden conduir a una renovada concepció del concepte de patrimoni que ens sembla que permet connectar tradició i modernitat, individu i societat i que prenem com a referència per a la nostra proposta:

Si la literatura és veritablement un patrimoni, aquest patrimoni és, abans que res, un patrimoni de debats, de treball interpretatiu a propòsit de la persona, de la seva sociabilitat, de la diversitat sociocultural, i de les possibilitats d'ús de la llengua. (Bronckart, 1997: 17)

La literatura és aquest patrimoni que possibilita aquest diàleg cultural, educatiu i és camp obert a les capacitats comunicatives de la llengua. L'obra literària no és només l'àmbit que permet en la seua dimensió estètica la manifestació dels diversos registres lingüístics i formes dialectals, de la creativitat lingüística en la seua plenitud, sinó que té el seu fonament i adquireix un dels seus valors en la llengua concreta en què està escrita, viu en aquesta. Pensem, només, en les dificultats que comporta tot procés de traducció.

Des d'aquesta perspectiva de la literatura com a patrimoni, podem veure com les diverses aportacions de la psicologia i de les teories de la comunicació conflueixen en una dimensió cultural i funcional de la literatura que pot permetre com diu Baum (1989: 217):

[...] la literalización o reliteralización de la enseñanza de la lengua, para que no solo hablemos con interés la lengua, sino para que aprendamos también a ver nuestro mundo circundante con sorpresa.

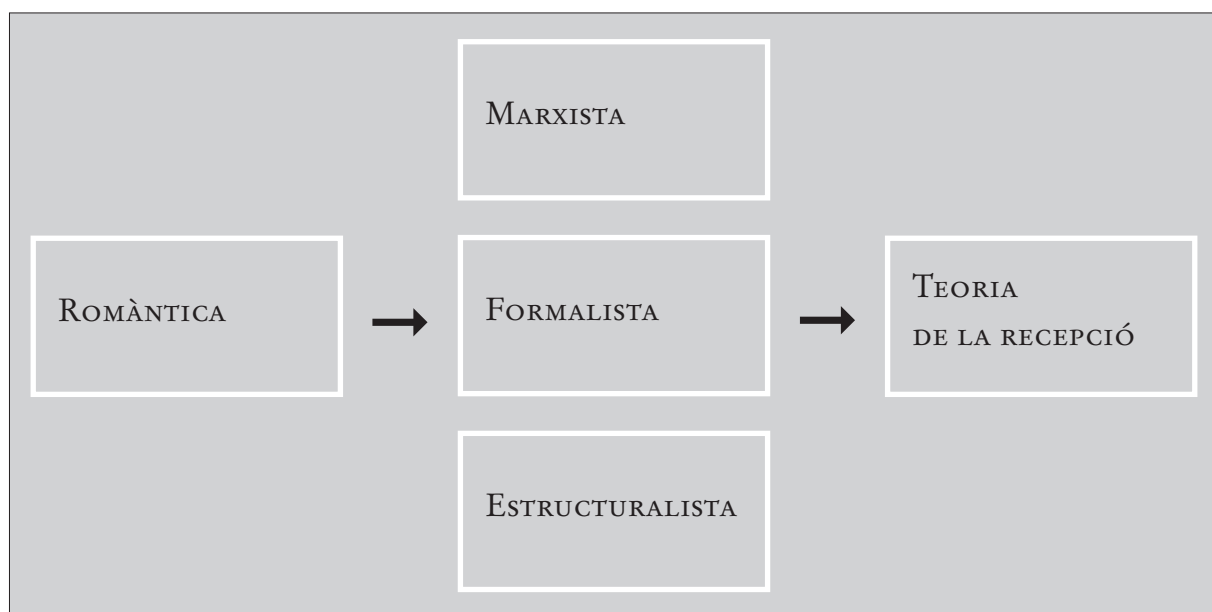
Una capacitat de sorpresa i de meravella, com diria Llull, necessària per motivar els processos educatius i per a qualsevol canvi social i cultural.

2.2. ESTUDIS LITERARIS I APLICACIONS DIDÀCTIQUES

En aquest apartat farem una aproximació als estudis literaris, la teoria literària i la crítica i la literatura comparada, per establir un marc de referències que han de contribuir com a elements de suport a una didàctica de la literatura.

No és el nostre objectiu valorar la gran diversitat d'escoles i autors que han aportat el seu treball a configurar els sabers literaris que influeixen sobre les formes actuals d'entendre i analitzar el fet literari, però sí que ens sembla necessari esbossar un itinerari que ens permeti situar les principals tendències en els estudis literaris actuals i no caure en el laberint d'una producció teòrica i crítica que ens impedeixi detectar aquells conceptes, aquelles metodologies que ens poden ser útils per a la nostra pràctica com a professors de llengua i literatura.

Raman Selden (1987: 10-11) presenta un esquema que ens sembla aclaridor sobre les diferents teories literàries a partir de l'elaborat per Roman Jakobson per representar la comunicació lingüística, que ens serveix de base per a la nostra ordenació, conscients de la parcialitat que comporta perquè cap teoria en les seues concrecions es limita a l'enfocament destacat i, en mesures diverses, té en compte altres perspectives:



Si establim els paral·lelismes amb Jakobson veurem com les teories romàntiques es relacionen amb l'emissor, l'autor i la funció emotiva; la crítica marxista —proposem ampliar aquesta etiqueta amb el conjunt de teories de base sociològica— considera bàsicament el context social i es vincularia a la funció referencial; les formalistes es concentren en el missatge i atenen a la funció poètica; l'estructuralista es preocupa pels codis emprats en l'elaboració del significat, és a dir, se situa en l'àmbit de la metalingüística. Finalment, les teories de la recepció basen la seua perspectiva en el lector, en la funció conativa.

Selden, que en el seu llibre desenvolupa aquest esquema, indica que ha deixat al marge la crítica de mites —Gilbert Murray, James Frazer, Maud Bodkin, Carl Jung i Northrop Frye—, reconeix la importància de les seues obres però considera que no ocupen un lloc principal com les que ha esmentat. També assenyala que ha eliminat el canal o contacte de l'esquema de Jakobson perquè:

[...] para los teóricos de la literatura no posee un interés especial, ya que (excepto en el caso de las representaciones teatrales) éste siempre se lleva a cabo por medio de la letra impresa.

Si aquesta afirmació formulada en la dècada dels vuitanta del segle passat ja era qüestionable, actualment significa una mancança que exigeix una més gran atenció teòrica cap a totes aquelles manifestacions literàries que no queden delimitades per la tradició de la lletra impresa. Pensem no només en les tradicions orals sinó també en els nous reptes i manifestacions culturals de la societat digital. Caldria, doncs, completar l'esquema de Selden amb les teories sobre el canal per veure com aquest afecta a la comunicació literària.

Afegiríem també la pragmàtica de la comunicació literària, com a àmbit teòric que es proposa abastar el conjunt d'elements del procés comunicatiu. Completat l'esquema bàsic passem a fer un repàs dels principals corrents d'estudis literaris.

2.2.1. La història literària i l'historicisme

Amb el romanticisme i el positivisme, durant el segle XIX es va conformar una visió i unes metodologies que caracteritzen bona part de la tradició filològica fins ben entrat el segle XX. Els seus centres d'interès són l'autoria, la transmissió i la descripció de l'obra. En l'àmbit de l'ensenyament ha estat fins ara la perspectiva bàsica d'accés a la literatura (Díaz-Plaja, 2002a; Ballester, 1998). Mendoza (2004: 188) reflecteix quina ha estat l'adaptació de la història literària a les aules:

En realidad se trata de la transmisión de saberes sobre el ámbito literario, más que de un acceso al conocimiento directo de las obras literarias; su base ha sido la recopilación de saberes enciclopédicos con proyección cultural: conocimiento de datos, fechas, títulos y rasgos caracterizadores de estilos.

I podríem afegir que sovint aquest historicisme institucional ha estat al servei de l'expansió d'una determinada ideologia nacional.¹⁷

En la fonamentació teòrica de l'historicisme trobem l'obra del Dilthey, que reelabora les aportacions de l'idealisme alemany, lluny dels excessos especulatius i amb la voluntat de rigor que ha de fonamentar les ciències humanes, i configura una teoria de la concepció del món que busca la unitat entre les concepcions filosòfica, poètica i religiosa a través de l'anàlisi de la vivència que reclama un coneixement historicodescriptiu concret de l'home, de la seua psicologia real. En aquest sentit fonamenta una hermenèutica que tindrà una influència considerable que parteix de la interpretació de la vivència dels autors i les obres.¹⁸

Ballester (1999: 63-64) destaca l'aportació de Gustave Lanson en l'àmbit dels estudis historicodocumentals i sintetitza el seu mètode:

Consisteix en la revisió documental exhaustiva de fonts, influències, dades biogràfiques i referències històriques sobre el contingut del textos; tot això orientat cap a l'establiment final d'un judici de valor.

El qüestionament d'aquest enfocament històric des dels estudis literaris es fa evident el 1930 i queda documentat al Primer Congrés Internacional d'Història Literària, que es va celebrar a Budapest l'any següent. Els estudis d'història literària continuaran, però, ocupant un espai considerable com demostra l'esment que fa Ballester a les polèmiques successivament plantejades des del formalisme rus, el *new criticism*, l'estilística o Roland Barthes i la *nouvelle critique*. El debat entre Barthes i Picard, a mitjans anys seixanta, ens posa en evidència l'hegemonia que encara mantenia el corrent historicista a França. Aquest predomini serà substituït en els anys següents per l'estructuralisme, la recepció tardana de les aportacions dels formalistes russos i la crítica sociològica. Tanmateix, els estudis de H.J. Jauss i l'Escola de Constanza, des de la dècada dels setanta reformularan els mètodes de la investigació de la historiografia literària a partir d'una història basada en la recepció del textos i, d'altra banda, l'hermenèutica literària com a pràctica de la interpretació de textos es revitalitzarà amb la crisi dels pretesos objectivismes del marxisme dogmàtic.

¹⁷ Per a una visió en l'àmbit de la literatura espanyola i una introducció a la literatura alemanya, anglesa, de la Bèlgica francòfona, basca, catalana i gallega remetem a Leonardo Romero Tobar (2008). Destaquem l'estudi d'Antonia María Mora (2009) dedicat al tractament de la literatura espanyola en els manuals escolars. Centrats en l'àmbit català, assenyalem l'estudi de la història de la literatura com a assignatura a Mallé (2003a, 2003b) i els treballs del Grup de Recerca Identitats, coordinat pel professor Magí Sunyer.

¹⁸ Reprèn en part les consideracions d'Eugenio Imaz en el seu pròleg a Wilhelm Dilthey (1978).

2.2.2. L'estilística

Ballester (1998) inclou aquesta posició en la tradició de la retòrica i assenyala que es comença a manifestar a França a finals del segle XIX. Tindria els seus antecedents en la tradició idealista que es projectarà en Croce i Vossler. Dins d'aquest corrent és habitual distingir entre l'estilística descriptiva o de l'expressió, de base saussureana, desenvolupada per Bally i centrada en els valors estilístics de la llengua i l'estilística genètica o de l'individu, que parteix de la idea que els recursos estilístics que emprava un escriptor estan relacionats amb les característiques de la seua cultura, visió del món, etc., que té el seu màxim representant en Leo Spitzer. En l'àmbit de les filologies romàniques i espanyola la influència d'aquest corrent arriba a partir de les aportacions de H. Hatzfeld, Amado i Dámaso Alonso, Carlos Bousoño, etc. Mendoza (2004: 191-192) indica les dificultats per adaptar els plantejaments de l'estilística a l'aula per la dificultat que els alumnes tinguin prou coneixement de la trajectòria vital i literària de l'autor, de les seues circumstàncies i intencions de creació.

Pozuelo Yvancos (1989: 21), que analitza el concepte d'*écart* o desviació per analitzar la llengua literària, precisa en relació amb l'estilística:

Para los representantes de la Estilística idealista, las desviaciones o «particularidades idiomáticas» se corresponden y explican por las particularidades psíquicas que revelan. La lengua literaria es «desvío», no por los datos formales que aporte, sino sobre todo porque traduce una originalidad espiritual, un contenido anímico individualizado. Los datos lingüísticos *objetivan* un desvío previo que excede a su naturaleza meramente formal. Este desvío es siempre el de una intuición original, una capacidad creadora e individualizadora que es el que el método crítico debe descubrir.

2.2.3. El formalisme

El formalisme rus va nàixer en els moments previs a la Revolució de 1917 a partir dels treballs del Cercle Lingüístic de Moscou i de l'Opojaz (Societat per a l'Estudi del Llenguatge Poètic), que tenen com a figures de referència a Roman Jakobson i a Víctor Šklovskij, respectivament. Jakobson, el 1920 s'exilia a Praga on contribuirà a formar el Cercle Lingüístic de Praga, referent en l'impuls de l'estructuralisme.

El formalisme rus rebutja el subjectivisme impressionista i l'historicisme i afirma l'autonomia de la literatura. L'obra comporta un procediment basat en la forma com a peculiaritat de la llengua literària diferenciada del llenguatge habitual. Aquesta peculiaritat de la literatura es defineix a partir de la paraula *literaturnost*, traduïda com literarietat, terme que assenyala les característiques que fan que un text sigui literari i que objectivitza l'àmbit d'estudi de la teoria.

Šklovskij parla de l'*estranyament* com a efecte produït per la desautomatització dels mecanismes habituals de la funció comunicativa. Posteriorment, Jakobson, el 1958, definirà la funció poètica del llenguatge.¹⁹ L'estranyament comporta una modificació de la nostra percepció habitual del món:

Si examinamos las leyes generales de la percepción, vemos que, una vez las acciones llegan a ser habituales, se convierten en automáticas. Este mecanismo generado por el hábito es el que gobierna las leyes de nuestro discurso prosaico. Sus frases inacabadas, sus palabras pronunciadas a medias se explican por el proceso de automatización. (Šklovskij, 1925: 29)²⁰

La llengua poètica, seguint Šklovskij, necessita l'artifici perquè la percepció s'aturi en la paraula, que així arriba amb la seua força màxima i construeix l'obra literària.

A més d'una teoria de la llengua poètica, el formalisme rus es va preocupar pels gèneres literaris, especialment per la construcció del relat. Aquí trobarem la distinció *fabula-syuzhet* (trama).²¹ La faula aporta els materials de construcció de la trama, la història com a successió cronològica dels esdeveniments. La trama és la composició estilística del relat, els procediments, la disposició amb què l'autor ens presenta personatges i motius. Bona part del treball dels formalistes es dedicarà a l'estudi de la construcció de la trama, amb l'aportació de conceptes com dilació, paral·lelisme, encadenament, etc., que ajuden a fonamentar la narratologia. Esmentem, com a exemple, les obres de Šklovskij *La teoria de la prosa*, del 1924, la *Teoria de la literatura*, de Tomaševskij editada el 1925 o la *Morfologia del conte* de Propp, publicada el 1928 i amb una remarcable influència a partir de la traducció a l'anglès el 1950, que esmentem també com a mostra del retard que es va produir en el conjunt d'Europa en la recepció dels estudis del formalisme rus.

Cap al 1930 el poder soviètic va desaprovar oficialment el moviment formalista, abans, però, l'interès pels aspectes socials en el context del domini de l'ortodòxia marxista permet contextualitzar els treballs de Bakhtín i Tynjanov, que es distancien del primer formalisme. En tots dos trobem crítiques a la dependència de la literatura en relació amb la lingüística i el plantejament de la necessitat de contextualitzar les obres.

¹⁹ El concepte de funció poètica es va perfilar el 1929 en el Cercle de Praga i es va definir a la ponència «Linguistics and poetics», que pronuncià al Congrés *Style in Language*, celebrat a Indiana el 1958, veg. Joan Albert Argenté (1980). Begoña Capllonch (2011) realitza una interessant revisió del concepte de funció poètica i en critica una recepció reduccionista que ha fet una lectura que s'ha fixat exclusivament en aspectes formals. Considera que en la concepció de Jakobson la funció poètica també remet a la ficcionalitat.

²⁰ Cito a partir de José M. Pozuelo (1989: 37), que remet a l'article de Šklovskij «El arte como artificio» recollit a Tzvetan Todorov (ed.) (1965).

²¹ Veg. Angelo Marchese, Joaquín Forradellas (1989: 178-179).

Bakhtín se centra en el concepte d'*enunciat*, com a paraula contextualitzada respecte a la societat i a altres obres. Considera que el text recull veus diverses i estableix relacions dialògiques, termes que prefiguren el concepte d'*intertextualitat*. Tynjanov recupera els aspectes semàntics en l'anàlisi del discurs poètic i situa el lèxic literari en relació amb els altres elements que integren l'obra. L'obra s'ha de vincular, així, amb el sistema de la literatura, de la tradició literària i dels referents extraliteraris, temes que connectem amb els plantejaments que realitzarà Mukařovský i que hem comentat en l'aproximació que hem realitzat en l'apartat dedicat al fet literari i que ens han permès situar-lo en una dimensió diacrònica i comunicativa que connecta amb les tendències més actuals de la teoria.

Com assenyala Mendoza (2004: 191), l'estructuralisme francès va replantejar els treballs dels formalistes, amb aportacions per a la didàctica:

La proyección formalista a través del estructuralismo francés de los años setenta aportó a los recursos didácticos el comentario de textos, como esquema de análisis en el que se integran sistematizadamente la valoración de los componentes lingüísticos con los rasgos de literariedad, valorados desde las funciones estructurales y significativas que organizan el texto literario.

També, afegim, a través de la narratologia, alguns dels conceptes formalistes s'han aplicat per a l'anàlisi de l'estructura d'obres que, com a lectures obligatòries o optatives, s'han anat introduint en el currículum, especialment al batxillerat.

2.2.4. El *new criticism*

Aquesta denominació remet a una sèrie de noms de la tradició crítica anglosaxona que es va desenvolupar als Estats Units a partir dels anys trenta del segle xx i que, pròpiament, no constitueixen una escola. Aguiar e Silva (1975: 14) només considera legítim aplicar aquest terme a la denominada Southern School, en què s'inclouen John C. Ramsom, Allan Tate, Cleanth Brooks i R. Penn Warren.

Com els formalistes, s'allunyen de la crítica impressionista, subjectiva i s'ocupen de l'organització del text. Dissenteixen dels mètodes de la història literària i defensen l'autonomia de la literatura i, en aquest aspecte, representen una reacció contra alguns dels corrents importants de la cultura nord-americana d'aquells moments. El «nou humanisme» i la crítica d'inspiració marxista, en la mesura que els primers subordinen la literatura a la moral, l'ordre i la tradició i els altres la subordinen a la revolució social. La literatura, consideren des del *new criticism*, proporciona una forma peculiar de coneixement perquè utilitza el llenguatge verbal d'una forma específica, que ha de ser objecte d'estudi.

Destaquem algunes de les aportacions que ens semblen més significatives. T.S. Elliot és considerat un referent per al *new criticism*²² i és l'autor que més incidència té en la nostra tradició cultural, d'ell ens interessa aquí la idea del *correlat objectiu*, com a forma o estructura textual on s'objectiva l'emoció particular²³ i la defensa del treball crític en un pla sincrònic.²⁴ Mendoza (2004: 192) remarca la lectura atenta, *close reading*, proposada com a mètode per Richards el 1929 per centrar-se en el text com a sistema d'estructures i funcions, sense necessitat de recórrer a referències a l'autor o l'època a l'hora d'interpretar l'obra. John C. Ransom exigeix una crítica ontològica, centrada en l'obra literària considerada com a model (*pattern*) de forces organitzades, en què cada element es troba orgànicament relacionat amb els altres per un conjunt de tensions que defineixen l'estructura que cal conèixer i descriure, remarca que la crítica no s'ha d'identificar com es fa sovint amb la sinopsi o la paràfrasi. W.K. Wimsatt i M.C. Beardsley²⁵ adverteixen de la necessitat de no només intentar interpretar una obra literària a partir de la biografia de l'autor sinó també d'evitar la fal·làcia de la intenció, que creu que el significat de l'obra resideix en la intenció de l'autor i que la funció bàsica de la crítica consistiria a poder determinar-la.

La influència d'aquests plantejaments en la pràctica didàctica de la nostra tradició educativa considerem que ha estat força indirecta. En tot cas, ha reforçat la recepció dels postulats formalistes i estructuralistes en relació amb la necessitat de centrar l'estudi literari en els textos i en la pràctica del comentari.

2.2.5. La sociologia de la literatura

Encara que podem trobar precedents de la consciència de les vinculacions entre la literatura i la societat —recordem amb el romanticisme Madame de Staël, que el 1800 publica

²² Aguiar e Silva (1975: 411) explicita que la designació del moviment, encara que havia estat utilitzada anteriorment, parteix del títol de l'obra de John Crowe Ransom, *The New Criticism* (Norfolk, Conn, 1941) en què analitza l'obra crítica de T.S. Elliot, I.A. Richards i Yvor Winters.

²³ Elliot (1960: 100): «The only way of expressing emotion in the form of art is by finding an “objective correlative”; in other words, a set of objects, a situation, a chain of events which shall be the formula of that particular emotion; such that the external, which must terminate in sensory experience, are given, the emotion is immediately evoked.» Prenc la cita del pròleg de Carme Arnau a Mercè Rodoreda (1997: 54). El text original havia estat publicat el 1928.

²⁴ Aguiar e Silva (1975: 429) cita Elliot (1962: 23), que en el seu assaig de 1919, *La tradición y el talento individual*, escriu: «toda la literatura europea desde Homero [...] tiene una existencia simultánea y constituye un orden simultáneo». Hi ha traducció catalana a Jordi Larios (ed.) (1996). Interpretem aquesta afirmació no com l'eliminació dels referents històrics sinó com l'assumpció d'aquests en el món creat per l'obra.

²⁵ Aguiar e Silva (1975: 430) remet a W.K. Wimsatt i M.C. Beardsley a «The intencional fallacy», dins de la seua obra del 1954 *The Verbal Icon*, Lexington, University of Kentucky Press.

De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales, el positivisme de Taine o les relacions entre història literària i sociologia en l'obra de Gustave Lanson —,²⁶ és la teoria marxista, amb la seua concepció de l'art com a superestructura determinada per les infraestructures econòmiques i la lluita de classes, la que més ha marcat la concepció sociològica del fet literari. En l'ampli camp del marxisme en literatura el nom de referència és György Lukács. En el pròleg de Josep M. Castellet a l'obra de Lukács, *Goethe i el seu temps*, el crític ens guia en el mètode de l'escriptor hongarès, que es basa en la dialèctica materialista com a reflex en el pensament del procés històric real i en la indagació sobre les relacions de recíproca dependència entre el desenvolupament politico-social i la *Weltanschauung* i la forma artística que en sorgeix.²⁷

Héctor Romero i Pablo Santoro (2007: 202) ens donen una visió prou actual de l'enfocament sociològic i posen de relleu aquesta incidència del marxisme a partir de la referència que en fan Priscilla Parkhurst Ferguson, Philippe Desan i Wendy Griswold, com a coordinadors del monogràfic sobre sociologia de la literatura de la revista de la Universitat de Chicago *Critical Inquiry*, en el vol. 14, número 3, corresponent a la primavera de 1988.

Volvamos ahora a la introducción de Griswold, Ferguson y Desan. Tras repasar la herencia que el romanticismo, el realismo y el positivismo han legado a la sociología de la literatura, afirman que la corriente teórica que le dio su impulso definitivo es el marxismo: desde Lukács, Goldmann y Althusser hasta su vigencia en autores como Terry Eagleton y su concepto de «Modo de producción literario» y, especialmente, Raymond Williams. El autor de *Culture and Society (1780-1950)* (1958), *The English Novel from Dickens to Lawrence, Marxism and Literature* (1971) o la compilación de ensayos *Writing in Society* (que incluye algún artículo presentado al que hasta entonces había sido uno de los más destacados impulsos institucionales para la sociología de la literatura en Inglaterra, las Essex Conference on the Sociology of Literature).

Una bona síntesi de les posicions vinculades al marxisme les podem resseguir a Selden (1987: 33-66). Aturar-nos ara en les importants aportacions de Brecht o les diverses consideracions de l'Escola de Frankfurt, que integren elements marxians i freudians (T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse i W. Benjamin), per afegir uns quants noms als suara esmentats, ens apartaria excessivament del perfil teòric que intentem esbossar i s'allunya de la pràctica docent que podem plantejar a les aules, sense que això signifiqui oblidar el

²⁶ Aguiar e Silva (1975: 43) cita l'article de Lanson «L'histoire littéraire et la sociologie», *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, Hachette, París, 1965, pàg. 66: «[...] el carácter esencial, fundamental, de la obra literaria es ser la comunicación entre un individuo y un público.»

²⁷ La nota de J.M. Castellet (1967: 10) remet al llibre de Lukács *Der historische Roman*, pròleg. L'obra és del 1937.

pes històric d'aquesta ideologia i la seua incidència en el nostre entorn escolar especialment en la dècada dels setanta, quan alguns dels noms citats esdevingueren referent d'una part del professorat més atent als canvis socials que s'estaven produint. En tot cas, d'aquesta tradició ens interessa remarcar l'interès per les tensions entre les circumstàncies socials que condicionen l'obra i les formes de representació artística de la realitat.

Actualment, en l'enfocament sociològic de la literatura es detecten dues grans orientacions: la internalista i l'externalista. La internalista té com a centre l'anàlisi de les relacions entre els factors socials i la creació literària des d'un punt de vista més teòric. Un nom significatiu d'aquest posicionament és el de Lucien Goldmann i el seu estructuralisme genètic, que estableix que les relacions entre grup social i individu creador no són relacions de causalitat, però sí d'homologia i que els grups socials estableixen visions del món que ajuden a entendre les obres. En part sota la influència de Raymond Williams, la sociologia de la literatura en l'àmbit anglosaxó a partir dels anys vuitanta va viure segons H. Romero i P. Santoro (2007: 198) «un acercamiento a los *cultural studies*» i la cultura de masses; a l'Amèrica del Nord, prendrà força el *new historicism* o *poetics of culture*, denominacions emprades per primer cop el 1982 per Stephen Greenblatt. Girolarno (1995: 12), el defineix en aquests termes:

Com la deconstrucció, el neohistoricisme s'orienta cap a la superació de l'especificitat de l'estudi literari. Més que un mètode de crítica literària en sentit estricte, pot considerar-se, de fet, una tendència que té per objecte la història de la cultura en general, els processos de comunicació no exclusivament verbals, la transmissió del saber i les relacions entre el poder i l'expressió artística, els *mass media*, les formes de la cultura de masses, les subcultures juvenils, els estudis postcoloniais, els *gender studies* (el desenvolupament de la crítica feminista i la recent crítica gay), etc.

En una línia que connecta amb la postmodernitat, Wendy Griswold (1993) marca tres direccions de treball basades en l'objectiu de desenvolupar la relació entre literatura i identitat col·lectiva, «redescobrir» l'autor per veure la seua intencionalitat en l'obra, i analitzar les relacions entre literatura i nous mitjans de difusió cultural.

L'orientació externalista, de metodologia més empírica, basada en enquestes o dades estadístiques atén a les formes socials de comunicació i consum literari. Aquesta línia de treball caracteritza bona part de la tradició sociològica nord-americana i treballs com els de Robert Escarpit, dedicats al llibre des d'un punt de vista econòmic, el procés de producció literària, les formes de consum, els diversos públics lectors o el foment de la lectura. D'aquesta tendència en sorgeix la renovació que han comportat els estudis de Pierre Bourdieu.

Bourdieu planteja una proposta que integra els enfocaments empírics i els de tradició teòrica a través de la noció de camp literari,²⁸ que abasta no només l'estudi de les obres, els seus codis i el mercat editorial sinó l'univers social en què s'interrelacionen els escriptors i la resta d'agents que configuren aquest camp, que, alhora, es troba imbricat amb altres camps: econòmics, polítics, culturals, etc. Podem dir que aquesta perspectiva intenta superar la distinció entre el que hem presentat anteriorment en relació amb el fet literari com a posicions essencialistes i condicionalistes, en el seu cas emmarcades per la tradició formalista estructuralista i marxista respectivament. Reconeix l'autonomia de l'art i que l'estudi social a partir de les nocions d'infraestructura i superestructura simplifica una realitat on allò material i allò simbòlic es troben units.

Enfront de la metàfora de l'espill, habitual en la crítica marxista per establir relacions entre la realitat i la literatura, Bourdieu ens parla de refracció com a forma de relació entre els àmbits de poder polítics i econòmics, el camp literari, com a espai mitjancer, i l'escriptor i l'obra. Entén que l'anàlisi científica de les condicions socials de la producció i la recepció de l'obra d'art «lejos de reducirla o destruirla, intensifica la experiencia literaria», Bourdieu (1995: 13), i se centra en el tema del valor:

Partiendo de que la obra de arte sólo existe como objeto simbólico provisto de valor si es conocida y está reconocida, es decir si está socialmente instituida como obra de arte por unos espectadores dotados de la disposición y competencia estéticas necesarias para conocerla y reconocerla como tal, la ciencia de las obras tendrá como objeto no sólo la producción material de la obra, sino también la producción del valor de la obra o, lo que viene a ser lo mismo, de la creencia en el valor de la obra. (Bourdieu, 1995: 339)

En la pràctica dels ensenyaments literaris, els estudis sociològics ocupen un espai reduït que es podria revitalitzar a partir d'un enfocament interdisciplinari en relació amb la comprensió del camp literari, especialment des de la perspectiva més empírica de les relacions entre obres, mercat i tipus de lector; l'aprofitament de materials literaris per a la

²⁸ «El campo literario es un campo de fuerzas al mismo tiempo que un camino de luchas que tienden a transformar o a conservar la relación de fuerzas establecida: cada uno de los agentes empeña la fuerza (el capital) que adquirió, por las luchas anteriores en las estrategias que dependen, en su orientación, de su posición en las relaciones de fuerza, es decir, de sus capital específico. Concretamente, son por ejemplo las luchas permanentes que oponen las vanguardias siempre renacientes a la vanguardia consagrada... Los recién llegados, que son también los más jóvenes, cuestionan lo que fue opuesto por la revolución precedente, a la ortodoxia anterior... esta discusión incesante se traduce, del lado de las obras, en un proceso de depuración.» (Bourdieu, 2000: 146)

comprensió de les diverses situacions socials, i l'atenció a les qüestions d'identitat²⁹ (gènere, nació, grup social...) i relació amb altres mitjans culturals.

2.2.6. L'estructuralisme

L'estructuralisme comporta una actitud epistemològica basada en l'estudi de les relacions d'interdependència i interacció de les parts en un sistema global, que ha estat aplicada a rames diverses del saber. Citem com a camps propers a la literatura, les aportacions de la lingüística, la psicologia o l'antropologia, amb noms com Ferdinand de Saussure, Jean Piaget o Claude Lévi-Strauss, com a referents.

La concepció de l'obra literària com un tot organitzat és ja present en la *Poètica* d'Aristòtil, en l'organicisme romàntic o en la crítica estilística de Leo Spitzer, Damaso Alonso o Erich Auerbach, com posa de relleu Vítor M. de Aguiar e Silva (1975: 467). La diferència la trobem en el fet que la metodologia d'anàlisi dels estructuralistes es fonamenta en la lingüística saussureana, en el concepte de sistema i en les dicotomies llengua i parla, sincronia i diacronia, eix sintagmàtic i eix paradigmàtic. Considerem que el predomini en l'estudi dels primers termes d'aquestes sèries —llengua, sincronia, eix sintagmàtic— serà el referent dominant des dels orígens del moviment —si més no en la tradició francesa, que és la que ha tingut més difusió— fins als que denominarem postulats postestructuralistes, en què s'imposaran les perspectives de la parla, la diacronia i l'eix paradigmàtic.

L'estructuralisme en la literatura es comença a concretar en els treballs del Cercle de Praga, amb un ampli camp d'interessos, des de la lingüística fins a l'estètica, que en el seu plantejament funcional incorpora les aportacions de Saussure, la tradició txeca i els treballs del formalisme rus.³⁰ Anteriorment ja ens hem referit al treball d'un dels membres del grup,

²⁹ Ballester (1998: 306-307) destaca que des de finals dels anys seixanta del segle xx s'ha viscut una nova visió de la teoria i crítica literàries: la perspectiva feminista. Diferencia les tradicions francesa, especialment a través de Julia Kristeva, i l'angloamericana, en la qual diferencia a partir de l'article d'Elaine Showalter «Towards a feminist poetics» (1979) dos tipus de crítica: la *crítica feminista* i la *ginocrítica*. La primera estudia aspectes com la dona com a lectora o la imatge de les dones a la literatura. La ginocrítica s'ocupa de la dona com a escriptora. A Sílvia Caporale (2004: 133-173) es fa balanç de les aportacions de la crítica cultural al tema de la identitat en el context d'un paradigma cultural que s'ha desplaçat del text «a lo visual globalizado» i des de l'enfocament de la crítica feminista presenta un exemple del seu treball en l'apartat «De la teoría a la práctica: la aplicación de la crítica cultural a la interpretación de Frankenstein de Mary Shelley y del filme *Mary's Shelley's Frankenstein* de Kenneth Branagh».

Com a exemple de l'interès per aquestes perspectives en l'àmbit de la literatura catalana remetem com a exemple a Magí Sunyer, Roser Pujadas i Pere Poy (eds.) (2004).

³⁰ «Un día, Vilém Mathesius quiso discutir alguna de sus tesis lingüísticas, y reunió para ello a alguno de sus amigos. Un signo lejanamente precursor fue su artículo de 1911 sobre “La potencialidad de los fenóme-

l'estètica semiològica de Mukařovský, i hem destacat com a través dels conceptes de funció, norma i valor estètic podem entendre el fet literari en la seua complexitat. La posició de l'escola txeca en relació amb el llenguatge literari queda documentada en les Tesis de 1929, en el punt 3r es diu:

En su papel social es necesario distinguir el lenguaje según la relación existente entre él y la realidad extralingüística. O bien tiene una *función de comunicación*, es decir, se dirige hacia el significado, o bien una *función poética* dirigida hacia el signo mismo.³¹

Les circumstàncies històriques condicionaran la continuïtat del Cercle i una àmplia assimilació de les tesis en els anys següents, però, com hem posat de relleu a través de Mukařovský, el seu referent ens sembla d'una gran vitalitat. D'altra banda, els treballs posteriors d'alguns dels seus membres tenen una important repercussió. Pensem en René Wellek, en els seus estudis de teoria literària i de literatura comparada i en la seua vinculació al *new criticism*, o ja en el camp de la teoria de la informació, en la incorporació del concepte de funció poètica per part de Jakobson com a funció lingüística que se centra en el missatge i el posa de relleu en àmbits comunicatius diversos, sense quedar delimitat a l'ús literari, a partir de recurrències que es produeixen en els diferents nivells del llenguatge: fònic, morfològic, sintàctic i semàntic.

La función poética proyecta el principio de equivalencia del eje de selección al eje de combinación. La equivalencia pasa a ser un recurso constitutivo de la secuencia. (Jakobson, 1981: 369)

Aquesta definició esdevindrà un referent per a l'anàlisi lingüística, ajudarà a concretar una metodologia rigorosa que trobarem aplicada especialment en el comentari de textos poètics. Com posa de relleu Fernando Lázaro Carreter (1977: 12), la influència de Jakobson en l'àmbit nord-americà a partir de la conferència «Linguistics and poetics» (1958) és a la base, juntament amb la primera formulació del pensament gramatical de Chomsky, *Syntactic Structures* (1957), de la publicació el 1962 de l'obra de Samuel R. Levin: *Linguistic*

nos lingüísticos". Pero las cosas empezaron alrededor de 1925, más o menos. Los primeros en reunirse fueron Havránek, Trnka, el orientalista Rypka, J. Vachek, y Jakobson, Trubetzkoy y el etnógrafo Bogatyriev: los tres rusos llegados del Círculo de Moscú.» Cita del pròleg de Jordi Llovet (1977: 9-10) en nota remet a Jean Pierre Faye, «Entretien avec Jan Mukařovský», a *Change*, 3 (1969), París, Editions du Seuil, pàg. 65 .

³¹ Prenc la cita de J. Llovet (1977: 25). En nota (4) J. Llovet remet a J. Mukařovský, R. Jakobson *et al.*, «Les thèses de 1929», a *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, I, Praga, 1929. En la nota 43 aclareix: «Según Jakobson él sólo habría redactado la tesis 3a», i remet a «Lettre de R.J. á J.P. Faye» del 2 de juny de 1969, a *Change*, 3 (1969), pàg. 51.

Structures in Poetry,³² que estableix com a estructura fonamental del missatge poètic els paral·lelismes, *couplings*, entre signes formalment o sintàcticament equivalents. Mendoza (2004: 193) destaca el valor didàctic de la proposta:

Didácticamente, la observación de los múltiples recursos expresivos que se apoyan en criterios y moldes del paralelismo es un procedimiento de observación y de detección de particularidades literarias.

Des de la perspectiva teòrica, encara que ha tingut poques aplicacions en l'àmbit de la didàctica, ens cal assenyalar també les aportacions de la glossemàtica en la mesura que la concepció de la *forma* en Hjelmslev pot ajudar a evitar el dualisme establert entre *expressió* i *contingut*.³³ De fet, però, qui més va contribuir a la configuració d'un estructuralisme literari va ser la *nouvelle critique* o estructuralisme francès. La *nouvelle critique* apareix, en un moment en què a les universitats franceses encara domina la tradició de l'historicisme, com un moviment de renovació que es vincula a les grans ideologies del moment, existencialisme, marxisme, psicoanàlisi, estructuralisme, amb noms diversos com Jean-Paul Sartre, Lucien Goldmand, Gaston Bachelard, o Claude Lévi-Strauss.³⁴ L'àmbit d'interessos dels estructuralistes serà ampli i marcarà tendències com la sociocrítica, la mitocrítica, la psicocrítica³⁵ i abastarà tot el camp de la semiologia.³⁶

³² Utilitzem com a referència Samuel R. Levin (1977).

³³ Un exemple d'aplicació d'aquest enfocament el trobem a Dolors Oller (1994: 191-223).

³⁴ Veg. l'article de R. Barthes «¿Qué es la crítica?» publicat el 1963 a *Times Literary Supplement* i que citem a partir de R. Barthes (1977: 307).

³⁵ Relacionem amb la sociocrítica els treballs de Goldman i la tradició sociològica francesa, als quals ja hem fet referència. En relació amb la psicocrítica destaquem el concepte de *mite personal* en Charles Mauron, també en trobem referències explícitament estructuralistes en Barthes, Genette i Girard. Per a una aproximació a les relacions entre psicoanàlisi i literatura citem com a referència l'obra d'Anne Clancier (1976), *Psicoanálisis, literatura, crítica*. Madrid: Càtedra. Amb la influència, entre altres, d'Eliade, Dumézil i de Bachelard, i amb el mètode estructuralista, Gilbert Durand elabora el concepte de mitocrítica, que renova els estudis de crítica de mites. El seu llibre de referència és l'obra de 1960 *Estructuras antropológicas de lo imaginario*, que trobem publicat en castellà per Taurus, el 1981.

³⁶ Saussure, al *Cours de linguistique generale* (1916) utilitza aquest terme per designar la ciència dels signes, de la qual la lingüística en seria una part. En la tradició anglosaxona predomina el concepte clàssic de *semiòtica* a partir de la formulació de Pierce, que diferencia, dins del signe, entre índex, icona i símbol. R. Barthes a *Eléments de sémiologie* (1964) inverteix la definició de Saussure i fa dependre la semiologia de la lingüística, ja que com explica J. Kristeva (1970): «Se ha visto en un segundo momento, que, sea cual sea el objeto-signo de la semiología (gesto, sonido, imagen, etc.) éste no es accesible más que a través de la lengua» — cito a partir de la traducció castellana *El texto de la novela* (1981: 12).

Barthes en el seu article de 1963 «L'activitat estructuralista», recollit a *Essais critiques*, per definir l'estructuralisme remet als aparellaments significant-significat i sincronia-diacronia i assenjala un procés:

El objeto de toda actividad estructuralista, tanto si es reflexiva como poética, es reconstruir un «objeto», de modo que en esta reconstrucción se manifiesten las reglas de funcionamiento (las «funciones») de este objeto. (Barthes, 1977: 257)

Més endavant, especifica aquesta activitat de *bricoleur* amb exemples del món artístic i de la crítica literària. La cita és llarga però ens sembla prou aclaridora del treball que exigeix l'aplicació del model:

La actividad estructuralista comporta dos operaciones típicas: recorte y ensamblaje. Recortar el primer objeto, el que se da a la actividad de simulacro, equivale a encontrar en él fragmentos móviles cuya situación diferencial engendra un determinado sentido; el fragmento en sí carece de sentido, pero es tal que la menor variación aportada a su configuración produce un cambio del conjunto; un *cuadrado* de Mondrian, una *serie* de Pousseur, un *versículo del Mobile* de Butor, el «mitema» en Lévi-Strauss, el fonema en los fonólogos, el «tema» en determinado crítico literario, todas estas unidades (sea cual sea su estructura íntima y su extensión, muy diferentes según los casos) sólo tienen existencia significativa por sus fronteras: las que les separan de las otras unidades actuales del discurso (pero éste es un problema de ensamblaje), y también las que les distinguen de otras unidades virtuales, como las que forman una determinada clase (que los lingüistas llaman *paradigma*). (*op. cit.*: 258-259)

L'objectiu de la crítica literària és fer intel·ligible el sistema de signes, el sistema, que constitueix la literatura, reconstruir les regles i subjeccions d'elaboració del sentit, que en l'obra literària és posar un sentit al món, que Barthes defineix com a «*sentido suspenso*: se ofrece al lector como un sistema signifiante declarado, pero le rehúye como objeto significado».³⁷

Una de les aportacions més productives del moviment estructuralista ha estat la seua contribució a l'estudi dels gèneres, destaquem la narratologia o poètica de la narració, denominació de filiació aristotèlica. L'esmentat Barthes, Algirdas J. Greimas, Tzvetan Todorov, Gérard Genette, o Julia Kristeva, amb una vinculació directa amb les esmentades aportacions dels formalistes russos en relació amb el text narratiu, han elaborat un corpus teòric d'una gran complexitat que, amb les adequacions necessàries, ha estat incorporat a l'àmbit didàctic no només per a l'anàlisi d'obres sinó també com a model facilitador de la creació literària en la realització de tallers de literatura o en cursos de l'assignatura, especialment

³⁷ R. Barthes (1977: 306) dins l'article «¿Qué es la crítica?», del 1963.

a través de crèdits variables a l'ensenyament secundari.³⁸ Destaquem sintèticament alguns aspectes fonamentals d'aquesta narratologia.

Barthes, a «Introduction à l'analyse structurale des récits» (1966) reivindica una lingüística del discurs i n'esbossa una tipologia: metonímic (relat), metafòric (poesia lírica, discurs sapiencial), antimemàtic (discurs intel·lectual). En relació amb l'obra narrativa proposa distingir tres nivells de descripció:³⁹

[...] el nivell de les funcions (en el sentit que té aquest mot a Propp i Bremond), el nivell de les accions (en el sentit d'aquest mot a Greimas quan parla dels personatges com a actants), i el nivell de la narració (que correspon, en termes generals, al nivell del «discurs» a Todorov).

Greimas, a *Sémantique structurale* (1966) es proposa una gramàtica universal de la narrativa que parteix bàsicament de la teoria de Propp del contes populars i de l'anàlisi de mites de Lévi-Strauss.⁴⁰ Estableix tres parells d'oposicions, que inclouen sis actants, que es corresponen amb tres esquemes bàsics que podem trobar en una narració i redueix les trenta-una funcions de Propp a vint i les agrupa en tres estructures funcionals: contractual, performativa o executiva i disjuntiva.

Actant	Esquema narratiu	Funcions
Subjecte/objecte	Desig, recerca o propòsit	Disjuntiva
Remitent/destinatari	Comunicació	Contractual
Col·laborador/oponent	Ajuda auxiliar o obstaculització	Performativa

Todorov repren la distinció formalista entre faula i trama amb les denominacions d'història i discurs, una distinció que també relaciona amb els conceptes d'*inventio* i *dispositio* de la retòrica clàssica. En l'àmbit del relat com a història parla de lògica de les accions i dels personatges. En el relat com a discurs separa tres grups de procediments:

[...] el temps del relat, en què s'expressa la relació entre el temps de la història i el del discurs; els aspectes del relat, o la manera com la història és percebuda pel narrador, i els modes del relat, que depenen dels tipus de discurs utilitzat pel narrador per tal de fer-nos conèixer la història.⁴¹

³⁸ Destaquem les propostes didàctiques d'Antoni Espí i Tomàs Llopis (1988) i (1989).

³⁹ Citem a partir d'Enric Sullà (ed.) (1985), pàg. 74-75.

⁴⁰ Partim per a aquesta síntesi d'Evguèni Mélétski, *L'étude structurale et typologique du conte*, dins V. Propp (1970), pàg. 201-254.

⁴¹ T. Todorov (1966), «Les catégories du récit littéraire», *Communications*, 8, pàg. 125-151. Citem a partir de la traducció de Joan-Anton Montolí a Enric Sullà (ed.) (1985: 128).

Entre les múltiples aportacions de Todorov, destacarem la descripció de tres nivells d'organització de l'obra: la proposició, unitat mínima, que pot ser un agent o un predicat, una acció; la seqüència, agrupació de proposicions; i el text, la successió de seqüències, construïdes per relacions lògiques d'exclusió, disjunció o conjunció.⁴² Les seqüències de la història es poden combinar de diverses maneres: l'encadenament, l'encastament, que ja es troben en la tradició popular i que consisteixen, respectivament, en la juxtaposició d'històries o en la inclusió d'una història dins d'una altra, i un tercer tipus que denomina alternança, que consisteix a explicar dues històries simultàniament, tot interrompent-les i reprenent-les.

Gérard Genette a *Figures III* (1972)⁴³ replanteja les aportacions de l'estructuralisme francès i divideix el text en tres nivells: història (*histoire*), discurs (*récit*) i narració (agent que produeix la història), que es relacionen amb el aspectes de temps, mode i veu, que trobem en el discurs com a única categoria que permet l'anàlisi textual.⁴⁴

⁴² Partim aquí de T. Todorov (1980), concretament del cap. 4, «La grammaire du récit: le *Décameron*».

⁴³ Per a la comprensió de l'obra partim de Selden (1987: 78) i de l'article de Sholomith Rimmon «Teoria general de la narració: *Figures III* de Genette i l'estudi estructuralista de la narració», dins Sullà (ed.) (1985), pàg. 149-184.

⁴⁴ Reprenem aquests conceptes bàsics. El temps es planteja les relacions entre la història i el *récit*, que es basen en tres factors determinants: ordre, duració i freqüència. El primer fa referència a les relacions entre l'ordre temporal de la successió d'esdeveniments en la diegesi (*histoire*) i l'ordre pseudotemporal de la disposició d'aquests en el *récit*, que estudia amb els conceptes d'*analepse* i *prolepse*, que reelaboren els procediments de retrospecció i anticipació, respectivament. La duració, establerta per la relació entre la duració dels esdeveniments i l'extensió que ocupen en el *récit*. Aquí parlarem de ritmes de desacceleració i d'acceleració, que es manifesten en els moviments de pausa, escena, sumari i el·lipsi. La freqüència, que remet al nombre de vegades que un esdeveniment és narrat en el *récit*. La distinció entre mode i veu diferencia qüestions que es barregen en parlar del punt de vista —en aquest punt hi veiem un distanciament implícit respecte a l'obra de Booth, a què ens referirem més endavant. El mode inclou les formes de relatar els esdeveniments; la veu comprèn l'enunciació narrativa. Les modalitats són regulades per la distància i la perspectiva. En relació amb la distància, Genette qüestiona els conceptes de mimesi o la dicotomia de tradició americana entre el contar i el mostrar; en la narració hi ha il·lusió de mimesi, el que trobem són graus del contar. Assenyala que sovint en els estudis de perspectiva hi ha una confusió entre mode i veu, entre «qui hi veu» i «qui en parla» respectivament. Aquí, centrats en el mode haurem de parlar de focalització. N'estableix tres tipus: la narració no focalitzada (o grau zero de focalització), que es pot relacionar amb la narració omniscient de l'autor; la narració amb focalització interna, que correspon a un punt de vista restringit, subjectiu, basat en la visió d'un o més personatges i, finalment, la narració amb focalització externa, una visió des de fora en què, per tant, coneixem menys que el personatge. En la narració, sovint trobarem diverses focalitzacions. La veu, en relació amb el temps en què es narren els esdeveniments, pot prendre quatre posicions: ulterior, anterior, simultània o intercalada, una narració que té lloc entre els diversos segments de l'acció. Genette diferencia tres nivells narratius: el nivell extradiegètic és exterior als esdeveniments narrats, el relacionem amb el paratext, amb l'autor, els lectors...; el nivell intradiegètic, és el dels esdeveniments narrats, *récit premier*; el nivell

Un altre concepte de Genette que ens sembla prou destacable és el de narratari, el destinatari del discurs narratiu, que hem de situar en el mateix nivell de ficció que el narrador. Així podem parlar d'un narratari intradiegètic, el personatge o personatges que en la ficció són els destinataris, i del narratari extradiegètic, el lector virtual o implícit, com indica Rimmon (1985: 176).

Deixant per un moment de banda l'estructuralisme francès farem un breu esment de l'estructuralisme americà. Ens referim en primer lloc a l'obra de Wayne C. Booth i l'Escola crítica de Chicago, en què connecten la tradició del *new criticism* i l'estructuralisme. Booth, el 1961, a *La retòrica de la ficció*, es planteja la lectura com un diàleg implícit entre l'autor, el narrador, la resta de personatges i el lector i presenta un seguit de distàncies entre aquests elements per caracteritzar obres diverses i introdueix el concepte de fiabilitat en relació amb el narrador:

[...] diré que un narrador és fiable (*reliable*) quan parla o actua d'acord amb les normes de l'obra (és a dir les normes de l'autor implícit) i que no és fiable (*unreliable*) en el cas contrari.⁴⁵

També, i és el que ara ens interessa remarcar, situa l'autor en l'anàlisi teòrica, a través del concepte d'autor implícit:

Fins i tot aquella novel·la en la qual cap narrador no és dramatitzat suggereix la imatge implícita d'autor darrere els esdeveniments, ja sia com a director d'escena, ja com a titellaire, o bé com un Déu indiferent repassant-se les ungles. Aquest autor implícit és sempre distint de «l'home real» —entenguem el que entenguem per «home real»— i crea, al mateix temps que la seva obra, una versió superior de si mateix.⁴⁶

Selden (1987: 83) assenyala que Jonathan Culler, el 1975, va realitzar el primer intent d'assimilar l'estructuralisme francès a la perspectiva de la crítica americana, encara que prefeix la distinció de Chomsky entre actuació i competència a la de Saussure entre llengua i parla i situarà l'objecte de la poètica en la intel·ligibilitat de l'obra, en una operació que trasllada el centre d'atenció del text cap al lector.

metadiegètic és una narració dins de la narració, un segon grau de ficció. En relació amb el narrador, diferencia el tipus heterodiegètic, amb una veu que no participa en la història que narra, i el tipus homodiegètic, amb un narrador que és un dels personatges dels esdeveniments; aquest pot prendre dues formes, el narrador protagonista i el narrador testimoni. En combinació amb els nivells narratius es perfila tot un esquema de possibilitats.

⁴⁵ Citem a partir de la traducció de Graciela Edo i Martin Williams de l'article de Booth (1961) «Distance and Point of View: An Essay in Classification», *Essays in Criticism*, 11, a Sullà (ed.) (1985: 61).

⁴⁶ Ídem, pàg. 52.

Anem veient, doncs, com Genette ha qüestionat algunes de les distincions que l'estructuralisme havia anat perfilant i ara, amb els referents nord-americans, observem desplaçaments cap a l'autor i el lector. Són indicadors d'una problemàtica que anava desbordant l'objectivisme basat en l'anàlisi lingüística del text i que es manifestarà en el postestructuralisme.

A partir de l'anàlisi de la novel·la d'Antoine de la Sale, *Le Petit Jehan de Saintré* (1456), Julia Kristeva a *Le texte du roman* (1970) es proposa elaborar una teoria de la significació novel·lesca a partir de la semiologia i de la lingüística, amb una especial atenció a N. Chomsky i M.A.K. Halliday. Destaquem com en la seua teoria, a través del concepte d'*intertextualitat* es revalor el factor diacrònic, que ocupava un espai secundari en l'enfocament dominant en l'estructuralisme. En Kristeva trobem explícitament una posició que se separa dels fonaments formalistes que havien guiat l'anàlisi estructuralista:

Esta oposición fonética/escriptural, enunciado/texto, actualizada en la novela burguesa, con desvalorización del segundo término (de lo escriptural, del texto) confundió a los formalistas rusos permitiéndoles interpretar la intervención de la instancia de la escritura en el relato como una prueba de lo «arbitrario» del texto o de la llamada «literalidad» de la obra. Es evidente que los conceptos de arbitrario y literalidad no pueden ser pensados más que dentro de una ideología de valoración de la obra (fonética, discursiva) en detrimento de la escritura (de la productividad textual); o, lo que es lo mismo, dentro de un texto (cultural) cerrado.⁴⁷

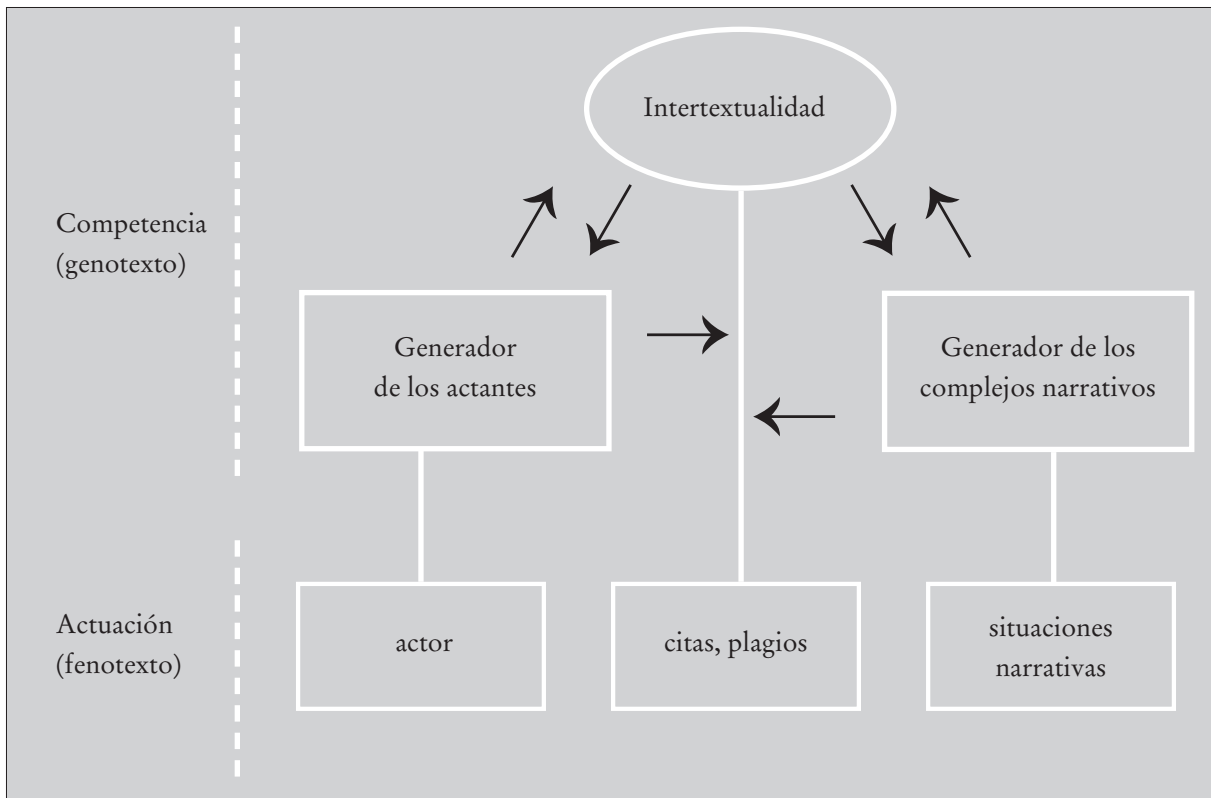
Kristeva, amb clars ressons de Bakhtín, situa en la diacronia el diàleg de diversos textos, que elimina la fixació del sentit imposada per l'anàlisi transformacional de les estructures sintàctiques, formulada per Chomsky des d'un punt de vista sincrònic, i demostra el mecanisme de transformació general que denomina *productivitat textual*, apreciable en l'actuació textual, en la intertextualitat:

Así, para estudiar la estructuración de la novela como una transformación, la consideraremos como un DIÁLOGO de múltiples textos, como un DIÁLOGO TEXTUAL, o mejor dicho, como una INTERTEXTUALIDAD [...]. La noción de transformación diacrónica nos va a permitir, por un lado, definir la especificidad del discurso llamado literario como una intertextualidad.⁴⁸

Reproduïm, a continuació, l'esquema del model transformacional de Kristeva (1981: 98):

⁴⁷ Citem a partir de J. Kristeva (1981: 74-75).

⁴⁸ Kristeva (1981: 94).



Remarquem que la teoria de Kristeva planteja, també, la necessitat d'analitzar el valor ideològic del discurs en el seu marc social —en aquest sentit redefineix el concepte d'ideologema, que pren de N.P. Medvedev⁴⁹ i proposa substituir la divisió retòrica dels gèneres per una tipologia dels textos situada en el text cultural:

El encuentro de una organización textual (de una práctica semiótica) dada, con los enunciados (secuencias) que asimila en su espacio o a los que remite en el espacio de los textos (prácticas semióticas) exteriores, será llamado un IDEOLOGEMA. El ideologema es aquella función intertextual que puede leerse «materializada» a los distintos niveles de la estructura de cada texto, confiriéndole sus coordenadas históricas y sociales.

El concepte d'intertextualitat és més ampli que el problema de fonts o d'influències i ha generat una àmplia bibliografia. Segre, per exemple, a *La parola ritrovata* (1982) proposa diferenciar la *intertextualitat* de la *interdiscursivitat*, en el sentit que el primer terme remet a text escrit, literari; el segon remetria a tots els discurs d'una cultura. Una distinció que ens sembla innecessària si entenem el text, com una unitat comunicativa, independentment

⁴⁹ Kristeva (1981: 15-16). Remet en nota a N.P. Medvedev (1928), *El método formal en la teoría literaria. Introducción crítica a la sociología de la poética*.

del codi que empri.⁵⁰ Genette a *Palimpsestes, la littérature au second degré* (1982) formula el concepte més ampli de *transtextualitat* com a relació d'un text amb altres textos, que es manifesta en cinc modalitats: *paratextualitat*, *metatextualitat*, *arxitektualitat*, *hipertextualitat* i *intertextualitat*, que ens semblen prou interessants des del punt de vista de la didàctica de la literatura, com a referents per a la comprensió lectora.⁵¹

Hem vist com en l'esmentada obra de Julia Kristeva, l'eix diacrònic s'imposava sobre la prioritat estructuralista de la sincronia i com el generativisme de Chomsky permetia obrir noves perspectives.

Abans de tancar aquest apartat reprenem una obra de referència de Barthes, *El grau zero de l'escriptura*, del 1953. Aquí diferenciava entre llengua, escriptura i estil. La llengua és el sistema lingüístic, és social, col·lectiva, queda ençà de la literatura; les escriptures són fruit de la reflexió de l'escriptor, de la tria conscient d'una forma; l'estil naix de la biologia o d'un passat personal i queda fora de l'art, és el dellà.

L'estil, al contrari [es refereix a la parla], només té una dimensió vertical, es capbussa en el record clos d'una persona, compon la seva opacitat a partir d'una certa experiència de la matèria; l'estil no és mai cap altra cosa que metàfora, és a dir, equació entre la intenció literària i estructura carnal de l'autor [...]. Per això l'estil sempre és un secret.⁵²

L'estructuralisme es va fixar en l'escriptura literària, al final del recorregut podem dir que s'ha construït una Poètica, però el secret continua, és en el text i el desborda, una consideració que dona pas a altres recerques, entre d'altres, les del postestructuralisme.⁵³

⁵⁰ Per al debat sobre el concepte remetem a A. Marchese, J. Forradellas (1989: 217-218).

⁵¹ Sobre el tema de la intertextualitat en l'àmbit de la didàctica destaquem els treballs d'A. Mendoza i el grup de recerca FRAC. Destaquem, entre d'altres, el monogràfic dedicat a la intertextualitat a *Articles*, 14 (1998). A Gemma Lluch (1998) trobem una aplicació del coneixement dels paratextos i dels diversos tipus d'hipertextualitat aplicada a textos i als *mass media* i del treball amb l'estructura narrativa. Una altra mostra d'aquest enfocament a G. Lluch (2004), «Del relat audiovisual al literari», dins G. Bordons, A. Díaz-Plaja (coords.).

⁵² Barthes (1973: 12).

⁵³ A.J. Greimas a *La sémiotique du texte: exercices pratiques* (1976) critica el que qualifica actituds dimisionàries. Citem a partir de Greimas (1983: 17): «Para estas actitudes dimisionarias se podrían encontrar, es muy posible, razones ideológicas. Sin embargo, por el momento bastará con una simple explicación pragmática: los recursos metodológicos de que hoy en día dispone la semiótica discursiva no corresponden —o mejor dicho, todavía no corresponden— a las exigencias del análisis de textos literarios complejos.»

2.2.6. El postestructuralisme i la deconstrucció

Postestructuralisme és un terme poc precís⁵⁴ que ha estat emprat per designar una sèrie d'autors que havien estat vinculats a l'estructuralisme, un moviment que, com hem intentat veure, a finals de la dècada dels seixanta del segle passat es qüestiona els principis metodològics que havia emprat. Així veiem com en les dicotomies saussureanes de llengua/parla, sincronia/diacronia, eix sintagmàtic / eix paradigmàtic i podríem afegir l'oposició chomskyana de competència/actuació s'ha anat produint un desplaçament cap al segon terme o com la dicotomia història/trama ha quedat qüestionada, per exemple, en Genette.

Veurem en les diverses posicions que agrupem amb el terme *postestructuralisme* una voluntat de qüestionar els principis jeràrquics del pensament per trobar discursos no supereditats al logocentrisme i la linealitat històrica. Així ho podem deduir de les paraules de Philippe Sollers a *L'écriture et l'expérience des limites* (1968: 6-7):

Ce qui est contesté, ici, c'est l'histoire linéaire qui a toujours asservi le texte à une représentation, un sujet, un sens, une vérité; qui réprime sus les catégories théologiques de sens, de sujet et de vérité l'énorme travail à l'œuvre dans les textes limites. Ces limites me paraissent pouvoir être caractérisées par les noms que l'histoire linéaire — celle dans laquelle nous parlons — leur a donnés: mystique, érotisme, folie, littérature, inconscient. Il est temps, non pas de célébrer comme le surréalisme l'a fait intuitivement, mais d'interroger systématiquement ces appellations, de faire surgir la pensée qui s'y trouve enfermée et réservée sous l'alibi commode. Or je pense que le trait distinctif de cette pensée est la multidimensionnalité, celle, précisément, que l'écriture, et non la parole, découvre et entraîne.

Llegim en el text de Sollers un desig de subvertir el pensament dominant en la cultura occidental, de trobar en els textos desplaçats altres lectures, una apertura cap a la multiplicitat de sentits, un trencament del lligam establert entre significat i significant, que es fa possible a través de l'escriptura deslligada de la immediatesa de la parla. Tots aquests són referents que retrobem en els pensadors postestructuralistes: Jacques Derrida, Jacques Lacan, Michel Foucault o Roland Barthes, que es reformula contínuament. Les seves obres són prou diverses, però hi podem trobar un fil conductor a través del concepte de deconstrucció, que formula Derrida.⁵⁵

⁵⁴ Veg. Jonathan Culler (1984). Considera que el terme postestructuralisme té especialment sentit en relació amb els estudis de narrativa, en una accepció més àmplia el terme engloba la teoria de la deconstrucció i part de la crítica psicoanalítica.

⁵⁵ J.M. Pozuelo (1989: 130) situa el naixement de la deconstrucció en un col·loqui organitzat per la John Hopkins University sobre el tema «Els llenguatges crítics i les ciències de l'home», celebrat el 1966. Derrida hi va presentar la ponència «Estructura, signe i joc en el discurs de les ciències humanes», que va incloure com a assaig final al seu llibre *L'écriture et la différence* (1967: 409-428).

La *deconstrucció*, com a terme que ens ajuda a entendre una resposta al projecte estructuralista, no arriba a formular-se com una teoria de la literatura, encara que hi trobarem la seua incidència en l'àmbit de la crítica literària, especialment en Paul de Man. El deconstructivisme no vol ser teoria sinó que es realitza com a mètode de qüestionament del llenguatge de les ciències socials, és un assalt a la tradició metafísica. Anthony Giddens en el seu article de 1988 «El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de cultura»⁵⁶ troba alguns punts de coincidència entre el deconstructivisme de Derrida i l'intent de Wittgenstein d'acabar amb les aspiracions de la metafísica a la seua obra *Philosophical Investigations* (1953). Tots dos defensarien que ni les paraules ni les frases impliquen cap tipus d'imatges mentals que els confereixin significat, com tampoc no impliquen els objectes o fets del món exterior als quals les paraules es puguin referir. Tots dos filòsofs assenyalen una crisi del llenguatge, que ja havien sentit amb força Hoffmanstal o Mallarmé. Wittgenstein situarà el caràcter relacional de la significació en el context de les praxis socials. En Derrida i en els plantejaments postestructuralistes trobarem un ampli camp d'instabilitats a partir de les possibilitats d'interpretació dels significants que, en el plantejament filosòfic que fa Derrida, permetrà posar en evidència el discurs del pensament occidental, construït a partir d'una sèrie de principis centrals: ésser, essència, veritat, consciència, home, Déu, etc.

L'operació de la deconstrucció consisteix a posar en qüestió les dualitats que sostenen el principis i trencar les relacions jeràrquiques que s'hi estableixen. En un primer pas, les inverteix per, tot seguit, tornar-les a qüestionar. Així actua, per exemple, amb la relació natura/civilització. Generalment, situem en primer lloc la natura, però podem veure com no hi cap natura «original», que aquesta concepció és un mite creat per la civilització. A continuació, podríem desmuntar el concepte de civilització.

Un dels termes fonamentals en Derrida és el neologisme *différance* que sona com *différence*. A partir d'aquest joc de paraules, el filòsof francès reelabora el principi de diferència que Saussure utilitza per definir la llengua com a sistema de signes constituït per diferències, amb una relació arbitrària amb els seus referents. Així el signe només troba el seu lloc en el sistema de diferències distribuït, en un sentit espacial, en la llengua i, alhora, el significat comporta un aplaçament, un diferir «la presència», un diferir que es fa més evident en el text escrit, on la paraula no depèn de la presència immediata d'un creador, d'una «veritat» que assegura el sentit, i que invita a la interpretació o, millor dit, a la multiplicitat de reinterpretacions en un joc de significants.

Posar al descobert el joc de significants pot il·luminar una part del text, la visió, però, serà sempre parcial. Com un llum que enfoca la realitat, la percepció que aquest ens dona

⁵⁶ El trobem inclòs a A. Giddens, J. Turner (eds.) [1988] (2007: 256-289).

comporta un contrast de presències i d'absències, variable en funció del punt de referència que fem. La totalitat és, doncs, una il·lusió, una falsa seguretat, com afirmaran els postmodernistes, que tenen en Derrida un dels seus precedents.

En Lacan, els subjectes humans troben la seua posició en el sistema relacional del llenguatge, però la relació entre el significat i el significat és inestable i tot aquest procés es troba travessat per l'inconscient. Amb el llenguatge de Saussure, reformula les teories de Freud i, així, considera que l'inconscient, el desig reprimat, amaga el sentit en imatges simbòliques que cal desxifrar i que es basen en un joc de substitucions metafòriques i metonímiques, que es corresponen, respectivament, amb els principis freudians de *condensació* (combinació d'imatges) i *desplaçament* (canvi de significació d'una imatge a una altra, contigua). J. Kristeva a *La révolution du langage poétique* (1974), a partir de les idees de la psicoanàlisi i amb la influència de Lacan, mostra com en el llenguatge poètic s'allibera un material semiòtic desorganitzat, el flux d'impulsos inconscients. En relació amb les possibles interpretacions, Lacan recorda que la posició del lector o del crític no és la d'un observador que aplica una teoria, sinó que a partir del principi de transferència de Freud considera que en l'anàlisi quedem també atrapats en els mecanismes de repressió, condensació i desplaçament, que caldrà, doncs, tenir en compte.

El Barthes qualificat de postestructuralista, a *La mort de l'auteur* (1968), *S/Z* (1970) o *Le plaisir du texte* (1973) deixa enrere la confiança estructuralista en la capacitat objectiva d'aquest mètode per explicar els sistemes de signes. En aquestes obres hi ha una afirmació de la pluralitat del text i de la funció del lector com a correlat de l'escriptor, tots dos productes del text entès com a espai autònom en què s'entrellacen múltiples fonts culturals. El text no respon a una sola estructura, cada text, amb graus diversos, remet a una galàxia de significants amb sentits que depenen del punt de vista que adopti el lector, així, a *S/Z*, porta a terme una proposta ben singular, divideix el conte de Balzac *Sarrasine* en 561 lèxies i l'analiza a partir de cinc codis: hermenèutic, sèmic, simbòlic, proairètic i cultural, amb una lectura que destrueix la unitat de representació de la narració realista i en multiplica les interpretacions.⁵⁷ És d'aquesta possibilitat d'interpretacions que naix el plaer del text que creix en la mesura que s'excedeix el sentit transparent, propi dels productes de més consum, i que converteix el lector en productor.

⁵⁷ En l'article de Jordi Malé (1989: 3-25) «*La papallona: gènesi d'una novel·la a partir d'un gènere de costums*» trobem aplicats a l'obra d'Oller tres dels codis emprats per Barthes: el sèmic, el proairètic i l'hermenèutic.

La idea de deconstrucció va rebre una considerable atenció a l'Amèrica del Nord a partir del grup de Iale, que té com a referent Paul de Mann.⁵⁸ Paul de Mann, a partir de la crítica del símbol en la poesia romàntica com a vehicle d'unió de la paraula i la cosa i la noció de text com a estructura orgànica, reivindica que tota lectura comporta un desplaçament de base al·legòrica, tot llenguatge és retòric, és a dir, comporta un desplaçament del referent i tota lectura és una tergiversació (*misreading*).

Per Joseph Hillis Miller la lectura és una *dansa lateral d'interpretació*,⁵⁹ en un moviment sense fi al voltant d'un centre inexistent. Harold Bloom, a partir de la noció de tergiversació, considera que tota composició poètica és un escenari d'intertextualitat i interpreta la història literària com una dialèctica de l'ansietat d'influència, amb connotacions freudianes, marcada per unes relacions de domini i alliberament entre el text anterior i el nou, entre els poemes del «poeta pare» i el «poeta fill». Bloom estableix sis termes per descriure les relacions d'aquesta dinàmica,⁶⁰ que J.M. Pozuelo (1989: 157) presenta en les fases d'elecció, pacte, rivalitat, encarnació, interpretació i revisió.

En la línia marcada pel deconstructivisme americà podríem dir que cada obra, sigui un poema o una crítica, que queda identificada també com a producció literària, lluita per aconseguir una tergiversació creativa del text o els textos de referència. Un bon lector ha de ser un creador de nous significants oberts a una significació que flueix en les paraules.

En aquest sentit, i des de la nostra perspectiva didàctica, considerem que una adequada adaptació d'aquest enfocament pot fonamentar una pràctica de la lectura entesa com a diàleg amb l'obra de referència. Aquesta lectura creativa es pot manifestar en gèneres diferents, des d'un comentari personal d'un o més dels elements intertextuals presents en el text i que poden interessar l'alumne, des d'una apreciació personal o en el context de descoberta d'algun aspecte introduït pel professorat en l'itinerari d'assumpció de la tradició cultural, a la recreació poemàtica, musical o visual en una dinàmica de renovació de les pràctiques escolars.

Posteriorment H. Bloom (1994), en un context de polèmica amb el que qualifica l'Escola del Ressentiment, que identifica amb la crítica sociològica de base marxista i especial-

⁵⁸ J.M. Pozuelo (1989: 149) assenyala que el grup de Iale no és una escola compacta i que relaciona crítiques amb actituds i formació diverses. El 1979 els noms d'H. Blomm, J. Derrida, P. de Mann, G. Hartmann, J. Hillis Miler van aparèixer en un volum conjunt editat per H. Bloom amb el títol *Deconstruction and Criticism*.

⁵⁹ Citat per Pozuelo (1989: 156).

⁶⁰ Els termes que Bloom utilitza en el seu llibre *A Map of Misreading* (1975) són: *clinamen*, *tessera*, *kenosis*, *daemonisation*, *ascesis* i *apophrades*.

ment amb el neohistoricisme americà, en la seua obra *The Western Canon. The Books and School of the Ages* reivindica l'autonomia de l'art i la necessitat del cànon literari per sobre de consideracions etnocèntriques i de gènere. Les referències al cànon han ocupat una part de la bibliografia dels estudis literaris des d'aquell moment i, més endavant, reprenem el terme en relació amb la didàctica de la literatura.

2.2.7. L'hermenèutica literària i les teories de la recepció

L'hermenèutica, com a activitat dedicada a la interpretació, especialment del sentit dels textos, té una llarga història que es remunta a l'edat antiga.⁶¹ En el nostre context d'estudis i crítica literària el concepte ha pres un especial relleu a partir de la dècada dels vuitanta del segle xx amb la constatació de la crisi dels models estructuralistes i té com a referència l'obra de Hans Robert Jauss i Wolfgang Iser, com a representants de l'estètica de la recepció de la Universitat de Constança. També trobarem aportacions de relleu centrades en la funció del lector en la semiòtica d'Umberto Eco, en la noció de *competència literària* de Michael Riffaterre o Jonathan Culler, entre d'altres estudiosos que han contribuït a posar de relleu la funció del lector i els processos de comprensió de l'obra literària.

H.R. Jauss en la seua conferència «La teoria de la recepció. Notes a uns antecedents poc estudiats»⁶² remet al nou concepte d'una estètica de la recepció i de l'efecte que havia esbossat l'any 1967 a *La història de la literatura com a provocació a la teoria literària* i presenta els plantejaments elaborats per l'anomenada escola de Constança com un canvi de paradigmes que defineix en els termes següents:

Demanava que a partir d'aleshores s'estudiés la història de la literatura i de les arts com un procés de comunicació estètica en el qual participaven, a parts iguals, tres elements: l'autor, l'obra i el receptor [...]. Aquest fet també formulava d'una manera diferent el problema de la destinació de l'obra a partir del seu efecte, el de la dialèctica de l'efecte i la recepció, el de la constitució i reconstitució d'un cànon, de la comprensió dialògica a través de la distància temporal dels horitzons del present i del passat. Finalment, totes aquestes qüestions van tornar a plantejar el problema de l'experiència estètica... (H.R. Jauss, 1991: 15)

⁶¹ Per a una aproximació als estudis hermenèutics remetem al text de Robert Caner «La interpretació de la obra literària», dins Jordi Llovet, Robert Caner, Nora Catelli, Antoni Martí Monterde, David Viñas (2005: 205-262). Per a un estudi més detallat de les teories de la recepció i de la seua aplicació en el marc de la literatura catalana: Josep-Roderic Guzman (1995).

⁶² El text recull la conferència pronunciada l'abril de 1988 a la Universitat de Barcelona i es troba aplegada a Hans Robert Jauss (1991: 13-40).

El projecte definit és d'una gran ambició, entenem que no se centra en l'experiència lectora aïllada, descontextualitzada, sinó que a partir del seu enfocament possibilita redimensionar les obres, el patrimoni literari — com a terme que centra part del nostre estudi — en una visió dinàmica, oberta a noves interpretacions i alhora revalorar l'estètica, el plaer artístic, com a comunicació intersubjectiva, en paraules de J.M. Pozuelo (1989: 118).

Entre les múltiples referències que conflueixen en H.R. Jauss, destaquem l'atenció a les aportacions de Mukařovský, que hem ressenyat anteriorment, especialment la noció de *valor estètic* com a fruit de la dinàmica del sistema de normes historicoculturals i la influència de l'hermenèutica filosòfica de Hans-Georg Gadamer, de qui pren el concepte d'*horitzó d'expectatives*, clau en l'estètica de la recepció.

Gadamer, deixeble de Martin Heidegger, parteix de la historicitat humana i d'aquesta condició com a possibilitat de comprensió. Gadamer, en la seua hermenèutica, considera que des del present establim un diàleg amb el passat, formulem preguntes al text i que aquest alhora ens interroga. Partim d'uns prejudicis, d'unes estructures de precomprensió fruit d'un context històric que marca un horitzó, que delimita un espai visible i alhora un límit que es pot desplaçar en el diàleg amb l'altre, en la recerca del sentit. La comprensió comportarà el que Gadamer denomina la fusió d'horitzons, fruit de la reflexió motivada en la relació amb el text.

En Jauss, l'horitzó d'expectatives servirà per descriure els criteris que utilitzen els lectors per jutjar textos literaris en èpoques diferents. L'obra queda, per tant, oberta a diversitat d'interpretacions en funció de la relació variable que establim amb el text, en un diàleg renovat entre passat i present. En aquesta dinàmica, des d'una perspectiva didàctica ens sembla d'interès veure quines preguntes es formulen els alumnes davant del text i fomentar aquesta activitat de recepció crítica a partir d'un treball compartit d'interpretació en un context d'experiència estètica que Jauss posa especialment de relleu en la seua obra de 1977 *Experiència estètica i hermenèutica literària*. La tesi que aquí defensa queda resumida en aquests termes:

[...] la conducta estèticament placentera [...] se logra de tres maneras: 1) por la consciencia productiva, que crea un mundo como su propia obra (*poiesis*); 2) por la consciencia receptiva, que aprovecha la oportunidad de renovar su percepción interna y externa de la realidad (*aisthesis*), y, finalmente —y con esto la experiencia subjetiva se abre a la intersubjetiva—, aceptando un juicio impuesto por la obra o identificándose con normas de conducta prescritas que, sin embargo, siguen siendo determinantes [relacionem aquesta tercera manera amb la catarsi]. (pàg. 76-77)

En aquest mateix llibre, al costat d'altres estudis de recepció, planteja cinc models d'identificació amb la figura de l'heroi: associativa, admirativa, simpatètica, catàrtica i irònica, que

conjuntament amb la reivindicació de la dimensió estètica que hem sintetitzat ens semblen d'un gran interès per a la renovació de l'educació literària en la mesura que poden contribuir a experimentar la literatura com una vivència i no simplement com una acumulació de dades i d'anàlisis pretèsament objectives de les formes literàries.

L'obra de Wolfgang Iser se centra en una teoria de l'acte de llegir i té com a aportació més destacada el concepte de *lector implícit*, un marc teòric que acaba de definir a *L'acte de llegir* (1976). W. Iser es basa en un enfocament fenomenològic a partir, especialment, de la influència de Roman Ingarden, que concep l'obra literària com a objecte que depèn d'un acte de consciència. Aquest comporta una tasca cognitiva de *concretització*, que consisteix en l'elaboració d'una síntesi entre les vivències del lector i les estructures de l'obra, que presenten *punts d'indeterminació* que el lector omple en una lectura activa que dona el seu sentit al text. W. Iser s'interessa per veure com i en quines condicions un text adquireix el seu significat per a un lector i considera que una obra pren sentit en la intersecció entre l'efecte potencial del text i la realització per part del *lector implícit*, concepte que recorda el d'*autor implícit* de W. Booth. De forma prèvia a la definició de lector implícit Iser destaca les diferents propostes que s'han fet sobre el concepte de lector: *L'arxilector* de Michael Riffaterre, el *lector informat* de Stanley Fish i el *lector pretès* d'Erwin Wolf. Mendoza (2004: 200) destaca la proposta de S. Fish emmarcada en l'orientació americana de la teoria de la recepció —*Reader's response theory*— des d'un punt de vista didàctic, ja que el seu mètode *l'estilística afectiva* se centra en l'observació de les reaccions del lector davant de paraules, frases o oracions durant el temps de lectura.

El lector implícit d'Iser és diferent del lector concret i és un constructe que designa el lector que tota obra pressuposa i que es troba incorporat en el text d'una forma no necessàriament explícita i que no hem de confondre amb el narratori⁶³ o persona a qui es dirigeix el text. Aquest lector implícit en paraules de G. Lluch (1998: 31) «encarna la totalitat de la preorientació que un text de ficció ofereix als possibles lectors». La lectura és un procés que exigeix una coautoria per part del lector, que ha d'anar construint les seues pròpies imatges a partir de la percepció del text, en la terminologia d'Ingarden diríem que el lector dota de significació els espais d'indeterminació, busca a partir del text un significat que té la capacitat de transformar la pròpia consciència. La lectura així entesa revalorava una funció formativa del text que tota proposta educativa ha de tenir com un dels seus eixos fonamentals.

⁶³ El terme *narratori* el trobem definit com a receptor del text en Gérard Genette i en Gerald Prince.

L'estudi de la recepció és una constant en la semiòtica d'Umberto Eco, que enceta ja aquesta qüestió a l'*Opera aperta* (1962) i que conduirà cap al concepte de lector model definit a *Lector in fabula* (1979: 80):

Para organizar su estrategia textual, un autor debe referirse a una serie de competencias capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere su lector. Por consiguiente, deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente.

D'una forma molt sintètica podríem dir que la lectura comporta una *cooperació textual* (Eco, 1979: 103) en què el text haurà d'orientar el lector perquè aquest pugui establir un nivell de coherència interpretativa a partir de les estructures discursives, narratives i ideològiques del text i que exigeix per part del lector una competència de la llengua com a patrimoni social, que inclou tant les regles gramaticals com una sèrie de coneixements culturals, que conformen una competència enciclopèdica.

L'exigència de competències per part del lector esdevé des del punt de vista de la didàctica d'un gran interès i l'haurem de reprendre més endavant. Recordem només ara que el concepte de competència literària va ser formulat per Manfred Bierwisch (1965) i que el retrobem amb formulacions diferents en J. Culler (1975) i M. Rifaterre⁶⁴ (1978) i assenyalen també, d'altra banda, com posa de relleu Pozuelo (1989: 121) que en l'obra d'Eco «se hace ver que la lectura o recepción es una confirmación de la textualidad y no su negación», un plantejament teòric que es reconduïx cap a les teories del text que es van anar elaborant en les darreres dècades del segle xx.

2.2.8. De les teories textuais a la semiòtica de la cultura i la pragmàtica

El pas del predomini de la lingüística de Saussure, que com hem vist fonamenta les anàlisis formalistes i estructuralistes, a la lingüística del text és a la base d'una sèrie de plantejaments caracteritzats per la seua interdisciplinarietat i que reprenen en bona part aspectes de formulacions anteriors en un enfocament nou que té com a horitzó una teoria de la

⁶⁴ Rifaterre presenta la competència literària com a capacitat de resoldre les situacions d'agramaticalitat d'un text en un procés que comporta saber trobar un nivell superior de significació. Destaquem la síntesi que fa Selden (1987: 143) del sistema de lectura proposat per Rifaterre i que consisteix a: 1) llegir el «sentit» normal; 2) destacar els elements que semblen agramaticals i que dificulten una interpretació normal; 3) descobrir els «hopogrames» o (llocs comuns) que tenen una expressió ampliada o poc familiar en el text; 4) deduir la «matriu» dels «hipogrames», és a dir, trobar un enunciat o paraula capaç de generar els «hipogrames» i el text.

comunicació o, més enllà, una teoria de l'activitat.⁶⁵ D'una forma sintètica podem dir que en aquesta perspectiva el text és definit per «complejos integrados y plurales que cumplen una función comunicativa» (Herrero, 1986: 37).

Josep M. Castellà (1992) defineix la lingüística del text i l'anàlisi del discurs com estudis de la llengua en ús que treballen amb unitats que se situen en l'activitat comunicativa i que, per tant, no se cenyeixen a la unitat gramatical de l'oració i situa dins d'aquest panorama diversos models d'inspiració generativista (J. Petöfi, T.A. van Dijk, G. Rigau), desenvolupaments del concepte de funció a partir de l'estructuralisme (M.A.K. Halliday), aproximacions de caràcter psicolingüístic (R. de Beaugrande, J.P. Bronckart, B. Schneuwly), des de la sociolingüística (M. Gregory i S. Carroll) o des de la didàctica de la llengua (H.G. Widdowson) i afegeix models no exactament textuais, però que se centren en l'estudi de l'actuació (J.L. Austin, J.R. Searle, H.P. Grice) i de les seues marques en el llenguatge (O. Ducrot, A. Berrendonner).

Com veiem els camps de treball són amplis. Si ens centrem en l'àmbit literari podem veure els nous plantejaments sintetitzats en les paraules de J.A. Mayoral (1987: 7-8) en relació amb la pragmàtica:

Sin descuidar, claro está, el estudio de las propiedades lingüísticas del discurso literario, las nuevas líneas de investigación lingüístico-literaria irán centrando la atención, de modo preferente, en todos los aspectos cognoscitivos, institucionales y sociales que rigen y determinan los procesos de producción de los textos literarios y de su recepción como tales. Dicho brevemente, del intento de constituir una teoría del texto en sí se pasará al intento de constituir una teoría del texto en íntima conexión con una teoría de los contextos de producción y de recepción.

Amb uns termes ben semblants es manifestava T.A. van Dijk (1977) en el seu article de «The Pragmatics of Literary Communications», que afegeix a les anteriors consideracions «Se parte del supuesto de que en la comunicación literaria no sólo tenemos un texto, sino de que la producción (y la interpretación) de dicho texto son acciones sociales».⁶⁶

En paraules de T.A van Dijk (1979) a «Advice on Theoretical Poetics» les bases per a un estudi de la literatura des de les noves perspectives textuais es troben apuntades ja en la seua

⁶⁵ Pozuelo (1989: 101-103) remet a Teun A. van Dijk (1979a), «Advice on Theoretical Poetics», *Poetics*, 8, pàg. 569-608) i a Siegfried J. Schmidt (1979), «Emperische Literaturwissenschaft as Perspective», *Poetics*, 8, pàg. 557-568; (1980-1982), *Foundations for the Empirical Study of Literature. The Components of a Basic Theory*, Hamburg: Buske.

⁶⁶ Citem a partir de la traducció de l'article esmentat a Mayoral (1987: 176).

obra *Some Aspects of Text Grammars* (1972) i en Richard Ohmann (1971) «Speech Acts and Definition of Literatura». ⁶⁷ Un altre enfocament que destaquem en aquest apartat és el de la semiòtica de la cultura elaborada per l'Escola de Tartú i que queda exposat a Juri A. Lotman i Boris A. Uspenskij (1971). Vist aquest esquema general passem a destacar algunes de les aportacions que ens semblen més remarcables des de la perspectiva dels estudis literaris i la seua didàctica.

1) *Les teories de la competència literària*. El concepte de competència lingüística de Chomsky (1965) és a la base d'un estol de competències, entre les quals destaquem la competència comunicativa de Dell H. Hymes, del 1966 i publicada el 1971, reformulada per Michael Canale (1983) i que té una de les elaboracions més completes en L.F. Bachman (1987); ⁶⁸ i posem de relleu com a centre del nostre interès el concepte de competència literària formulat per Manfred Bierwisch (1965) en el context dels estudis generativistes sobre el llenguatge literari com «una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos». ⁶⁹ Com Hymes en relació amb la competència comunicativa, Bierwisch considera que la competència literària no és innata com la competència lingüística en la teoria de Chomsky, sinó que requereix d'un domini o una habilitat condicionats per factors sociològics, històrics, estètics, etc. T.A van Dijk (1972) parteix de la semàntica generativa aplicada ara al text i vincula la competència literària al criteri d'*acceptabilitat*, que cal separar de la teoria textual formal (generativa i teòrica) i relacionar amb la pràctica historicosocial. La definició, doncs, de competència literària, desborda el camp de la lingüística i demana recórrer a altres àmbits per delimitar la capacitat humana per produir o interpretar textos literaris. En aquesta línia s'expressarà Aguiar e Silva (1980), que afirmarà que la interiorització de les característiques del discurs literari requereix una espècie d'*ars*, de l'aprenentatge d'un saber que s'adquireix en la lectura de textos literaris i que com sintetitza Ballester (1998: 313) abasta: «sistemas descriptivos, temas, códigos mitológicos que actúan en una comunidad social y,

⁶⁷ El text de R. Ohmann es troba traduït a Mayoral (1987: 11-34).

⁶⁸ Segueixo J.M. Castellà (1992: 100-113). Presenta les quatre àrees de la proposta de Canale (1983): competència gramatical, sociolingüística, discursiva i estratègica i sintetitza la de Bachman en un quadre adaptat per M. Llobera, en què es diferencien tres competències: la lingüística, que inclou una competència organitzativa, dividida en gramatical i textual, i una competència organitzativa que inclou la competència il·locutiva i la sociolingüística; la segona competència és l'estratègica i inclou la retòrica, la reparadora de la comunicació i la d'aprenentatge; finalment les competències i habilitats psicomotores, de tipus productiu (oral i visual) i receptiu (auditiva i visual). Remarquem, d'altra banda, la incidència de la competència comunicativa en l'elaboració per part del Consell d'Europa (2001) del *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*.

⁶⁹ Cito a partir de Pozuelo (1989: 66).

principalmente, hechos de intertextualidad». R. Ohmann (1987: 29) situa la literatura en el marc general dels actes de parla i assenyala que un text literari «apela a toda la competencia de un lector en cuanto descifrador de actos de habla». Vicent Salvador (1984) relaciona la figura del *lector model* d'Eco amb la competència literària del receptor ideal. Veiem, així, com el concepte de competència literària permet englobar la tipologia de lectors i la intertextualitat com a via d'accés a altres sabers necessaris per a la comprensió del text.

Establir com es pot facilitar l'aprenentatge de la competència literària dins del marc més general de la teoria de la comunicació o dels actes de parla és una de les qüestions essencials que intentarà respondre la didàctica de la literatura i que introduïrem en la realització de les nostres propostes didàctiques. Remarquem ara les aportacions en aquest camp d'Antonio Mendoza (1989, 1994, 1998, 2003, 2004), Teresa Colomer (1991, 1994, 1996, 1998*a*, 1998*b*), Giuliana Bertoni del Guercio (1992), Daniela Bertochi (1995), Daniel Cassany, Marta Luna, Glòria Sanz (1993), Luis Sánchez Corral (2003), Gemma Lluch (2004), etc.

2) *Propietats i tipologies textuals*. Les investigacions de la teoria del text s'han centrat en el text com a producte i en el text com a procés.⁷⁰ D'aquí han sorgit tot un seguit de conceptes que en bona mesura s'han incorporat en les dues darreres dècades als programes d'ensenyament de llengua, ens referim als principis d'adequació, coherència i cohesió —T.A. van Dijk (1978), M.A.K Halliday (1985), etc.— i a les tipologies textuals, J.M. Castellà (1992: 225-241). D'altra banda, la confluència de la lingüística del text i de la psicologia cognitiva han renovat la tradició dels estudis relacionats amb la lectura i els processos de composició del text. Remarquem en el nostre context els estudis d'Anna Camps i Daniel Cassany, amb una àmplia bibliografia d'un gran interès per a la pràctica docent però que ara ens desviaria de l'itinerari central del nostre treball.

En l'àmbit de la teoria literària, l'anàlisi de l'estructura dels textos de T.A. van Dijk (1978) a partir del principi d'organització de les macroestructures (MA) i de les superestructures (SE), ha servit de base a alguns treballs de Tomàs Albadalejo i Antonio García Berrio, que han elaborat una tipologia textual d'una gran complexitat que ha estat aplicada per Josep Lluís Martos (1997) en la seua obra *Cant, queixa i patiment. Estudi macroestructural de 55 poemes d'Ausiàs March*.

⁷⁰ Per a una explicació més detallada remetem a J.M. Castellà (1992). Destaquem també l'aplicació didàctica a Glòria Bordons, Josep M. Castellà, Elisabet Costa (1998).

La teoria de Van Dijk defineix la MA com l'estructura global del contingut, s'organitza en diverses macroestructures i arriba a la microestructura⁷¹ o organització de les frases d'un text; la SE és una estructura formal que en la síntesi de Castellà (1992: 143) «respon a un esquema organitzat en categories, unes opcionals i altres obligatòries, del tipus *història, trama, episodis, marc, complicació*, etc. per a la narració, i altres per a altres superestructures (argumentació, notícia periodística, informe científic, etc.)». Per establir la cohesió del text l'emissor ha de seguir un procés de MA cap a SE; el receptor seguirà el procés invers: emmagatzema les proposicions en la memòria a curt termini, amb molt poca cabuda, i haurà de realitzar una sèrie d'operacions cognitives per seleccionar quina part de la informació ha de passar a la memòria a llarg termini, per —mitjançant d'un procés de generalització i integració— obtenir una MA, un significat global que varia en el procés de recepció i que segurament no coincidirà de forma exacta amb la significació atorgada de forma més o menys conscient de l'emissor.

García Berrio i Albaladejo (1983: 151-152) a partir de la nomenclatura del formalisme rus utilitzaran els conceptes: *faula* (macroestructura) i *subjecte* (microestructura):

La fábula es el contenido del texto ordenado lógicamente y cronológicamente, con independencia de su representación literaria, y el sujeto es la organización literaria de los contenidos que constituyen la fábula, es el resultado de la transformación de la organización de la fábula.

A partir de l'aplicació que Martos (1997) pren de García Berrio l'anàlisi textual haurà d'establir tòpics, nuclis temàtics, per veure una tipologia temàtica relacionada amb el gènere i caldrà analitzar la composició textual, el que en la retòrica denominem *dispositio*.

L'anàlisi pragmàtica del text, com acabem d'apuntar, troba en la retòrica clàssica una referència important per veure l'obra literària en tota la seua dimensió comunicativa. Aquesta opció coincideix així amb la renovació de la tradició de la retòrica vista com a teoria de la producció textual, és a dir que no se centra només en la *dispositio*, com a estructura sinó que aquesta és considerada de forma unitària en relació amb la *inventio*, ja que respon a una funció persuasiva respecte al receptor. Destaquem també en l'àmbit de la neoretòrica l'estudi de les figures retòriques del Grup μ —J. Dubois, F. Edeline, J.M. Klinkenberg, Ph. Minguet— (J. Lotman, 1981) i especialment el treball de Kurt Spang (2005) *Persuasión. Fundamentos de retórica*, que ens ha servit de referència en la nostra pràctica docent per establir un seguit de relacions entre la tipologia de les seqüències textuais i el procés

⁷¹ Manfred Bierwisch proporciona el 1965 els conceptes de *macroestructura* i *microestructura*, que podem relacionar amb els conceptes generativistes d'estructura profunda i estructura superficial (Martos 1997: 33).

d'elaboració textual i la terminologia de la retòrica, que ens sembla per la seua claredat d'un gran valor didàctic.⁷²

En la confluència dels estudis literaris, la lingüística del text i la didàctica remarquem la proposta de Glòria Bordons (1993): «Els gèneres literaris i les tipologies textuais: lògiques comunes». Amb la professora Bordons coincidim a qüestionar la inclusió en la tipologia d'una classe de seqüència textual específicament retòrica inclosa en molts textos d'ensenyament de català a partir del model de Jean-Michel Adam (1985) i que, en alguns casos, ha contribuït a justificar una visió reduccionista del fet literari. Amb Dominique Maingueneau i Vicent Salvador (1995: 201) considerem la literatura com un espai que permet integrar la diversitat de formes lingüístiques en l'acte comunicatiu.

Al capdavant, la literatura no seria més que un *metagènere* heterogeni, travessat i empeltat per gèneres discursius no literaris. Però és en aquesta dinàmica inestable on l'escriptor ha de construir-se un lloc, en tant que autor literari, a l'hora de posar-se davant del full en blanc i iniciar una interacció amb uns lectors destinats a esdevenir, mitjançant un procés actiu de recepció, *coenunciadors* del text.

L'article de T.A. van Dijk (1979b) «Cognitive Processing of Literary Discourse» va dibuixar l'ampli camp d'interessos de la pragmàtica literària, que necessàriament integra camps diversos i que marca diferents línies de treball:

Nos damos cuenta, cada vez más, de que la literatura no sólo es un conjunto particular de discursos, posiblemente definidos sobre la base de propiedades textuales específicas, sino que, al mismo tiempo, la literatura debería considerarse en términos de los distintos aspectos de la comunicación. Así, los textos literarios pueden tomarse, en la pragmática, como un tipo de actos de habla rituales; intentaremos mostrar cuáles son las condiciones, funciones y efectos sociales de tales actos en el contexto comunicativo de escritores, editores, lectores, críticos, maestros, etc. En otras palabras, ya no intentaremos definir la «literariedad» sólo en términos de las estructuras del discurso literario, sino más bien en términos del papel que desempeñan tales discursos en los procesos de interacción sociocultural. Un aspecto básico de estos procesos comunicativos son las distintas operaciones cognoscitivas de los distintos participantes, ya mencionados, del «contexto literario».⁷³

⁷² Veg. les nostres entrades de bloc «Propietats textuais i criteris d'avaluació» i «L'argumentació» a: http://blocdellengua.blogspot.com/2008/01/propietats-textuais-i-criteris_04.html <<http://blocdellengua.blogspot.com/2008/01/largumentaci.html>>

⁷³ Citem a partir de la traducció de l'esmentat article a *Acta Poetica* (Universitat Nacional Autònoma de Mèxic), 2 (1980), pàg. 3-26.

L'estudi de la literatura inclou, per tant i de forma integrada com una classe específica de comunicació, el text, els aspectes socials i una dimensió psicològica que desenvolupada és a l'origen d'un nou enfocament la *Poètica Cognitiva*, que té com a referents els treballs de George Lakoff i Mark Johnson (1980) i Jerome Bruner (1986), que estudien la metàfora i la narració, respectivament, com a formes de pensament, i que es presenta com a text fundacional a l'obra de Mark Turner (1996) *The Literary Mind*.

3) *La teoria del text artístic i la ficcionalitat*. En la línia de superació de la *literarietat* de base formalista, l'Escola de Tartú formula una semiòtica de la cultura en què el text literari queda inserit com a *signe cultural* en el seu context. Per a J. Lotman (1976) en la síntesi que en fa Pozuelo (1989: 70) la literatura és:

[...] tanto un código lingüístico como un código extralingüístico o *norma* entendida como proceso psicosocial que califica u otorga una «valencia» de discurso artístico. Esta valencia es inseparable del proceso social de producción y recepción.

El text artístic —i entre aquests el literari— pertany en paraules de B. Uspenskij als «sistemes de modelització secundària». El text literari es troba *doblement codificat*, s'hi realitzen simultàniament el sistema de la llengua natural i l'aportació de codis culturals, normes convencionals, ideologia, etc., que s'incorporen a l'estructura lingüística i generen la polisèmia del text, la *pluralitat de possibles lectures*.

El text literari és un sistema de sistemes, permet en la seua polifonia l'accés a altres sabers: històrics, filosòfics, polítics...; per tant, llegir a les aules no ha de quedar reduït a un exercici de comentari lingüístic dels recursos literaris o a un emmarcament històric de l'autor i de l'obra sinó com una porta oberta a la cultura en el sentit més ampli i en connexió amb els interessos de l'alumnat en la dinàmica d'aprenentatge en el grup.

Els treballs de l'Escola de Tartú han generat una àmplia bibliografia entre la qual destaquem les aportacions de Cesare Segre (1977), especialment la concepció de l'obra d'art com a forma de comunicació que proposa «un modelo de mundo *como si fuera verdadero*» (pàg. 25); és precisament en aquest *joc* amb la realitat, que es remunta a la mimesi aristotèlica, on trobem l'arrel dels sabers estètics com a forma de configuració de realitats diverses que reclamen la implicació de totes les potencialitats de la persona. El caràcter *ficcional* de l'art, i de la literatura en concret, ha centrat part dels estudis relacionats amb la pragmàtica, pensem en Ohmann (1971: 28-29), que a partir dels J.L. Austin (1962) descriu l'activitat literària en els termes següents:

El escritor *fnge* relatar un discurso y el lector acepta el fingimiento. De modo específico el lector construye (imagina) a un hablante y un conjunto de circunstancias que acompañan al «cuasi acto de habla» y lo hacen apropiado [...]. Una obra literaria es un discurso cuyas

oraciones carecen de las fuerzas ilocutivas que les corresponderían en condiciones normales. Su fuerza ilocutiva es mimética.

Aquest espai entre l'efectivitat de la paraula en contextos comunicatius de la vida en la seua immediatesa —dir-ne vida real ens sembla una temeritat— i el marc de la ficció, que permet una suspensió o obertura dels sentits, ens sembla a la base del plaer, lligat al saber, literari. Sobre la relació entre realitat i ficció literària trobarem, seguint Pozuelo (1989: 91-101), tot un seguit d'aportacions a Aguiar e Silva (1984: 642-747), L. Doležel (1979: 205), F. Martínez Bonati (1978), S.J. Schmidt (1976, 1980, 1984), P. Ricoeur (1983, 1984), A. García Berrio (1979) o T. Albadalejo (1986, 1992) amb la seua teoria dels models de món: model I, allò vertader; model II, ficcional versemblant; model III, ficcional no versemblant.⁷⁴

2.2.9. Els canals de la textualitat

Al principi va ser la paraula. Però aquesta, al llarg dels mil·lennis, ha estat modulada per formes diverses de dicció i ha viscut revolucions diverses. De l'oralitat inicial i el cant primitiu, de què ens parla Bowra (1962), a l'oralitat secundària d'Ong⁷⁵ i les formes diverses de l'oralitat literària. De l'aparició de l'escriptura, a la Galàxia Gutenberg⁷⁶ i al món comunicatiu que s'enceta amb l'ús de l'impuls elèctric i arriba avui dia a l'era digital.

La literatura engloba les diverses oralitats, l'escriptura lineal, la hipertextualitat, la confluència de codis i canals. Com assenyala Simon Waters⁷⁷ l'època actual es caracteritza pel pensament híbrid; les vies d'accés al text són múltiples. La teoria literària, doncs, ha d'estar atenta a aquesta diversitat de canals de manifestació estètica, a la relació entre el text i els mitjans, i la didàctica de la llengua i la literatura té en aquests àmbits uns referents bàsics que condicionen la recepció cultural i la pràctica docent.

⁷⁴ Pili Ibàñez (2003) a «*Carrer de només un*. Contem contes» aplica al conte *Humanitats* de l'escriptor tortosí Manuel Pérez Bonfill l'adaptació que fa F.J. Rodríguez Pequeño (1995) de la teoria d'Albadalejo (1986).

⁷⁵ W. Ong (1982) anomena *oralitat primària* la pròpia de cultures que no coneixen l'escriptura. L'*oralitat secundària* remet a l'expressió oral mediatitzada per l'alfabetització, que té com a referència l'escriptura i que es vehicula en gran mesura a través de mitjans de comunicació com la ràdio o la televisió. Per analogia potser podríem parlar d'una *escriptura secundària*, per referir-nos a les formes d'escriptura que s'aproximen a l'oralitat i que trobem en canals d'escriptura digital en usos informals.

⁷⁶ Reprenem el terme de Marshall McLuhan (1962), destaquem l'aportació del conjunt de la seua obra per posar de relleu la importància del canal, dels mitjans, en la configuració i concepció del missatge i la seua relació amb W. Ong, que ajuda a situar l'aportació que hem indicat en la nota anterior.

⁷⁷ Simon Waters (2003), en prenem la referència de C.Romea (2008: 95).

Estudis diversos posen de relleu els nous hàbits de consum cultural i les diverses formes d'adquisició de la competència lectora i apunten cap a una pràctica didàctica que hauria de tenir ben presents les reflexions que planteja, entre d'altres, a partir de les esmentades consideracions, la professora Cèlia Romea (2008: 96):

El libro de papel, de carácter textual y tangible, deja de ser el referente exclusivo, así como su presencia material. El medio que permite el acceso al conocimiento se está transformando en un ente virtual, digital, de carácter hipertextual, en el que la idea de libro o artículo también tiene su lugar; pero ahora, almacenado en un espacio cercano, pero inabarcable para el lector, que ha de ir descubriéndolo poco a poco. Esta situación nos lleva a emprender nuevas acciones relacionadas con la actividad lectora o en apoyo de la lectura, en nuestra actividad docente; porque dependiendo del enfoque que se siga, parece que nos alejamos de lo que se supone formar lectores literarios competentes, por la falta de prestigio que todavía tienen las TIC.

Amb l'objectiu de fonamentar la pràctica didàctica⁷⁸ ens cal aprendre de les consideracions que sorgeixen a partir dels canvis tecnològics que són a la base d'una emergent teoria de la hipertextualitat que està redimensionant el fet literari. Tot seguint Joan-Elies Adell⁷⁹ considerem que des de la teoria cal construir una idea general de *literatura* tan oberta com calgui perquè integri les creacions literàries que utilitzen els nous suports per a la creació i la lectura, és a dir, la literatura digital, que està ampliant la idea de *literacitat*.⁸⁰

El món del text vinculat a l'ordinador es comença a articular com assenyala Joan Campàs (2005: 13) en un procés iniciat després de la Segona Guerra Mundial:

La reflexió iniciada per Bush, i que continuaran Douglas Engelbart i Theodor Nelson,⁸¹ desembocarà en la implementació dels diversos programaris hipertextuals i en la constitució d'un nou discurs sobre la lectura i l'escriptura per ordinador.

⁷⁸ Des de la perspectiva de la didàctica posem de relleu, com fa Carme Arenas (2007), aportacions com *Els entra-i-surts de Brossa* (<<http://lletra.uoc.edu/especial/brossa>>), *Viu la poesia*, del grup de recerca Poció (<<http://www.viulapoesia.com>>) o els treballs del grup Hermeneia (<<http://www.hermeneia.net>>).

⁷⁹ Joan-Elies Adell, «Sobre la nueva condición de la textualidad literària», dins Laura Borràs (2005).

⁸⁰ Emprem aquest terme en la línia de treball de Daniel Cassany (2006), que parteix del corrent dels New Literacy Studies i que integra formes d'escriptura no alfabètiques.

⁸¹ El matemàtic Vannevar Bush va publicar el 1945 l'article «As We May Think» on descriu un dispositiu, com assenyala J. Campàs (2005: 11), considerat per alguns com un prototipus d'hipertext. Douglas Engelbart va concretar el 1968 el primer sistema intertextual, NLS/Augment, sistema en línia, i va desenvolupar diverses eines, entre les quals el ratolí. Theodor Nelson el 1960 va concebre el projecte Xanadu, que crearia una mena de biblioteca universal, és considerat el creador del neologisme «hipertext» i anticipa la creació d'Internet, les seues idees i treballs es troben explicats a *Literary Machines*, aparegut el 1981.

En un camí paral·lel trobaríem les reflexions de Wittgenstein al prefaci a les *Investigacions filosòfiques*, en què posa en qüestió la idoneïtat de la unidimensionalitat de les convencions de l'escriptura per mostrar el pensament; els plantejaments de la teoria de la complexitat i les consideracions sobre la textualitat que hem anat trobant en l'àmbit de la teoria i la crítica literàries: Barthes, Genette, Derrida, Foucault, Iser, Eco...

Des de Theodor Nelson, que definia l'hipertex com «l'escriptura no seqüencial»,⁸² són diverses les definicions que s'han donat al terme;⁸³ dins de l'ampli repertori reprenem com a referència la de Landow (1995: 15-16), que integra la connexió entre elements textuais de modes diversos, verbals i no verbals, en una xarxa de nodes associats:

Puesto que el hipertexto, al poder conectar un pasaje de discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como a otro fragmento verbal, expande la noción de texto más allá de lo meramente verbal, no haré la distinción entre hipertexto e hipermedia. Con *hipertexto*, pues, me referiré a un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal. Los nexos electrónicos unen lexias tanto externas a una obra, por ejemplo, un comentario de ésta por otro autor, o textos paralelos o comparativos, como internas y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisequencial.

Amb aquesta definició el text es configura com un creació multimèdia o multimodal, que necessita la interacció en què es van reconstruint les relacions entre emissor i receptor en un procés que pot adquirir graus diversos de comunicació.⁸⁴ Packer i Jordan defineixen en l'hipertex cinc processos característics:⁸⁵

– *Integració*: combinació de formes artístiques i tecnologia en una forma híbrida d'expressió.

⁸² Prenc la cita de J. Campàs (2005: 29).

⁸³ Veg. J. Campàs (2005: 45-51), Laura Borràs (2011: par. 3.36-3.60).

⁸⁴ En aquesta noció d'hipertext entenem integrada la distinció que trobem a Cassany (2006: 75, 176) entre hipertextualitat, entesa com a xarxa de connexions inclosa en el discurs, i la intertextualitat, com a procés de relació entre discursos diversos. Aquesta definició d'hipertext instal·la en un àmbit informàtic processos mentals de lectura o formes textuais com les notes a peu de pàgina, que formen part de la tradició de l'escriptura lineal.

⁸⁵ «Integration, the combining of artistic forms and technology into a hybrid form of expression. Interactivity, the ability of the user to directly manipulate and effect her experience of media. Hypermedia, the linking of separate media elements to one another to create a trail of personal association. Immersion, the experience of entering into the simulation or suggestion of a three dimensional environment. Narrativity, aesthetic and formal strategies that derive from the above concepts, and which result in non-linear story forms and media presentation.» (Packer and Jordan, 2001, p. xxviii)

- *Interactivitat*: capacitat de l'usuari per a manipular i influir directament sobre els mitjans de comunicació a partir de la seua activitat.
- *Hipermedia*: vincle entre diferents elements comunicatius.
- *Immersion*: la capacitat d'entrar en la simulació en un entorn tridimensional.
- *Narrativitat*: estratègies formals i estètiques que deriven dels conceptes esmentats i que donen lloc a formes i presentacions no lineals.

En una síntesi de les línies d'investigació que ha generat l'hipertext, Laura Borràs (2011: par. 3.7) assenyala:

[...] las consideraciones sobre la literatura en el entorno electrónico y su impacto en la textualidad acostumbran a gravitar entorno a tres ejes básicos: 1) el nuevo escenario literario de interacción; 2) el objeto de estudio en sí, el texto; y 3) el análisis del tótem tecnológico en que se ha convertido el ordenador en la cibercultura como nuevo soporte literario.

Des de la perspectiva literària ens interessa posar de relleu el dos primers punts, que ens permeten veure com el text digital amplia les pràctiques creatives que trobaríem en les avantguardes, en Sterne, Joyce, Cortazar o l'Oulipo. J. Campàs⁸⁶ sintetitza la relació entre creació literària i hipertextualitat electrònica en tres fases:

En un primer període (1959-1982), al que considerarem experimental, no es té encara consciència de l'emergència d'un camp literari nou, i l'ordinador es fa servir com a eina complementària per a prosseguir l'evolució anterior. Un segon període (1982-1997) que correspon a la creació d'un camp propi, amb la seva dinàmica i fonament sociocultural. El tercer període, de 1997 fins l'actualitat, s'inicia amb l'any de l'eclosió del net.art i mostra un procés creixent de convergència entre les obres de literatura i d'art digital en xarxa.

En aquest itinerari, a partir dels gèneres literaris tradicionals, s'han anat configurant noves formes amb denominacions diverses: ficció hipertextual, ficció interactiva (*interactive fiction*, IF), o les diverses manifestacions de poesia digital.⁸⁷ Des de perspectiva teòrica i des de la pràctica de la creació digital han quedat qüestionats límits diversos del fet literari:

⁸⁶ Veg.: <http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/hipertextlite.html#_ftnref1>

⁸⁷ Hem partit de la classificació que trobem a Laura Borràs (ed.) (2011: par. 3.99-3.106), que alhora remet, en l'àmbit de la poesia, al treball de Jorge Luiz Antonio, recollit a Hermeneia:

<http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/sala_de_lectura/jorge_luis_antonio_digital_poetry.htm>

També a l'article d'Alain Vuillemin al capítol VIII de la publicació de L. Borràs (2011) amb el títol «Poesía, informática y creación: las nuevas aproximaciones». Altres aproximacions les trobem a Jean Clement (1998) o a Sergio Cicconi (2000: 101-120). Susana Pajares (1997) recull de Michael Joyce la distinció genèrica entre «hiperficció explorativa», que té un sol autor, i la «hiperficció constructiva», que en té diversos i destaca també les aportacions de Sarah Auerbach (1995) [podeu trobar la traducció a l'espanyol de S. Pajares a

l'autoria, l'ordre lineal, les articulacions entre oralitat i escriptura, sincronia i diacronia, text en procés i obra acabada, etc.

Si, com hem vist, el concepte hipertext ha esdevingut el referent teòric que ha configurat la literatura digital, és a través de la difusió d'Internet i l'ús creixent de les xarxes socials, a partir d'eines i programes canviants, que es va configurant la nova literacitat. Així les noves pràctiques comunicatives estan redimensionant el fet literari a través dels processos hipertextuals i amb un impacte cultural que, com és habitual davant de les situacions de canvi, ha originat posicions contraposades, amb apocalíptics i integrats, com diria Eco.

Els usos diversos de la literatura a les xarxes constitueix una realitat que ens posa a l'abast els clàssics i noves experiències creatives, l'escriptura tradicional i el diàleg que desborda les formes institucionalitzades. Amb la postmodernitat i l'hipertext es renova el contínuum entre l'oralitat, hipermediàtica, i escriptura alfabètica, entre la fragmentació i la totalitat, la proximitat i la distància, el control anunciat per Orwell i l'alliberament social, en un procés de tensions que es concreta en la *plaza semiòtica*, de què ens parla Patrizia Calefato⁸⁸ i que forma part de la nostra realitat quotidiana com a ciutadans, alumnes o professors. Avui, la nova paraula digital es pot viure en la torre de vori o, com volien alguns, ha baixat i viu en el carrer.

2.2.10. La literatura comparada i la crítica

La teoria literària, amb els diversos plantejaments que hem anat revisant, ha ocupat un espai d'atenció preferent en els estudis literaris del segle xx. La necessitat, en un context dominat pel paradigma positivista, de delimitar l'abast del terme literatura i el *gir lingüístic* de bona part de la filosofia del segle xx, amb la sospita en relació amb els llenguatges naturals,⁸⁹ va impulsar les reflexions teòriques fins al punt que estudiosos del prestigi de Claudio Guillén (2005: 280-281) han denunciat «la entrega de la crítica a la teoría y su simultánea disolución».

La teoria, el metallenguatge de l'estudi literari, i l'estudi concret de les obres des de les perspectives de la crítica, la història o de la literatura comparades han de mantenir una tensió que ens sembla enriquidora per valorar i comprendre el fet literari. Interpretem que

<<http://www.ucm.es/info/especulo/hipertul/auerbach.html>>]. Destaquem el seminari organitzat pel grup Poció: Poesia contemporània, tecnologies i educació (2009).

⁸⁸ Patrizia Calefato, «La escritura/lectura electrónica en la “plaza” de la red», dins L. Borràs (2011: cap. IV).

⁸⁹ Veg. Pozuelo Yvancos (1994: par. 8), «La teoría literaria en el siglo xx», dins D. Villanueva (coord.). El concepte *gir lingüístic* remet a R. Rorhy [1983].

Claudio Guillén a *Entre lo uno y lo diverso* adverteix amb un to contundent del risc, que en alguns moments s'ha fet real, de la supeditació de les obres a uns codis establerts des de la teoria, de la reducció de la diversitat literària a uns límits que contínuament la creativitat i la recreació en les lectures desborda, però, alhora, considerem que és la reflexió teòrica la que ens ha conduït a fonamentar la complexitat i el polimorfisme que actualment defineixen la nostra visió del fet literari i que ens ha facilitat una sèrie de referents que permeten una renovació de la pràctica de l'educació literària.

Fetes aquestes consideracions, ens fixarem ara en les aportacions de la literatura comparada i la crítica literària, com a mètodes d'aproximació a les obres en concret en el nostre àmbit educatiu, tot considerant que ambdues perspectives permeten incorporar la visió diacrònica, la història de la literatura, que, com hem assenyalat, ha guiat bona part dels enfocaments didàctics i que ja hem tractat des del punt de vista de la teoria.

A partir de Ballester (1999: 81) definim la literatura comparada com «la branca de la ciència literària que s'ocupa de les obres literàries en el marc de les relacions supranacionals», una definició en què ressonen les paraules de C. Guillén (2005: 27): «Y digo supranacional, mejor que internacional, para subrayar que el punto de arranque no lo constituyen las literaturas nacionales, ni las interrelaciones que hubo entre ellas.» Aquest és un aclariment significatiu que ens remet a la constitució de la literatura comparada com a disciplina acadèmica a partir de la segona meitat del segle XIX, en el context de la consolidació dels estats-nació, i a l'evolució de la disciplina fins als moments actuals.

La perspectiva comparativista té uns antecedents que es remunten a les anotacions d'Homèr i Virgili i a la concepció estoica de la *humanitas*, o, ja en l'edat moderna, la querella dels antics i els moderns o les obres crítiques del cosmopolitisme il·lustrat. Els seus precedents immediats, situats en el segle XIX, són l'obra de Madame de Staël (1813) *De l'Allemagne*, en què l'experiència de conèixer Alemanya li serveix per pensar França, i la noció de *Weltliteratur*, emprada per Goethe, a partir de 1827, com a ideal de literatura universal. Com assenyala Antoni Martí⁹⁰ l'ideal de Goethe coincideix en aquest punt amb la idea de Herder de constituir una literatura nacional en relació amb la promoció de la idea d'humanitat. En aquest sentit, Goethe escrivia a Carlyle el mateix 1827, perfilant un projecte que ens sembla d'una gran actualitat i pertinent per a una proposta en què intentem relligar a través de la literatura l'àmbit local amb el global o, com diria Guillén, unitat i diversitat:

[...] es evidente que, desde hace un tiempo, los esfuerzos de los mejores poetas y escritores artísticos de todas las naciones se dirigen hacia lo general humano. En toda particularidad,

⁹⁰ Antoni Martí Monterde (2005: 342), «Literatura comparada», dins Jordi Llovet *et al.* (2005).

se entienda de manera històrica, mitològica o, en cierto modo, arbitraria, se verá traslucir y brillar, a través de la nacionalidad y la personalidad, aquella dimensión general.

También en la vida práctica pasa algo parecido, y, abriéndose paso a través de todo lo bárbaro, salvaje, cruel, falso, egoísta y mentiroso, trata de extenderse por todas partes algo de humanidad, de forma que, aunque no haya que esperar que solo por esto se llegue a la Paz general, sí, al menos, que la inevitable disputa sea cada vez más indulgente, la guerra menos cruel, la victoria menos insolente.

Aquello que en las literaturas de todas las naciones tiende y contribuye a esto es lo que todas las naciones deben apropiarse. Hay que conocer las particularidades de cada uno para respetárselas, porque las particularidades de una nación son como su idioma y sus monedas, y son éstas y aquél los que posibilitan las relaciones.⁹¹

Enfront de l'ideal humanista que acabem d'evocar, la història ens ha confirmat la distància tràgica entre el desig i la realitat. De fet, el comparativisme es va començar a institucionalitzar en el context d'afirmació dels estats-nació europeus i de l'expansionisme colonialista, amb el positivisme i el darwinisme social com a referents metodològics i ideològics, com han posat de relleu Maria José Vega i Neus Carbonell (1998: 17). Joseph Texte, el primer catedràtic de Literatura Comparada —aquesta primera càtedra es va establir a la Universitat de Lió, el 1897; la segona es va crear el 1910 a la Sorbona— posava de relleu el pes dels nacionalismes en el naixement dels nous plantejaments:

Después del Renacimiento, especialmente, la literatura se ha convertido en la expresión por excelencia de la personalidad moral de una nación. Cada pueblo ha intentado darse un «alma», principalmente mediante la literatura. Y, a decir verdad, es oposición misma entre las «almas» nacionales la que ha hecho nacer la crítica comparativa tal y como hoy la concebimos. Ha nacido, no del deseo de unir a las naciones entre sí, no del cosmopolitismo al modo del siglo XVIII, sino, por el contrario, de la tendencia a defender el genio de cada nación contra la influencia de las naciones vecinas.⁹²

I augurava que, un cop constituïdes les històries nacionals de les literatures, la tasca del segle xx seria la d'escriure la història comparativa i la de construir «l'ànima col·lectiva d'Europa». Tanmateix la ideologia xovinista recorrerà molts treballs basats en la comparació entre les literatures i les mentalitats de les diverses nacions, pensem per exemple en

⁹¹ Cito a partir de Martí Monterde (2005: 342-343), que remet a Johann Wolfgang von Goethe, carta a Carlyle, datada el 27 de juliol de 1827; trad. angl. a Charles Eliot (ed.) (1887), *Correspondence between Goethe and Carlyle*, Londres / Nova York: Macmillan & Co., pàg. 24.

⁹² Joseph Texte, «La littérature comparée», introducció a l'assaig bibliogràfic de L.P. Betz, *La littérature comparée. Essai bibliographique*, París, pàg. xxiii-xxviii. Cito a partir de M.J. Vega i Neus Carbonell (1998: 27).

l'interès de posar de relleu les influències d'un país sobre un altre o en les imatges de les diverses cultures que estudia la imagologia. Els successors de J. Texte, Fernand Baldensperger, Paul van Tieghem, Jean-Marie Carré, Marius-Francois Guyard, Claude Pichois, André-Marie Rosseau definiran i difondran el mètode hegemònic en la literatura comparada, que començarà a ser qüestionat a partir de la conferència pronunciada per René Wellek el 1958, publicada posteriorment el 1965 amb el títol «The Crisis of Comparative Literature».⁹³

El paradigma hegemònic, que s'ha identificat amb l'escola francesa, insisteix en el mètode positivista centrat en la localització de fonts i d'influències entre autors i literatures, amb atenció als escriptors, les obres, les idees, els processos de recepció —edicions, adaptacions, lectors...— i els intermediaris —traductors, compiladors, antòlegs...— i estableix un inventari ampli d'àmbits d'estudi —A. van Tieghem és considerat el creador de termes com *genologia* o *tematologia*, que retrobem en manuals com el de Claudio Guillén.⁹⁴ En la proposta de Van Tieghem i els seus deixebles ens trobarem amb el terme *literatura general*, que, parcialment, remet a l'ideal goethià. Aquesta literatura general se situaria en un nivell superior que s'ocuparia de fets comuns a diverses literatures, demana l'estudi previ de les literatures nacionals i de la literatura comparada i, per tant, no rebrà una atenció prioritària.

La crisi de la literatura comparada proclamada per R. Wellek respon als plantejaments contemporanis de la teoria literària, proposa la superació del positivisme, el relativisme històric del segle XIX, de la distinció entre literatura comparada i literatura general per situar-se en l'estudi de la literatura, sense demarcacions, i en la valoració del fet literari. Uns anys després de la conferència, René Etiemble,⁹⁵ reaccionarà també contra la tradició dels seus predecessors a la Sorbona, replantejarà la noció de *Weltliteratur*, amb la necessitat d'integrar llengües i cultures no europees en el context de la descolonització posterior a la Segona Guerra Mundial i defensarà la conjunció de la investigació històrica i la reflexió crítica i estètica que hauria de portar a una *poètica comparada*. En aquest camí de renovació assenyalen altres autors, Henry Remak, Douwe W. Fokkema, Pierre Swiggers o Edward W. Said. En el que podem denominar nou paradigma de la literatura comparada conflueixen la preocupació teòrica vinculada a les diverses propostes sorgides

⁹³ En podem llegir un extracte a M.J. Vega i Neus Carbonell (1998: 78-88), que remeten a la conferència de R. Wellek inclosa a *Concepts of Criticism*, New Haven / Londres: Yale University Press, 1965, pàg. 282-298.

⁹⁴ C. Guillén [1985] (2005) estableix els àmbits de comparació següents: genealogia, morfologia, tematologia, internacionalitat i historiologia.

⁹⁵ R. Etiemble (1963), *Comparaison n'est pas raison. La crise de la littérature comparée*, París: Gallimard.

des del postestructuralisme, la semiòtica, la teoria de la recepció o els estudis postcolonials i l'ampliació del comparativisme cap a altres arts i àrees del saber. La definició de literatura comparada que prenem com a referència per al nostre treball és la Henry Remak (1961).

La literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de las fronteras de un país particular y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento o de opinión, como las artes (*i.e.*, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales (*i.e.*, política, economía, sociología) las ciencias naturales, la religión, etc. En resumen, es la comparación de una literatura con otra u otras y la comparación de la literatura con otros ámbitos de la expresión humana.⁹⁶

Des de la perspectiva de la didàctica de la literatura, al costat de l'esmentada proposta de Remak de relació amb altres sabers, que obre un ampli camp de relacions interdisciplinàries,⁹⁷ i de la relació amb altres cultures en el nostre context de globalització ens interessen l'ús del concepte d'intertextualitat en els comparativistes, que supera la relació d'influències com explícita C. Guillén (2005: 287-301) i especialment la utilitat de la temàtica com a factor motivador i de comprensió del fet literari.⁹⁸

Com ha estat prou assenyalat, la terminologia emprada pels estudiosos dels temes literaris és diversa i pot portar a confusions. Així ho assenyala C. Guillén (2005: 234): «¿Tema o motivo? En general se piensa que el motivo es menos extenso que el tema, el cual es más decisivo para el conjunto. Me parece razonable este uso. Pero algunos especialistas emplean los términos al revés.»⁹⁹ Deixem el debat per als temàtics i seguirem bàsicament les propostes que per a l'àmbit de la didàctica de la literatura han plantejat Rosa Escrivà i Montserrat Ferrer (1994) i G. Bordons i A. Díaz-Plaja (1998). Siegbert S. Prawer (1973) proposa per al comparativisme cinc camps temàtics:

⁹⁶ Henry H.H. Remak, «Comparative Literature: Its Definition and Function», [1961], a Newton P. Stalknecht i Horts Frenz (eds.) (1971), *Comparative Literature: Method and Perspective*, Carbondale: Southern Illinois Press, pàg. 1-57. Parteixo de la traducció a M.J. Vega; Neus Carbonell (1998: 89).

⁹⁷ Assenyalarem com a exemples de propostes didàctiques de relació amb altres manifestacions artístiques l'itinerari específic que trobem a *Viu la poesia*, A. Mendoza (2000), M. Audí i G. Bordons (2010), els treballs sobre literatura i cinema, per exemple, C. Romea (2007), etc.

⁹⁸ Destaquem en el nostre àmbit, A. Mendoza (1994), R. Escrivà i M. Ferrer (1994), R. Escrivà, M. Ferrer i G. Lluch (1997), G. Bordons (2008), G. Bordons i A. Díaz-Plaja (1993, 1997, 1998, 2005, 2008), A. Bastida, G. Bordons i S. Rins (2004), entre d'altres, amb una sèrie de propostes didàctiques de referència.

⁹⁹ En sentit contrari a aquesta classificació, altres autors com per exemple Pierre Dufour (1977: 160) consideren el motiu un concepte més ampli i el tema com a realització individual i concreta i a partir de la terminologia de Hjelmlev denomina el motiu *forme du contenu*. Veg. C. Guillén (2005: 272-273). Trobem una recapitulació sobre aquesta qüestió terminològica a Miguel A. Márquez, «Tema, motivo y tópico. Una propuesta terminológica»: <<http://www.uhu.es/miguel.marquez/biblio/brunel.pdf>>

1. La representació literària de fenòmens naturals (el mar, etc.) i de condicions o problemes perennes de la condició humana (els somnis, la mort, etc.).
2. Els motius recurrents de la literatura i el folklore (els tres desitjos, l'anell màgic, etc.).
3. Les situacions recurrents (el conflicte pare/fill, etc.).
4. Els tipus socials, professionals o morals (el cavaller, el viatger, el criminal, etc.).
5. Els personatges derivats de la mitologia, la llegenda o la literatura.

C. Guillén (2005: 36-37) comenta en relació amb aquesta classificació que s'hi poden inferir dues vies d'investigació: la primera és de caire històric i permet posar de relleu les relacions entre els temes i la història literària. Aquesta és una idea força recurrent en el comparativisme i d'un gran interès des del punt de la didàctica en la mesura que pot contribuir a reformular els enfocaments historicistes de bona part dels currículums escolars i trobar camins d'accés per redescobrir la dimensió històrica que es troba en els textos entesos en el sentit que havíem assenyalat com a patrimoni en què es vinculen tradició i possibilitats múltiples de recreació.

La segona via fa referència a la polaritat entre fenòmens naturals i les prefiguracions imaginades, és a dir, les creacions culturals (el foc de Prometeu, el somni de l'Edat d'Or). Aquí apareix la idea de la *tematització*, procés pel qual un fet de la natura o una circumstància esdevé imatge cultural. Ens sembla també que cal posar de relleu aquest procés perquè en la pràctica didàctica facilita moltes activitats que poden permetre posar de relleu el valor cultural de molts elements del nostre entorn quotidià i que, habituats a ells, no valorem. Pensem, per exemple, en la tradició cultural que podem anar trobant a partir de l'observació de les oliveres o els ametllers que anem mirant per la finestra de l'aula o en una passejada o el valor creatiu que pot aportar relacionar un tema de la condició humana a un objecte o fet del nostre entorn: un racó de la nostra cambra, una sortida als escenaris de la batalla de l'Ebre, etc.

L'obra d'Ernst R. Curtius [1948] presenta amb una visió diacrònica un ampli repertori de tòpics, entesos en la tradició retòrica com a dipòsits d'arguments, que ens ajuden a abordar un enfocament temàtic del fet literari; els treballs d'Elisabeth Frenzel, especialment els seus diccionaris d'arguments i motius (1976, 1980) ens ofereixen un ampli repertori i una distinció entre tema, motiu i argument amb una àmplia difusió entre els comparativistes. Frenzel entén per argument una *trama* que arriba a l'escriptor a través del mite, la religió o com a esdeveniment històric, el *tema* indica el problema, el plantejament abstracte subjacent a l'*argument* i el *motiu* designa el component elemental d'un argument, un referent fixat que es pot combinar de formes diverses. Cal conèixer la terminologia, però aquesta no ens ha d'amagar l'objectiu didàctic que ens puguem plantejar i el nivell de precisió que

cal establir en funció de la situació en què es plantegi l'actuació didàctica. Allò més significatiu serà l'enfocament temàtic com a via d'accés a l'educació literària, a l'adquisició de la competència literària i comunicativa, en un sentit més ampli.

Ens interessa també remarcar com ho fa A. Mendoza (1994: 52) la connexió entre alguns procediments d'anàlisi de la literatura comparada que es mostren com a particularització del fenomen més ampli de la intertextualitat. En aquest sentit, G. Bordons i A. Díaz-Plaja (1998) remetent a les formes de transtextualitat que ja hem comentat en parlar de Genette (1989) i estableixen un paral·lelisme amb els *tipus de comparació* establerts per W. Schmelling (1984):

1. La relació directa, causal, entre dos textos.
2. Les coincidències, tant les degudes a una relació causal com les que responen al fet de compartir el mateix context social o cultural.
3. La utilització dels mateixos recursos entre autors no específicament connectats.
4. Les analogies de contextos.
5. La crítica literària comparada.

Concretament relacionen la intertextualitat i la hipertextualitat amb el primer i amb el segon tipus de Schmelling, i el tercer amb el cas de la arxitextualitat, en la mesura que els gèneres també contenen una elecció de temes característics. Veiem, doncs, com les aportacions del comparativisme poden permetre una renovació de la didàctica d'acord amb diversos plantejaments teòrics i amb el possible interès de l'alumnat per temes com l'amor, la guerra, les utopies, la natura, etc. que afecten la seua vida quotidiana i són d'una permanent actualitat alhora que faciliten l'accés a un ampli recorregut històric, estètic i d'experiències culturals compartides amb altres disciplines que formen part del currículum, des de la filosofia fins a l'economia, passant per les diverses ciències.

Si els mètodes de la literatura comparada ens permeten millorar la comprensió del fet literari i, alhora, il·luminar molts aspectes en la lectura d'obres diverses, és la crítica literària l'activitat que se centra explícitament en la interpretació de les obres concretes. Tot seguint Enric Sullà (2005) entenem que els objectius bàsics de la crítica són donar sentit i valor a l'obra.

L'accés al sentit el plantejarem com apertura a la pluralitat de significacions que emanen dels textos. Una crítica és l'expressió d'una lectura situada en un context sociocultural a partir d'una posició individual, que troba o tria en el text alguns dels sentits possibles, és un diàleg amb les veus que li arriben de l'obra, un intent d'explicació, de fer entendre aspectes

del text, una interpretació entre les moltes que el diàleg entre el lector i l'obra pot generar. Recordem, en aquest sentit, el concepte de *misreading* en H. Bloom.

Determinar el valor de l'obra necessita l'exigència del judici sobre la qualitat que s'estableix a partir d'unes determinades posicions estètiques, lingüístiques, en definitiva, ideològiques, que són les que fonamenten la presa de posició que és la crítica i que poden ser explícites o quedar en un discurs més o menys ocult, però no per això inexistent. Ni l'obra té un sol sentit que només algú amb veu privilegiada pot explicar, ni la qualitat és un concepte neutre, atemporal.

Fer crítica literària avui exigeix una consciència metacrítica si no ens trobaríem davant d'un simple comentari impressionista i circumstancial. L'enfocament crític de l'obra ha de ser conscient, com indica Lluïsa Julià (2005b), dels referents teòrics que emmarquen els processos interpretatius.

El mosaic d'escoles i mètodes crítics ha experimentat canvis importants en els darrers trenta o trenta-cinc anys, des que la crítica sociològica i d'influència marxista obria unes noves perspectives d'anàlisi. Els estudis literaris han evolucionat amb la introducció de les distintes formulacions postestructuralistes i dels formalistes russos a l'aparició del *new criticism* nord-americà i, poc després, a l'efervescència anglòfila dels estudis culturals amb una gran incidència dels estudis feministes que s'han estès arreu, tot i algunes reticències declarades.

Fruit de l'activitat crítica sorgeix una funció medidora. La crítica genera un text que fa de mitjancer entre l'obra i altres possibles lectors: lectors especialitzats, en la crítica universitària; lectors en un sentit més ampli, en la crítica als mitjans de comunicació; estudiants, en l'àmbit docent. Aquesta diversitat de receptors condiona les característiques que ha de tenir el text crític, que haurà d'adequar-se a les diferents situacions comunicatives, i que comporta diversos tipus de crítica, que s'expressa en gèneres com l'assaig o la ressenya, passant per l'article periodístic o l'entrada de bloc.¹⁰⁰

El professorat, com a especialista, haurà de conèixer i seguir l'actualitat crítica. ¿Com sinó podrà ajudar a interpretar i valorar en una societat tan canviant com la nostra? Alhora el professor ha d'exercir com a crític, medidor, amb l'alumnat del conjunt d'obres que han d'anar formant part del procés d'educació literària.

En la pràctica docent a l'ensenyament secundari la crítica té la manifestació més formal en el comentari de textos. Enric Sullà (2007: 106) considera que el comentari és un mètode

¹⁰⁰ Per a una aproximació a la crítica literària a Catalunya remetem a les aportacions de les Jornades a l'entorn de la Crítica Literària, recollides a *Revista Literatures*, 3 (2a època), 2005. Destaquem també l'article de Jordi Galves (2006), «Les raons de la crítica catalana contemporània».

«no és un mètode crític sinó l'ocasió possible d'aplicació del mètode que sigui», entre aquests, els corrents de la teoria i la crítica literàries, i afegeix:

En l'accepció que m'interessa ara, el comentari és l'instrument fonamental per familiaritzar l'estudiant amb el text literari. I en la pràctica del comentari és ineludible la paràfrasi, l'explicació, paraula a paraula, de la lletra del text. Només si s'entén la lletra del text, es podrà comprendre el sentit del conjunt. [...] Això sí, cal remarcar que el comentari posa el text com a centre d'interès de la classe... (*op. cit.*: 107-108)

En una interessant presentació històrica, situa l'espai destacat del comentari en la didàctica en el procés de desplaçament de la retòrica, com a assignatura que comportava pràctiques d'imitacions literàries, per la història de la literatura, que il·lustra l'explicació d'èpoques, autors i obres amb seleccions de textos que cal comentar. En el pas del XIX al XX, com diria Genette, l'ensenyament de la llengua i la literatura canvia els exercicis d'hipertextualitat per la redacció metatextual. L'atenció per l'*elocutio*, centrada en l'estil a partir del treball de les figures retòriques, passa a la *dispositio*, a l'estructuració del comentari, que té com a referent el model de l'explicació llatina, o *praelectio*, que constava de diverses operacions:¹⁰¹

[...] l'*argumentum* o exposició del tema segons les parts del text, una vegada situada històricament l'obra de què formava part i el lloc que hi tenia; l'*explanatio* o explicació del sentit literal del text, que sovint era una paràfrasi; la *rhetorica* o anàlisi retòrica, poètica i gramatical; l'*eruditio* o aportació dels coneixements històrics, geogràfics o literaris útils per entendre el text; i, finalment, la *latinitas*, fase en què es ponderaven la qualitat de la llengua i la bellesa de l'expressió, és a dir, es feia un judici estètic.

Amb aquest antecedent el comentari de textos es va imposar al segle XX, va tenir un moment culminant amb la influència de l'estructuralisme, ha mantingut un lloc preeminent en els currículums fins a la darrera dècada del segle i continua ocupant un espai remarcable especialment al batxillerat.¹⁰² A l'ESO, el comentari de text com a procés que comporta una fase explicativa i que culmina en una redacció ben pautaada, pràcticament ha desaparegut.

¹⁰¹ Per a aquesta explicació Enric Sullà (2007: 110) parteix de Martine Jey (1998: 76-77).

¹⁰² No entrem en la revisió crítica dels principals models de comentari literari, remetem en aquest sentit a Josep Ballester (1998: 314-317). Anotem com a símptoma dels canvis que s'estan produint que l'últim model que analitza és el de Marcos Marín (1977). En català, els llibres de referència sobre com fer comentaris de textos literaris es publiquen en la segona meitat de la dècada dels vuitanta del segle XX, citem per exemple Josep Bargalló *et al.* (1987) o Sebastià Bech i Josep Borrell (1988), entre les antologies amb textos comentats assenyalen els volums de Narcís Garolera, la col·lecció «Quaderns de Navegació», que Empúries va dedicar fins a l'any 2000 a les lectures de literatura de batxillerat i els volums que anualment publica La Magrana sobre aquesta mateixa temàtica.

Enric Sullà (2007: 122-123) planteja tres tipus de comentari de text: el lineal, el guiat i el de conjunt de l'obra. El primer exigeix un seguiment detallat de l'obra, al límit de la traducció o la paràfrasi. Entenem que pot ser útil per fer evidents processos de lectura i comentaris diversos en funció del text i de l'aplicació dels enfocaments teòrics. Es pot plantejar com una lectura explicativa model per part del professor, que hauria d'anar transferint el protagonisme del comentari a l'alumnat. En el comentari guiat l'alumne ha de llegir el text i respondre a les preguntes que se li fan. És una activitat molt dirigida. Les preguntes sovint són comprovacions de la comprensió lectora o de coneixements teòrics que formen part del temari, encara que no necessàriament aquest mètode s'hauria de quedar en aquestes qüestions i pot esdevenir un estímul a la indagació i a la reflexió i, per tant, a un comentari més elaborat i personal. En el comentari de conjunt de l'obra, la lectura i l'anàlisi es presuposen i se centra en la redacció a partir d'un esquema pautat.

El mateix Sullà es planteja que el comentari ha de tenir una dimensió crítica, que «l'estudiant hauria de poder expressar la seva opinió a propòsit de l'obra i discutir amb els companys» i implícitament apunta al que podria ser un comentari comunicatiu. En aquest sentit ens sembla una referència interessant la presentació de Cassany (2006) del comentari de textos en els enfocaments comunicatius. De l'exposició que en fa, reprenem la cita d'Esteban Torre (1992: 86):

¿Qué [...] pretendemos que el alumno explique [...] cuando le proponemos un *texto* para su «comentario»? ¿Se intenta favorecer el espíritu crítico, la originalidad y la creatividad de los estudiantes, o por el contrario se les incita a la reproducción mecánica, apresurada y rutinaria de una serie indiscriminada de lugares comunes?

Cassany proposa com a objectius, en un marc teòric socioconstructiu, no la fixació del significat intrínsec del text, sinó la construcció per part de l'aprenent d'interpretacions i, indirectament, l'increment de les habilitats de comprensió i producció o el coneixement del gènere discursiu. Amb aquesta finalitat caldrà donar veu als interessos de l'alumne i el comentari no exigirà l'anàlisi detallada de la totalitat del text, l'aproximació serà parcial i es fomentarà com a mètode en el diàleg i la cooperació a l'aula amb el suport i guia del professor que anirà introduint propostes i coneixements en el procés educatiu.

Amb aquestes reflexions marquem el camí que ens sembla més adequat per anar incorporant d'una forma significativa els sabers literaris que els estudis i la teoria ens aporten i que han de servir com a punt d'ancoratge, suports per activar les palanques de l'educació literària, que com hem anat veient no s'escapa en cap fórmula i que demana el cultiu pacient, de l'expertesa sempre parcial que es va configurant en la relació complexa amb les realitats socials, els textos i un alumnat que ha de poder trobar en la literatura una experiència vital.

2.3. LA PRÀCTICA DOCENT DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

Hem establert uns referents teòrics a partir dels marcs epistemològics i de les disciplines que fonamenten el nostre treball — especialment, com acabem de veure, l'estudi de la literatura — que ens permeten ara plantejar una proposta didàctica que entenem amb Ballester (1999: 39) que ha de tenir un caràcter transversal, transmissor, instrumental i dinamitzador en relació amb els diversos referents que hi conflueixen. La didàctica comporta¹⁰³ una pràctica reflexiva en el sentit d'estratègia i tècnica de treball i un espai d'actuació determinat per un context sociocultural, institucional i personal.

La didàctica ens situa en el camp de la pràctica pedagògica, en l'intent de contribuir a elaborar una *paidea* contemporània en què la persona assumeixi la complexitat de la condició humana. En aquest sentit entenem l'educació com «un *proceso de iniciación* de los alumnos en los valores, actitudes y conocimientos que hemos descubierto como intrínsecamente valiosos y significativos» (Fernando Bárcena, 2005: 99). Som memòria i anhel de futur. L'ésser es fa present en aquesta cruïlla incerta i l'educació ha d'ajudar a establir un compromís entre les memòries individuals i col·lectives, els sabers i els reptes que vivim com a persones i ciutadans. En aquest sentit, el patrimoni, en el sentit més ampli del terme, es configura com un espai de confluència i de projecció.

Com assenyala Jan Masschelein¹⁰⁴ el procés pedagògic no ha de consistir només en la transmissió i el perfeccionament dels coneixements elaborats en el passat, en la tradició, sinó que ha de plantejar una renovació d'una història que entenem no com un progrés lineal sinó com a vivència concreta en les discontinuïtats que marquen la natura i la civilització. En aquest sentit, l'educació impulsa l'activitat creativa, no és la simple assumpció d'uns coneixements fixats, és una acció que comporta un aprenentatge, «una cierta mimesis» en diu Barcena (2005: 134), construïda en la relació pedagògica entre el docent i els discents i en el treball compartit, en el marc concret de l'experiència d'un procés en la construcció de les persones.

El camí per construir una alternativa didàctica és complex, però ens cal que Teseu surti del laberint, de l'asfíxia del text en les vitrines dels inventaris filològics que converteixen les obres en fòssils més o menys admirables que cal preservar o en els comentaris laboratoris

¹⁰³ Reprenc la definició de didàctica que ens dóna Saturnino de la Torre (1993: 54): «Entenc la didàctica com a disciplina reflexivoaplicativa que s'ocupa dels processos de formació i desenvolupament personal en contextos intencionalment organitzats», entre les diverses aproximacions a la disciplina que trobem a José Miguel Jiménez *et al.* (2006).

¹⁰⁴ Citat per F. Bárcena (2005: 141): «J. Masschelein (1999), *L'education comme action. À propos de la pluralité et de la naissance*», *Orientamenti Pedagogici*, vol. 37, núm. 769.

on es practica la dissecció i resurrecció experimental de la singularitat literària, de vegades, amb el contrapunt, sovint circumstancial, sovint situat en els marges de la dinàmica de l'aula, d'activitats creatives o de difusió de la lectura, com si el plaer de la literatura només fos possible en un àmbit extraescolar.

Considerem que l'ensenyament de la literatura no es pot limitar a l'aprenentatge d'una sèrie de dades, coneixements i tècniques, dictats per un programa preestablert i transmesos amb més o menys eficàcia per un professorat que avalua i certifica l'adquisició per part de l'alumnat d'aquest currículum tancat, sinó que, com proposa Luis Sánchez Corral (2003: 292-317), l'objectiu primordial de les classes de literatura ha de ser contribuir a potenciar el valor de la paraula en la construcció de la personalitat. En aquesta línia la literatura no es percebria com un simple ús peculiar de la llengua, no ocuparia el lloc de l'estranyament singular, sinó un espai de plenitud del conjunt de capacitats lingüístiques i comunicatives del subjecte, que s'aniria bastint amb la intervenció mediatra de la pràctica docent:

Producir una acción (o, si se prefiere, una conducta) mediante el lenguaje debería ser una de las constantes para orientar (y para justificar) la intervención mediatra del profesor de literatura: lo importante no es, por consiguiente, lo que ocurre en el interior de las estructuras textuales, tal y como han sostenido las concepciones estructuralistas y formalistas de la *poética del texto*; lo decisivo es lo que ocurre en nosotros mismos como consecuencia de haber leído el texto, según viene poniendo de manifiesto la *poética de la lectura*. (Sánchez Corral, 2003: 297)

Un pas més enllà, Maria Victoria Reyzabal i Pedro Tenorio (1992) enllacen la percepció individual amb la dimensió social de la comunicació, parteixen d'Ohmann (1971/1987) i situen la literatura en el marc de la teoria dels actes de parla:

De ahí que la Didáctica de la Lengua i la Literatura deba considerar no sólo las producciones dadas o la recepción de las mismas, sino favorecer en los alumnos esos usos más plenos, és decir, trabajarla en su función comunicativa. (M.V. Reyzabal i P. Tenorio, 1992: 35)

Una funció comunicativa que, en la literatura, posa de relleu la funció estètica, l'experiència a través del llenguatge del coneixement i el desig.

La trajectòria de la renovació educativa en els darrers anys se situa en un terreny que ens sembla productiu, que integra el valor cultural i pedagògic de la història de la literatura i les aportacions de les diverses disciplines que conflueixen en l'àmbit de la didàctica específica. Teresa Colomer (1998b) assenyala com ara es treballa en la dimensió interna, els efectes de la lectura, i externa, així, la dimensió social parla de la literatura com a *gènere segon* amb capacitat d'absorbir tota mena de formes de llenguatge i amb capacitat de representació de la realitat:

El text literari reconfigura així l'activitat humana i n'ofereix instruments de comprensió, ja que, en verbalitzar-la, configura un espai en el qual es construeixen i es negocien els valors i el sistema estètic d'una cultura, tal com han assenyalat repetidament autors de procedència diversa, des de la psicologia cognitiva com Bruner, fins a la teoria literària com Batkhine o Ricoeur, o del camp de la didàctica com Reuter o Bronckart. (Colomer (1998b: 91)

Aquesta renovació de la didàctica de la llengua i la literatura comporta una proposta que queda definida en el concepte d'*educació literària*, que ha assenyalat els camins de la didàctica de la literatura en els darrers vint-i-cinc anys. Colomer (1991) ens situa en l'origen de l'ús d'aquest terme:

[...] este nuevo marco deberá reemplazar definitivamente la concepción de *una enseñanza de la literatura* por la de una *educación literaria*, entendida esta última, tal como viene definiéndose en las nuevas corrientes didácticas (Coveri, 1986; Lugarini, 1985), como la adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura. (Colomer, 1991: 22)

A partir d'aquesta atenció a la formació del lector literari apreciem que l'abast de la proposta es redefineix i es va ampliant amb l'objectiu de construir la competència literària.¹⁰⁵

[...] el desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura; un lector ha alcanzado un nivel de competencia literaria aceptable cuando es capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto y, además, relaciona sus intereses y expectativas con las que éste le ofrece. (Mendoza, 2002: 113)

La competència literària integra diferents tipus de sabers (Mendoza, 1998: 182):

- a) Els referits al saber cultural enciclopèdic, compost per codis culturals extensos (símbols, figures i relats mitològics, clixés literaris...).
- b) Els referits a les modalitats del discurs (programes discursius, gèneres...).
- c) Els sabers estratègics que són necessaris per llegir diferents tipus de text.

¹⁰⁵ Sobre la formulació de la *competència literària* veg. supra les referències que n'hem fet en els apartats 2.2.7 i 2.2.8, nota 64.

Josep Ballester (1999: 104) considera que l'educació literària inclou:

[...] tant *saber, saber fer, saber com es fa, opinar, com sentir*, és interdisciplinària (connecta amb tota mena d'arts i de llenguatges) i abasta tant l'educació formal, escolar o acadèmica, com les activitats personals. Com apunten J. Badia i D. Cassany (1994) l'educació literària inclouria diferents dimensions:

Educació ètica. La literatura projecta els valors d'una societat i la reflexió d'aquests pot desenvolupar l'esperit crític.

Educació estètica. La literatura contribueix a formar la sensibilitat artística de les persones.

Educació cultural. La literatura és un dels grans exponents culturals i del saber humà.

Educació lingüística. La literatura desenvolupa la competència lingüística i comunicativa.

Aquest és el paradigma que intenta respondre a la crisi de l'ensenyament de la literatura plantejada a finals de la dècada dels vuitanta del segle passat i que es posa de relleu amb una desorientació agreujada pels diversos canvis de la política educativa en els darrers vint anys. Com a síntesi de l'evolució de l'ensenyament de la literatura ens sembla clarificador aquest quadre que prenem d'Ana Díaz-Plaja (2002a).¹⁰⁶

Teoría literaria	Enfoque didáctico	Objetivos y métodos
HISTORICISMO (autor)	Historia de la literatura 40-60	<i>Síntesis</i> <i>Globalidad</i> épocas géneros gen., grupos autor, obra característ. contr. cuadros sinópticos. estudio* (memorismo)
FORMALISMO (obra)	Comentario de texto 60-80 (Lázaro Carreter)	<i>Análisis</i> <i>Particularidad</i> tema, tono forma-contenido exégesis-metatexto** (mecanicismo)

¹⁰⁶ Sobre l'evolució de l'ensenyament de la literatura les fonts són múltiples destaquem també: Cassany *et al.* (1993: 491-492), Colomer (1996: 123-142) (1998b: 85-103), J. Ballester (1999), Mendoza (2004)...

Teoría literaria	Enfoque didáctico	Objetivos y métodos
TEORÍA DE LA RECEPCIÓN (lector) Papel del profesor	Talleres literarios Lectura 90	<i>Creación</i> <i>Construcción</i> lectores competentes comprensión lectora placer lector / libert. creación: hipertexto *** (desorientación)
* orden, conocimiento de la historia de la literatura		
** agudeza, capacidad de análisis		
*** capacidad de relación, de juego...: seducción		

La crisi de l'ensenyament té arrels diverses més enllà dels canvis en la didàctica, que entenem com a manifestacions d'uns canvis profunds en les nostres societats postindustrials, immerses en els processos de globalització, predomini del món audiovisual i hegemonia dels discurs tecnocràtic. Unes transformacions que han portat a denunciar la fi de la cultura de la paraula, recordem, entre altres, George Steiner (1990), o en un àmbit més proper a la didàctica l'assaig de Tzvetan Todorov (2007), en què denuncia com la literatura es troba en un perill que analitza en dues vies: d'una banda, la dels objectius i mètodes de l'ensenyament, i de l'altra, la de l'evolució de la literatura des dels temps clàssics fins avui. En tots dos casos indica el risc del progressiu replegament d'aquests espais sobre si mateixos.

La proposta que hem definit com educació literària comporta una resposta i una adequació conscients a aquests canvis generals; tanmateix, sembla que la realitat a les aules es mou entre la pervivència de les formes tradicionals d'ensenyament i el desgavell. El malestar en el nostre sistema educatiu té causes diverses. Si ens centrem en el camp específic de l'ensenyament de la literatura catalana, aquesta crisi ha estat àmpliament denunciada i analitzada i s'ha reflectit en una sèrie de documents prou significatius que han anat formulant una sèrie de propostes que inclouen demandes de política d'ensenyament i reflexions sobre les formes d'ensenyament i la formació inicial i continua del professorat.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Citem com a exemples de la reflexió sobre la crisi de l'ensenyament literari en el nostre marc educatiu i especialment en l'ensenyament postobligatori: Joan Badia; Daniel Cassany (1994); Antoni Carbonell (2002); Pere Martí (2002); Carme Arenas (2003); Lluïsa Julià (2005); Antoni Carbonell *et al.* (2004) —article que el 2005 es va difondre als IES i a les universitats del país com a manifest—; Jaume Aulet i Pere Martí (2007a, 2007b); Daniel Casals i Francesc Foguet (eds.) (2012) i el manifest *Per una presència digna de la literatura a l'ensenyament* (2012). Així mateix, mereixen atenció les conclusions de l'informe de l'any 2009 de la Comissió de Didàctica de la Literatura del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola, algunes de les quals ja s'apuntaven en les conclusions del primer informe d'aquest Consell Assessor, publicat el 2006.

Els continus canvis dels darrers anys en la legislació educativa han contribuït a la desorientació de la comunitat educativa, però aquesta no és la causa fonamental de la crisi. Pere Martí i Jaume Aulet (2012) remetent al seu *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari* (2007) i assenyalen:

També va constatar, a partir de l'anàlisi dels currículums (fonamentalment LOGSE, encara en aquell moment) que el marc legal no era la causa fonamental de la degradació dels estudis literaris, sinó que més aviat eren les circumstàncies i la pràctica quotidiana que havien portat a aquesta reculada pel que fa a l'ensenyament de la literatura a l'ESO i al Batxillerat.

En aquesta mateixa línia tampoc no consideren que el marc establert per la LOE (2006) hagi de ser un obstacle per a la millora educativa. En tot cas aquesta millora dependrà del desenvolupament normatiu i de l'aplicació a les aules. En aquest sentit, destaquem una de les dades que ens ofereixen a partir d'una enquesta inclosa en l'estudi —en aquest moment encara inèdit— de Pere Martí «La literatura més enllà dels currículums»:

Primer s'hi constata la importància i la necessitat de formació en literatura que manifesten el 86% dels centres enquestats, la qual cosa demostra que hi ha un interès per la matèria, però també que bona part del professorat s'hi sent insegur, i potser per això ja li està bé dedicar les hores de llengua i literatura fonamentalment a la llengua.

La LOGSE (1990) va generar moltes expectatives. Carlos Lomas i Andrés Osoro (1993) manifestaven, en la seua presentació crítica del disseny curricular base (1989) relatiu a l'àrea de llenguatge en les etapes obligatòries, un «significatiu ajustament pragmàtic i cognitiu en la visió que es manté dels fenòmens lingüístics, literaris i comunicatius en general». ¹⁰⁸ Més endavant, Benigno Delmiro (1995: 60) comenta la documentació oficial d'àmbit estatal («RD sobre currículum 1991», «RD sobre enseñanzas mínimas») i assenyalava:

Da la impresión de que el legislador ha redactado el bloque cuarto, destinado a lo literario, con temor a romper el actual modo de hacer las cosas y encontrarse sin alternativas fiables. Y ésta no es la mejor forma de responder, ni mucho menos de encarar la situación de crisis profunda del modelo tradicional de impartir Literatura en la Enseñanza Obligatoria. Conviene reconocer que la crisis es irreversible y que se trata de cambiar el paradigma actual de enseñanza/aprendizaje (Colomer, 1991). La solución solo puede venir dada por un conjunto de esfuerzos provenientes, de un lado, de los aportes del conjunto de las ciencias implicadas en la enseñanza de nuestra materia y, de otro, de una práctica escolar que incorpore el tratamiento educativo de los valores pragmáticos, la plurifuncionalidad del discurso literario, todos los aspectos referidos a la recepción estética, a la producción de sentido y a

¹⁰⁸ Prenem la cita de Marta Milian (2012: 14).

los factores socioculturales que condicionan tanto la producción como la recepción de los textos considerados literarios (Lomas i Osoro, 1993).

Amb timideses i potser contradiccions veiem com la LOGSE permetia avançar en la proposta d'educació literària que s'anava elaborant des de la didàctica de la llengua i la literatura. En un pas més d'acord amb els àmbits disciplinaris de la teoria literària, de la psicopedagogia i la sociolingüística incorporats a la didàctica, la LOE (2006) es basa en el concepte de *competència*.¹⁰⁹

El currículum de llengües de l'ESO (Decret 147/2007, DOGC núm. 4915, pàg. 10)¹¹⁰ defineix de forma clara la intenció de formar lectors competents en la línia que hem anat definint i que ens ha servit de referència en les propostes de treball que hem anat elaborant aquests darrers anys i que se centren en un diàleg, que volem creatiu, entre els textos literaris i els alumnes. El text esmentat proposa en l'objectiu núm. 10:

Comprendre i crear textos literaris utilitzant els coneixements bàsics sobre les convencions dels gèneres, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics, tot valorant el coneixement del patrimoni literari com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva.

Com assenyalen Jaume Aulet i Pere Martí (2012), la competència literària té —al costat de la comunicativa i la plurilingüe i intercultural—:

[...] un desenvolupament creixent al llarg dels currículums de l'escolaritat obligatòria, fins a culminar al del Batxillerat (Decret 142/2008, DOGC núm. 5.183), en el qual trobem aquesta afirmació tan clara i contundent: «L'estudi de la literatura és un objectiu central de l'ensenyament i aprenentatge de llengües; a partir de la lectura, l'anàlisi, la reflexió, la interpretació i l'ús dels textos literaris serà possible mostrar les veritables capacitats de l'instrument lingüístic.»

El canvi de model que significa la proposta de l'educació literària que ha anat quedant institucionalitzat en el marc legal hauria, però, de superar la fase de desorientació que encara predomina en bona part de la comunitat educativa i concretar-se com una resposta adequada als nous reptes. Per aconseguir-ho, a més d'atendre als problemes generals

¹⁰⁹ Sobre la repercussió de la noció de *competència* en l'ensenyament destaquem el monogràfic de la revista *Articles*, 51, que recull aportacions de Montserrat Vilà i Carme Duran; Pilar Benejam; Marta Milian; Carme Duran; Mireia Manresa i Anna M. Margallo i Francesc Alamon.

¹¹⁰ <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/llengues_eso.pdf>. Els currículums als quals fem referència es poden descarregar en format PDF del web del Departament d'Educació: <<http://www.xtec.cat/estudis/index.htm>>

d'implantació de les reformes educatives en el cas de la literatura —com posen de relleu J. Aulet i P. Martí (2007-2012)—, caldria revisar l'assignació d'hores en la matèria comuna de llengua catalana i literatura, una valoració més adequada en les proves de selectivitat i atendre a les necessitats de formació del professorat amb orientacions metodològiques¹¹¹ i exemples de seqüències didàctiques concretes que parteixin de les línies de treball elaborades en els darrers anys. T. Colomer (1996) n'assenyalava les següents:

1. La lectura literària. Reivindica la recepció directa, la possibilitat de provocar el *plaer del text*, la vinculació emocional com a via d'accés a la cultura. Un camp específic l'aporta la literatura juvenil.
2. L'escriptura creativa: els tallers literaris, les tècniques d'escriptura creativa.
3. La interpretació oral de textos literaris.
4. La familiarització amb el circuit social del fenomen literari.

G. Lluch (2001) a l'hora de programar els continguts literaris posa de relleu, amb exemples concrets, quatre vies de treball:

1. Programar a través de l'eix cronològic.
2. Programar a partir dels gèneres. Aquí inclouríem també gèneres d'altres llenguatges.
3. Programar a partir dels tòpics.
4. Programar amb els continguts gramaticals.

Amb tots aquests elements, l'educació literària ha anat fonamentant, donant coherència a tota una sèrie de pràctiques que, potser en uns primers moments, havien anat apareixent com a respostes parcials al model basat en la història literària i el comentari formal i que constitueixen, hores d'ara, el referent de la didàctica de la llengua i la literatura, una alternativa que es va ampliant i adequant amb nous camps de treball, com el dels espais literaris, que ens situa en els nostres treballs a partir del patrimoni de la literatura de l'Ebre, o els nous plantejaments que comporta l'ús creixent de les tecnologies de la informació i la cultura, els nous canals de la textualitat.

¹¹¹ M. Milian (2010: 63) remet com a exemple als currículum i documentacions d'orientacions de França o el Quebec que es poden trobar a: <www.cndp.fr/secontaire/francais> <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secontaire2/index.asp?page=langues>>

2.3.1. Un model d'ensenyament educatiu

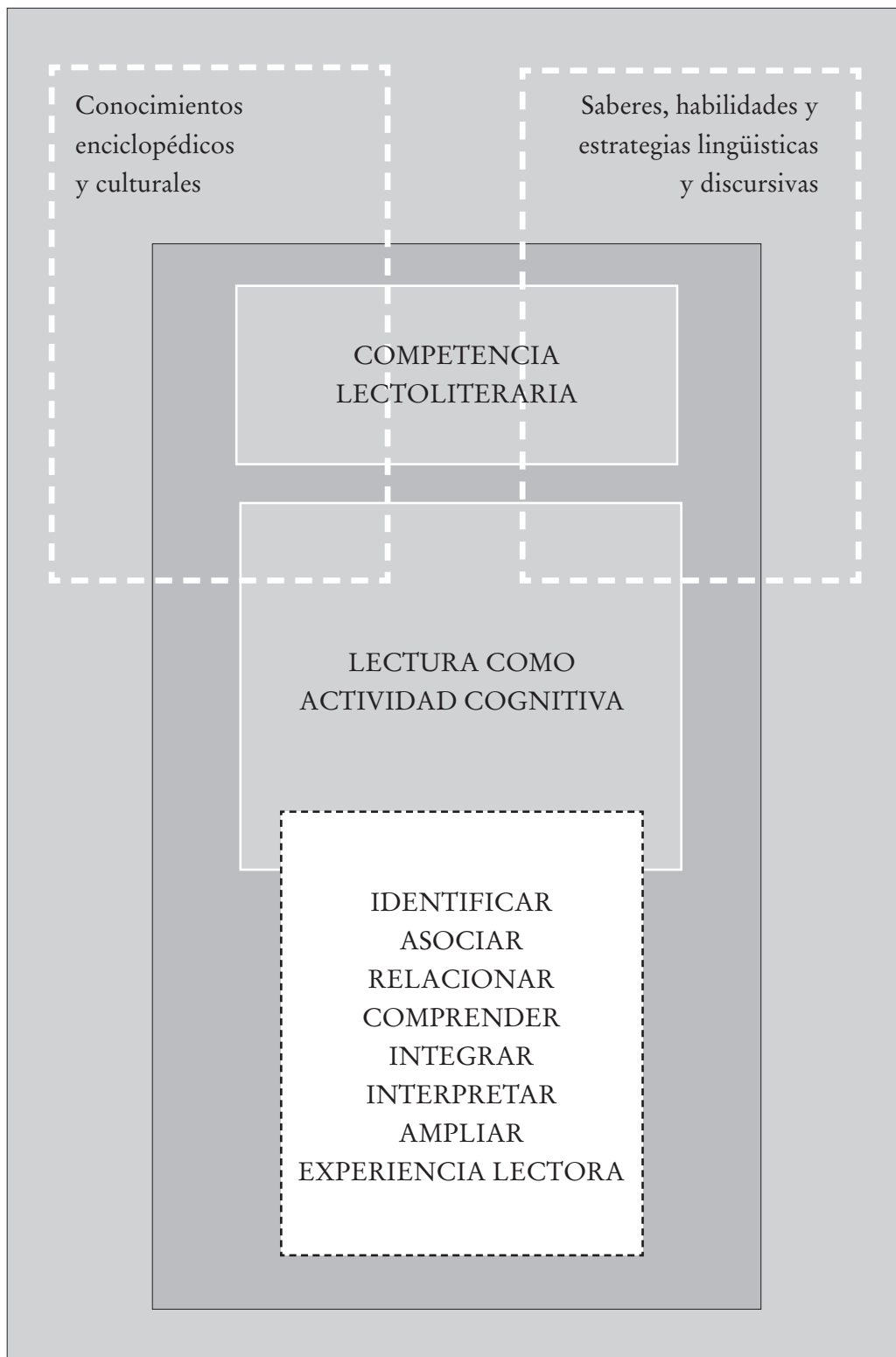
Com assenyala Morin (2001: 11) el concepte *educació* comporta una gran ambició, és molt ampli; per això, amb aquest, entendrem el procés didàctic com un *ensenyament educatiu*, un terme que engloba les grans finalitats dels processos educatius i la pràctica docent.

A l'hora de perfilar un model didàctic que assumeixi els diferents sabers que hem assenyalat i que estigui obert a noves aportacions teòriques i a la dinàmica real i de l'educació literària a les aules, ens ha semblat especialment rellevant el model presentat per A. Mendoza (2004), perquè integra coneixements, habilitats i estratègies que permeten elaborar objectius i activitats en un enfocament relacional que sorgeix de la semiòtica cultural i amb la pretensió d'aconseguir una lectura i una vivència literària significatives.

La importància que adquireixen en la seua proposta i en treballs com els de G. Bordons i A. Díaz-Plaja (1993, 1998) els conceptes d'intertext i el tractament de la literatura comparada¹¹² ens sembla decisiva per a la millora de l'educació literària dels alumnes i per re-dimensionar el concepte de patrimoni literari com a cruïlla en què conflueixen els àmbits emotius personals i els sentiments de pertinença més locals amb la diversitat i complexitat de les vivències culturals.

¹¹² Des del nostre interès pels patrimonis literaris locals com a formes del patrimoni literari general, la via que ens sembla més productiva és l'organització a partir de temes recurrents en la literatura universal i coincidim amb les raons que addueixen R. Escrivà, M. Ferrer i G. Lluch (1997: 737-738): 1) permet superar els límits d'una literatura concreta; 2) es facilita l'acompliment dels continguts del currículum que demanem informació sobre el context històric i literari en una pràctica renovada de l'estudi diacrònic; 3) connecta amb la cultura de masses i permet la connexió amb la realitat quotidiana dels adolescents; 4) facilita una programació conjunta i la coordinació amb altres matèries; 5) l'acostament a la literatura comparada, la inserció de la literatura catalana dins de la literatura universal pot provocar un efecte normalitzador davant possibles prejudicis.

Quadre «Conocimientos, habilidades cognitivas que se desarrollan en el modelo». Extret de Mendoza (2004: 80)



En aquest quadre entenem el concepte *interpretar* en un sentit ampli, que inclou la idea de crear. Les teories de la recepció i, d'una forma més contundent, el concepte de *misreading* de H. Bloom vinculen els lligams entre el procés interpretatiu i la generació de nous textos i permeten concebre el pas de l'ampliació de la competència lectora a la competència literària.

A partir d'aquest model que ens serveix de guia considerem els objectius definits per Bertochi (1995: 23-37) i ampliat per Sánchez Corral (2003: 327-332): objectius afectius, cognitius, metalingüístics i eticodiscursius, que trobem reformulats en els currículums normatius. Hem tingut en compte les consideracions de Bertoni del Guercio (1992: 97-104) en relació amb les línies programàtiques en el trienni 16-19 del sistema educatiu italià i també ens ha resultat interessant la diferenciació que trobem a Reyzabal, Tenori (1992: 17) entre objectius receptius/reproductius (comprendre, memoritzar, imitar...) i objectius productius (relacionar, transferir, valorar, crear...); uns i altres ens han semblat essencials en la construcció d'una competència literària que ha d'anar més enllà de la comprensió del text i hem procurat incorporar-los a la nostra proposta. Ens han resultat també d'utilitat la classificació de criteris per a l'anàlisi i disseny d'activitats de G. Bordons, adoptada per Barrientos (1996) i que vam redefinir en la fitxa d'anàlisi del quadre adjunt (veg. pàg. següent) i que incorpora les habilitats pròpies del procés d'aprenentatge:¹¹³ les bàsiques, com la percepció, la memòria, l'atenció, etc., i les operacionals, que englobarien els esquemes de Piaget, les metacognicions de Vigotsky o les connexions d'Ausubel.

Sense perdre de vista el valor instrumental dels diversos objectius plantejats a través de les activitats, no hem d'oblidar en cap moment que tot coneixement parteix de l'interès mantingut pel projecte de treball, per la relació entre alumne-lectura-intervenció externa (altres alumnes, professor, autor...) i que caldrà activar factors de motivació¹¹⁴ i considerar la diversitat de l'alumnat i els diversos estils d'aprenentatge.¹¹⁵

En relació amb la metodologia adoptem per a la realització de les activitats bona part de les estratègies dissenyades per a la comprensió lectora presentades per Solé (2003: 64-70) i dels referents teòrics que assenyalen: processos en construcció conjunta (Edwards

¹¹³ J.M. Jiménez *et al.* (2006: 101).

¹¹⁴ Veg. E. Todt (1982), J.R. Valenzuela (1999), J. Alonso (2000), J.G. Bellido (2005), Z. Dörnyei (2008). També podríem considerar les aportacions que s'estan realitzant des del coaching educatiu.

¹¹⁵ Remetem a les consideracions de Cristòfol A. Trepal (2002: 26), que destaca la necessitat d'atendre a les capacitats visuals, auditives i cinestèsiques. Des d'una altra perspectiva, com a element per a atendre a la diversitat també podria ser d'interès d'aplicació que fa de les intel·ligències múltiples Thomas Armstrong (2006).

FITXA D'ANÀLISI DE DISSENY D'ACTIVITATS

- Relacions amb la proposta didàctica
- Naturalesa de les propostes
 - Autor
 - Textos
 - Temes (paraules clau)
 - Tipus d'activitat
- Objectius de les propostes
 - Culturals
 - Lingüístics
 - Recursos comunicatius/literaris
 - Actitudinals
- Habilitat lingüística i literària desenvolupada
 - Comprensió lectora/auditiva/altres
 - Expressió oral/escrita/altres
 - Activació de la capacitat imaginativa i creativa
- Destreses intel·lectuals treballades
 - Manipulació de textos
 - Imitació
 - Resum, ampliació o continuació
 - Localització de textos
 - Comparació de textos
 - Relació entre textos i altres produccions
 - Memorització de textos
 - Recitació, lectura expressiva, representació
 - Creació de textos/visual
 - Localització de textos
 - Reconeixement i classificació del text
 - Recerca d'informació
 - Explicació
 - Interpretació
 - Argumentació d'opinions
 - Altres

i Mercer, 1988), professor en funció de guia (Coll, 1990), participació guiada (Rogoff, 1984) i processos d'embastida (Wood, Bruner i Ross, 1976) i incorporem com a instruments que també ens serviran per a l'avaluació la pràctica del diari de lectura i el diari d'aprenentatge (B. Caballero de Rodas, 1997; Cassany, 1999).

Des de l'experiència docent, donem una gran importància a la recerca compartida dels significats, una tasca que ens sembla de gran rendiment pedagògic i que ben sovint es troba amb obstacles tan considerables com les programacions imposades i uns grups/classes massa nombrosos que dificulten l'intercanvi de coneixements amb el professor i entre els alumnes.

En les nostres propostes, malgrat les dificultats, atorguem al treball compartit una funció preeminent i intentem veure en quins punts es pot introduir la pràctica docent de la lliçó magistral en la línia assenyalada per Charmeux (1992: 39-40):

Això vol dir que el mètode de desvetllament no ha exclòs mai les lliçons magistrals: l'única diferència entre la pràctica «transmissiva» d'una lliçó magistral i una pràctica «apropiativa» rau en el moment en què la classe intervé. Si la lliçó ve com caiguda del cel, sense que cap manipulació ni exploració hagi permès l'aparició d'una qüestió a la qual aquesta classe respon, llavors es tracta d'una situació purament transmissora els continguts de la qual tenen moltes possibilitats de relliscar sobre els alumnes com l'aigua sobre les plomes de l'ànec. Si, al contrari, aquesta lliçó apareix com un aclariment [...] a les preguntes que els alumnes s'han fet, llavors afavoreix la comprensió.

Inserim la proposta de dinàmica de les sessions en la tradició del treball per projectes i, en concret, en el model de seqüències didàctiques —A. Camps (1994: 152; 2003: 33-43), R. Fort, T. Ribas (2003: 51-52)—¹¹⁶ i ens proposem aplicar en la seqüenciació de les activitats el principi de *transferència* que adoptem dels estudis de la comprensió lectora a partir de les consideracions que en fa E. Sánchez Miguel (2000: 107):

La noció de lectura conjunta està justificada per una altra de més abast, la noció de zona de desenvolupament pròxim: un espai psicològic i al mateix temps social on dues o més persones col·laboren en la realització d'una activitat, de manera que juntes poden assolir un resultat millor que el que una d'aquestes persones podria aconseguir pel seu compte [...]. Més rellevant encara és el fet que aquesta participació de l'alumne pot *incrementar-se progressivament*, de manera que el que inicialment va ser una activitat de dues o més persones pot arribar a ser cosa d'una sola persona: l'alumne.

¹¹⁶ Destaquem el monogràfic «Projectes de treball per ensenyar i aprendre llengua i literatura», de la revista *Articles*, 57 (2012).

Aquest darrer concepte és el que ens interessa aquí especialment, per explicitar-lo E. Sánchez cita Lave i Wenger, que caracteritzen l'aprenentatge com un procés de *participació progressiva*. En nota a peu de pàgina assenyala: «Molt probablement la noció de préstec de consciència (Bruner, 1983) i la de transferència de control es poden entendre com a equivalents d'aquestes nocions.»

Aquesta sèrie de procediments que hem anat assenyalant haurien de conduir a ampliar l'*intertext lector*. Un concepte àmpliament elaborat per A. Mendoza que ajuda a definir la competència lectoliterària com a confluència de l'intertext discursiu,¹¹⁷ que integra les referències del text a altres textos, i l'intertext propi de la competència del lector.

La activación del intertexto lector consigue uno de los efectos más atractivos de la recepción literaria, que es precisamente la identificación de claves y recursos discursivos, formales, temáticos o de intencionalidad del texto. Estos conocimientos se dan en la confluencia del intertexto de la obra y del intertexto personal del lector, o sea, en la lectura. En un texto se evocan uno o varios hipotextos literarios. El intertexto lector señala y reconoce las conexiones que hay entre referentes (aludidos, citados, reelaborados, manipulados...) del texto. El receptor los identifica mediante la activación de su intertexto lector, que aporta los conocimientos (previos) procedentes de la experiencia y del estudio i/o aprendizaje. (Mendoza, 2008: 17)

L'activació de l'intertext és, doncs, un procés clau en l'ensenyament i requereix de factors cognitius i d'aquell *tacte educatiu*, formulat per Joan F. Herbart, el 1802, i que, en paraules de F. Barcena (2005: 205-206), requereix tres dimensions: una qualitat relacional, una qualitat reflexiva i una qualitat estètica, que haurien de guiar la praxi educativa per poder connectar efectivament el món del discent amb els sabers.¹¹⁸

En les activitats que dissenyem seguint el model configurat i en la pràctica de la classe intentem aplicar els diversos principis que hem anat assenyalant. Partim de l'hàbit dels alumnes de realitzar exercicis de tipus analític i dirigits per avançar cap a una pràctica cada cop més autònoma que els ha de permetre plantejar objectius i estratègies de treball. Aquest objectiu vàlid per ell mateix pren un relleu especial per a uns alumnes acostumats a respondre els tipus d'exercicis molt pautats que es plantegen en la majoria de llibres de text i en la pràctica de les fitxes de lectura i exàmens de llibres a l'ESO i que, en els casos

¹¹⁷ Per al concepte d'intertext veg. supra pàg. 59-61.

¹¹⁸ Podem relacionar el tacte educatiu amb la competència pròpia del professional de l'educació. P. Benjam (2010) assenyala que aquesta competència afecta tres camps: els de l'ètica, el de l'afectivitat i el del coneixement professional.

dels alumnes de batxillerat, hauran d'abordar la complexitat que comporta la realització d'un treball de recerca.

Potser el canvi més significatiu que s'ha produït en la realització de les propostes de treball que hem anat elaborant des del curs (2004-2005) ha estat l'ús de les TIC, la irrupció de la web 2.0, la web social, amb els canvis educatius que comporta.¹¹⁹ En el primer projecte didàctic, «Una aproximació al patrimoni literari: *Anjub, confessions d'un bandoler*», vam estimular l'ús de les TIC en la investigació, en l'elaboració de jocs i en la presentació de les exposicions dels alumnes. En aquell moment, l'hivern-primavera de 2005, l'ús que podíem fer de l'ordinador amb els alumnes es reduïa al processador de textos, la recerca d'informació a través d'Internet, veure l'exemple que podien oferir alguns jocs informàtics i la presentació amb el programa PowerPoint —la comunicació per correu electrònic amb els alumnes, si s'arribava a produir, era un fet excepcional. Posteriorment vam començar a utilitzar algun programa per a la producció de vídeos literaris per a ús exclusiu de l'aula i, més endavant, van arribar l'ús del bloc, l'aula virtual i tota una sèrie d'eines digitals que hem posat al servei d'uns aprenentatges més actius i compartits. Els alumnes han passat de ser bàsicament receptors de la xarxa a productors que comparteixen la seua veu, no només en els àmbits privats, sinó també en relació al procés d'educació literària.

Altres elements que acaben de definir les propostes didàctics que presentem són l'estímul a sortides per conèixer espais diversos, accions sobre l'entorn associat a produccions literàries o la trobada amb escriptors amb l'objectiu que la literatura esdevingui la vivència d'un impuls en la formació educativa.

¹¹⁹ Bona part de l'experiència de treball amb els alumnes ha quedat anotada des del 8 de juliol de 2007 a Blocdellengua (<<http://blocdellengua.blogspot.com.es>>). La primera reflexió sobre la web 2.0 es troba a l'entrada del 17 de març de 2008, «Educar amb la web social»: <<http://blocdellengua.blogspot.com.es/2008/03/educar-amb-la-web-social.html>>

Segona part

ESPAIS DE L'EBRE I EDUCACIÓ LITERÀRIA

CAPÍTOL 3. UNA VISIÓ DEL PATRIMONI LITERARI EBRENC

3.1. PATRIMONI LITERARI, TERRITORI I EDUCACIÓ

El patrimoni literari és una oportunitat per a l'educació. Aquesta és la perspectiva que ens permet enfocar una relació tan àmplia com la que plantegen els tres termes —patrimoni literari, territori i educació— que encapçalen aquest apartat.

Per avançar en el projecte ens cal realitzar algunes reflexions que contribueixin a perfilar el marc teòric necessari per anar dissenyant les nostres activitats. Així ens hem hagut de plantejar una aproximació al concepte de patrimoni. Un concepte fixat en la tradició, en un principi com a valor econòmic heretat, més endavant com a valor cultural consagrat en els imaginaris dels patrimonis nacionals i amb una renovada dimensió universal i de preservació en les declaracions de la UNESCO de 21 de novembre de 1972, en relació amb els patrimonis cultural i natural, i de 17 d'octubre de 2003 de salvaguarda del patrimoni cultural immaterial.

Més enllà de les declaracions institucionals, Jaume Busquets (2002: 45) sintetitza l'estat de la qüestió respecte al terme:

Els darrers decennis estem assistint a una lenta però important reconceptualització social de la noció de *patrimoni*. Des d'una noció de patrimoni lligada a la idea de passat i conservació —i per tant una noció estàtica— hem evolucionat vers una visió del patrimoni més lligada al present i a la idea d'ús —i per tant a una visió dinàmica i funcional.

El patrimoni ja no es concep com un conjunt de béns de valor històric, artístic o científic que hem heretat, que admirem i que tenim l'obligació de llegar tal com l'hem rebut a les generacions futures; sinó que inclou qualsevol tipus de producció cultural que interpretem i que utilitzem en el moment present.

Intentant aprofundir en aquest darrer sentit i a partir de la definició de la literatura com a patrimoni que ens dóna Bronckart (1997: 17),¹²⁰ podríem dir que el patrimoni es podria entendre, abans que res, com un patrimoni de debats, és a dir, de treball interpretatiu de

¹²⁰ Veg. supra pàg. 41.

la persona, de la seua sociabilitat, de la diversitat sociocultural, un diàleg amb la diferència que es troba en el passat de la comunitat sentida com a pròpia o en altres manifestacions culturals i que ens pot ajudar a configurar projectes vitals individuals i col·lectius. Sens dubte, aquesta concepció del patrimoni pot ser viscuda com una experiència cultural i com un factor educatiu de primer ordre en el context de les nostres societats, que cada dia es troben més immerses en els canvis i en l'obertura a les alteritats que hem d'incorporar com a constitutives de la nostra realitat.

Aquesta dimensió social i educativa del patrimoni ens sembla fàcilment relacionable amb la teoria pedagògica i el posicionament socioconstructiu de Bruner (1999: 22), especialment en relació amb el fet que tot pensament es trobi *situat* en un context cultural i que depengui de l'ús de recursos que són alhora cognitius i emocionals¹²¹ i amb les propostes que s'estan realitzant des de la didàctica del patrimoni, «una disciplina emergent i en construcció», com assenyalava Xavier Hernández (2004: 36).

Parlar de patrimoni significa parlar d'espais, de territoris. *Territori* és una paraula polisèmica que en el nostre context ha arribat a esdevenir un eufemisme que evita altres termes més marcats ideològicament com nació o país o que recobreix altres tensions de caire sociopolític com les relacions entre centre i perifèries —capital i províncies o comarques, àmbit urbà i món rural. D'altra banda, l'ús del terme permet defugir l'enfocament decisional que uneix el patrimoni a la identitat de l'estat-nació. El territori no significa res, és un espai per definir. Com afirma Joan F. Mira (2007: 76-77) la geologia o la geografia prenen sentit en la mesura que les convertim en fets culturals: «El territori el fem *nostre*, sobretot i en l'ordre fonamental dels símbols, a través de la paraula.»

Per a Francesco Careri (2002: 51), el primer fet d'apropiació del territori naix amb el nomadisme, amb l'acte de caminar «un acto que era a la vez perceptivo y creativo y que, en la actualidad, constituye una lectura y una escritura del territorio». En els camins es reconeixien i creïen fites, que anirien marcant uns territoris que s'omplirien d'històries que configurarien la comunitat.

En els orígens de la tradició cultural europea, els relats homèrics i bíblics fonamenten una indestruïble relació entre personatges i espais, reals o imaginaris, que recorren la història de l'art i la literatura: paradisos perduts, illes delitoses, averns, muntanyes que esdevenen sagrades... El tòpic del *locus amoenus* i les visions al·legòriques del cristianisme fixaran una imatge de la natura com a escenografia o obra de la divinitat, que només començarà a

¹²¹ Veg. supra pàg. 24.

canviar amb la noció de paisatge,¹²² que s'anirà configurant amb l'edat moderna i culminarà amb el romanticisme.

El paisatge, comenta Alain Roger (2000: 22), és un invent francès, una creació a partir de l'holandès *landschap*. El terme aparegué el 1493 amb el poeta Jean Molinet, el qual l'utilitzà per designar un «tableau représentant un pays».¹²³ El concepte de paisatge hauria nascut, així, amb el Renaixement, amb els orígens de l'edat moderna, vinculat a la pintura i a la poesia, és a dir, a una mirada cap a la natura des d'un món que se n'està allunyant i l'observa o viu emmarcada en l'obra d'art.

El paisatge és patrimoni artístic, un àmbit de creació humana, diferenciat d'allò que ens ve donat, la natura o dels usos instrumentals que se'n puguin fer.¹²⁴ Si se'm permet el joc de paraules: el paisatge seria al país, la terra concreta on ens ha tocat de viure, el que el miratge és al fet de mirar. Mirar és una capacitat natural, el miratge és fruit de la necessitat i el desig, és una projecció dels nostres anhels. El miratge, com l'art, com el paisatge entès com a manifestació artística, seria, reprenent Cocteau, una mentida que ens diu la veritat. En altres paraules, com deia a finals del segle XVIII De Girardin (1992: 55): «Recurrent camins i, fins i tot, en els quadres d'artistes mediocres, només es veu camps; un paisatge, en canvi, és una escena poètica, una situació escollida o creada pel gust i el sentiment.»

Amb el romanticisme, el jo s'identifica per via de l'analogia amb la natura i crea paisatges que s'obren cap a l'infinit, cap a l'enllà, o cauen en l'abisme; terra i pàtria es confonen.¹²⁵ La innovació romàntica, però, es popularitzarà en sentimentalismes ensucrats i les estètiques del realisme i les avantguardes contribuiran a la descoberta de nous espais, a la creació de nous paisatges en què la natura es combinarà diversament amb entorns urbans i suburbans, noves icàries i malsons apocalíptics. La idea del paisatge es continua renovant en la recerca de noves percepcions, com conclou Claudio Guillén (1992: 97-98):

¹²² Per a aquesta aproximació a la idea del paisatge prenc com a referències bàsiques C. Guillén (1992) i A. Roger (2000).

¹²³ Aquí traduiríem: «quadre que representa una terra». Faig notar el joc de significats que comporta l'ús dels termes *terra* i *país*.

¹²⁴ Insisteixo en la diferència de significats entre natura i paisatge perquè la falta de distinció que, per exemple, trobem en la definició que ens en dóna l'Observatori del Paisatge de Catalunya em sembla problemàtica: <http://www.catpaisatge.net/cat/catalog_criteris.php>. Considero que cal distingir entre la realitat natural, l'antròpica i la representació que ens en fem.

¹²⁵ Maragall, per exemple, reprèn el romanticisme alemany i escriu: «El alma de un pueblo es el alma universal que brota al través de un suelo», Joan Maragall, «Alma catalana», *Alma Española*, 24-1-1904, dins *Obres completes*, vol. 11, Barcelona: Editorial Selecta, 1961, pàg. 681b.

Tras la visión medieval y cristiana de la naturaleza, y las interrogaciones del Romanticismo, el paisaje vuelve a prometer, una vez más, posibles ontologías. Si vuelve a ser, no el espejo del yo, ni tampoco el de la historia de la nación, sino cauce de la búsqueda de verdades constituyentes, de valores esenciales, tanto del hombre como de lo que no es; si el poeta, según frase de Heidegger, es pastor del Ser, ¿no habrá sido posible y lícito pastorear espacios del entorno natural?

El paisatge és ja un terme carregat d'història i ple de connotacions. Potser per aquest motiu l'estudi de les nostres mirades cap als territoris es va omplint de nous conceptes, que també van quedant marcats pel moment i les disciplines que els generen. En aquest sentit pren un especial relleu el terme *imaginari*. Fabio Tarzia (2012) ens ofereix una interessant relació entre l'imaginari i els espais, en una línia que arrenca de Carl Gustav Jung, passa per Gaston Bachelard i Gilbert Durand, l'escola antropològica francesa i la història de les mentalitats, i atribueix a Edgar Morin el concepte d'imaginari social en un text de 1962, *L'esprit du temps*.

F. Tarzia (2012: 20) actualitza el concepte d'imaginari i el defineix com a sistema comunicatiu:

Des del nostre punt de vista, considerem l'imaginari com un veritable sistema comunicatiu que, gràcies a un instrumental metafòric i al·legòric i a l'ús d'un ventall ben variat de llenguatges, dóna forma (gràcies als mitjans) a les estructures culturals profundes i fa de mitjancer entre aquestes últimes, els individus i les transformacions històriques (i al mateix temps hi contribueix).

L'imaginari treballa sobre els arquetips profunds, és únic però es manifesta diversament en el temps i a nivell geogràficocultural, amb funcions i objectius que varien. L'imaginari vehicula les mentalitats, enteses com a formes més inconscients, magmàtiques, que naixen i se sistematitzen en les ideologies. L'imaginari es pot imposar acríticament en la immediata comunicativa o fer-se conscient. Destaca en aquest sentit la mediació que pot oferir la paraula escrita, que dóna avantatge a les possibilitats cognoscitives, a la capacitat d'anàlisi i abstracció i revalor a aquest sentit la funció de la literatura en els temps que Zygmunt Bauman defineix com a modernitat líquida.

Tarzia proposa tres tipus d'espais per caracteritzar els imaginaris:

1. Espai edènic: espai clos però no amenaçat. L'Edèn, abans del perill, abans de la contaminació i del pecat.
2. Espai sindròmic: caracteritzat per una relació conflictiva amb l'espai extern, tendeix a la clausura, a l'exclusió de l'altre.

3. Espai estàtic: estrany a la idea de clausura i de dificultat en relació amb els espais oberts, troba la seua identitat en el moviment i l'harmonia projectada cap a l'exterior.

Una aproximació al tractament de l'espai que ens sembla útil per als nostres propòsits didàctics és la idea d'*espais de possessió*, G. Bachelard (1975: 28):

A su valor de protección que puede ser positivo, se adhieren también valores imaginados, y dichos valores son muy pronto valores dominantes. El espacio captado por la imaginación no puede seguir siendo el espacio indiferente entregado a la medida y a la reflexión del geómetra. Es vivido [...]. Concentra *ser* en el interior de los límites que protegen.

L'espai de possessió esdevé una referència per construir sentits, una identitat que contrasta amb els *no-llocs*, els espais d'anonimat definits per Marc Augé (1992).

Altres conceptes relacionats amb els espais són els llocs de memòria, que parteixen de l'aportació de Pierre Nora o els llocs literaris,¹²⁶ que trobem en l'obra de Llorenç Soldevila o els treballs aplegats per l'entitat Espais Escrits.

Des de l'àmbit de la pedagogia podríem resseguir les relacions que s'han establert entre procés educatiu i espais i medi des de l'empirisme, l'holisme i el positivisme fins a l'experiencialisme del segle xx.¹²⁷ És un recorregut força instructiu. Ens centrarem, però, en la nostra tradició cultural¹²⁸ i, per veure'n una mostra, assenyalem només com es plantejava les relacions educació i territori Gabriel Janer Manila a finals dels vuitanta a partir d'un

¹²⁶ L. Soldevila (2009a: 12-13) agrupa en el concepte lloc literari espais que tenen alguna relació amb la literatura i n'elabora una llista de 18 tipus, que abraça des de llocs relacionats amb la vida d'un autor fins a llocs molts concrets descrits per un escriptor i susceptibles de ser recorreguts contemplativament, passant per llocs lligats a moviments estètics o culturals o les cases museus dedicades als creadors.

¹²⁷ En trobem una anàlisi a la tesi doctoral d'Araceli Vilarrasa (2004), *El medi local com a escala d'anàlisi de les Ciències Socials*, Universitat de Barcelona.

¹²⁸ L. Soldevila (2009a: 10) i (2009b: 11-16) elabora una relació d'obres catalanes que vinculen paisatge i literatura, algunes amb voluntat escolar. Destaquem en aquest sentit, com a precedent de les aportacions del segle xx, l'obra de Francesc Fayos, *Eloqüència catalana. Fragments escullits en prosa y vers de diferents autors catalans, mallorquins y valencians per exercitar als noys d'estudi en los diferents tons de lectura* (1884); en els anys anteriors a la guerra civil destaquen la sèrie de *Visions de Catalunya* (1927-1935), de Joan Santamaria, i la proposta didàctica d'Artur Martorell, *Selecta de lectures: llibre de llenguatge* (1935-1937); abans de l'esclat de publicacions que es produeix a partir dels anys noranta, assenyalem l'any 1952 el llibre de Josep Romeu *La muntanya*; el 1953, la ruta literària feta per Josep M. Casacuberta amb Verdaguer; les *Lectures de poesia catalana*, de Joaquim Molas, el 1968, que anys després publicarà *Paisatges de Catalunya* (1990) i *Les metamorfosis de Barcelona* (1992); el 1991, Joan M. Pujals presentava l'antologia *De bat a bat. Paisatge de Tarragona*.

aplec de materials recollits al seu llibre *Escola i cultura. El territori com a projecte*. Assenyala que un dels objectius fonamentals de l'escola és:

[...] educar l'home perquè sigui solidari amb el seu temps i amb el seu espai. És, per tant, aquesta necessària solidaritat amb la vida i cultura del poble al qual pertanyem, allò que hauria de constituir-se en el factor indispensable a l'hora d'establir les bases d'una escola que, per ara, únicament podem perfilar en l'horitzó. (Janer Manila, 1989: 13)

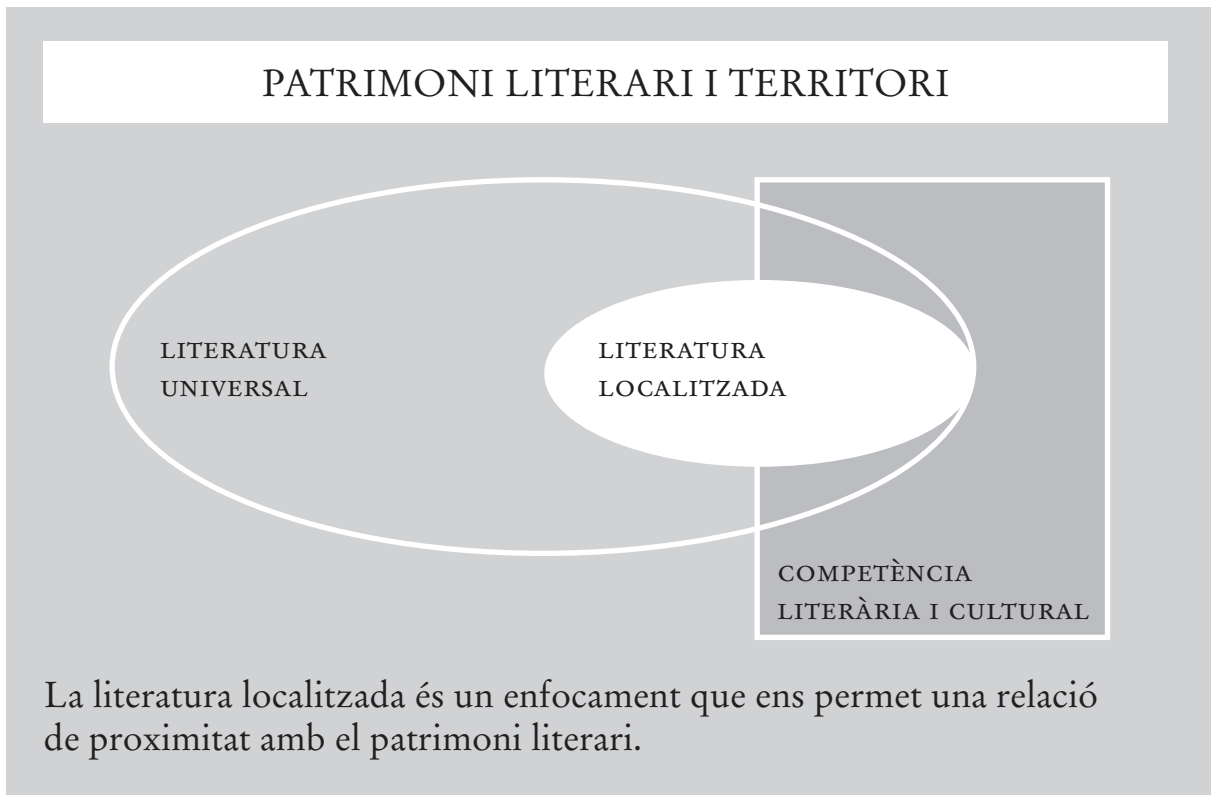
Comenta la tradició de l'Escola Nova, estroncada pel franquisme i recuperada en temps de resistència, i assenyala que sovint el que es fa a les aules és simular o reduir la realitat, n'assumeix el llegat però reivindica que la pedagogia vinculada a l'entorn ha de basar la seua activitat en la recerca i remet per fonamentar la seua posició a l'obra de Pierre Giolitto (1982), *Pédagogie de l'environnement*.

El propòsit de Janer Manila és «aixecar la consciència col·lectiva pels camins de la creativitat». És un projecte innovador, formulat en el context de transició democràtica, que aporta una perspectiva força productiva i, en bona mesura, plenament vigent: tracta de vincular l'ecologia de la llengua a la pedagogia de l'entorn.¹²⁹ En la nostra proposta volem partir d'aquesta rica experiència educativa però amb un petit gir que és potser el que separa l'esmentat context de finals dels vuitanta del de les vivències de la primera dècada del segle XXI.

En el nostre cas voldrem conèixer temes, arguments, elements dels nostre entorn, de la literatura local, no només com a signes d'identitat particulars sinó també com a referents culturals d'interrelació i com a elements fractals en el sentit que el concret remet hologràficament al global, com assenyala Edgar Morin en la seua teoria de la complexitat. Potser la forma de viure la identitat i de salvar els patrimonis més propers consisteix en el temps de la globalització a integrar en la pròpia complexitat l'heterogeneïtat.

En aquest sentit, més que de patrimonis literaris locals, podríem parlar de patrimonis literaris localitzats, elements, paraules situades en un espai concret que contenen alhora uns valors universals i que permeten una capil·laritat entre el particular i el general, entre el local i el global en un món d'interdependències que configura la nostra competència literària i cultural.

¹²⁹ Destaquem els treballs del professor Janer Manila en relació amb la literatura popular. El seu comentari sobre les funcions de simbolització de les llegendes (Janer Manila, 1989: 50), el podem vincular amb el concepte de mitopaisatge elaborat per Francesc Roma (2000: 40).



La relació que se'ns perfila en el plantejament que acabem de presentar pensem que contribueix a reduir algunes de les connotacions negatives que encara acompanyen aquests enfocaments localitzats que alguns qualificarien, en un sentit pejoratiu, de localistes. Des d'una perspectiva pedagògica, fins i tot, podria exemplificar el concepte vigotskià, reelaborat per Bruner, de ZDP, aquella zona de desenvolupament proper que permet a l'alumne establir l'aprenentatge significatiu i avançar cap a l'ideal d'una pràctica pedagògica dialogada.

Aquestes reflexions, les aportacions fetes des de la didàctica del patrimoni, i experiències com el projecte d'educació dels joves envers el patrimoni mundial de la UNESCO, les diverses iniciatives dels Projectes Educatius de Ciutat i sobre la gestió del patrimoni literari i les relacions entre patrimoni i TIC,¹³⁰ ens ofereixen un bagatge que cal incorporar en la confecció del nostre projecte educatiu a partir dels espais de l'Ebre.

¹³⁰ Sobre aquestes qüestions en vam parlar a REPTTE, un projecte de didàctica i patrimoni (2008: 107-124).

3.2. UNA APROXIMACIÓ A LA LITERATURA EBRENCA

L'interès per la literatura vinculada a l'Ebre és gairebé una novetat en la nostra tradició literària.¹³¹ Podríem definir una trajectòria que, vista des del moment actual, es mou entre l'absència i la marginalitat d'una banda, com a característica històrica dominant, i l'eclosió i una voluntat de normalitat que s'està construint en aquests darrers anys. Com intentarem veure, considerem que la configuració d'un espai literari vinculat a les terres de l'Ebre s'entén en el context d'un procés d'afirmació i definició de la identitat ebrenca,¹³² que és paral·lel a una reformulació de la catalanitat.

No és cap novetat afirmar que l'imaginari català contemporani es defineix bàsicament a partir del procés de la Renaixença i que en aquesta construcció hi veiem unes limitacions que ens cal depassar.¹³³ Així ho assenyalava Xavier Vega en el pròleg a l'obra d'Andreu Carranza (1997: 7) *El llibre de les set xibeques*:

[...] en realitat: l'Ebre no forma part d'un imaginari, el «catalanesc», que solament té homologats tres paisatges: el barceloní, el pirinenc i el mediterrani. Nosaltres, la gent de l'Ebre, restem més enllà de les fronteres d'aquest imaginari, en terres ignotes plagades de monstres i d'alteritat. I, malgrat, els lloables esforços de Rovira i Virgili o Bladé, encara persisteix l'expressió «més enllà de l'Ebre» per separar els Uns dels Altres. No som barcelonins sofisticats, ni muntanyencs d'arrels germàniques, ni gent de la mar salada i grega. En honor a

¹³¹ En els darrers anys han aparegut una sèrie d'obres de referència. Esmento per a una visió general de la llengua i la literatura a les comarques de l'Ebre el volum enciclopèdic de Jacobo Vidal i Jordi A. Carbonell (coords.) (2010) i el repertori bibliogràfic que trobem al web Beabà, als quals remeto i que em permeten ara estalviar-me en la majoria dels casos l'esment de fonts per a l'estudi dels autors que aniré citant. A través del web de REPTTE, podem localitzar obres classificades per diversos criteris, entre els quals el temàtic. També trobarem un abundant material literari i lingüístic al web del Centre d'Estudis Lingüístics i Literaris de les comarques centrals dels PPCC (CEL). De la memòria elaborada per l'Observatori del Paisatge (2010) en destaco el capítol 6, pàg. 161-182. Bona part de l'apartat que presentem parteix de dos treballs anteriors, J.S. Cid (2009), fruit d'una col·laboració en la Tardor Literària de la ciutat de Tarragona l'any 2006 i de la conferència realitzada a Horta de Sant Joan el 2011 i que es troba en procés d'edició per part de l'*Anuari Verdaguer. Revista d'Estudis Literaris del Segle XIX*.

¹³² L'adjectiu *ebrenc* no es troba recollit al diccionari de l'IEC ni al *Diccionari català-valencià-balear*. El trobem àmpliament emprat en l'obra d'Artur Bladé i Desumvila i, posteriorment, en molts altres textos com a gentilici de les terres de l'Ebre català. Josep Bayerri a «De parlar tortosí a ebrenc» (*El Punt Avui*, 1 de maig de 2012, pàg. 33) critica l'ús de l'adjectiu *ebrenc* perquè considera que substitueix l'adjectiu *tortosí* i planteja de fons un problema polític i de definició de l'àmbit territorial.

¹³³ Antoni Rovira i Virgili va denunciar reiteradament el disbarat de considerar l'Ebre una frontera de les terres catalanes; recordem, per exemple, el punyent article que va publicar a *La Humanitat*, el 27 de juliol de 1938, amb el títol ben significatiu de «Més enllà de l'Ebre».

la veritat, quasi no som, i així ens va a tots plegats: a barcelonautes, nòrdics, grecs, ebrencs, valencians i mallorquins.

La literatura de l'Ebre, com intentarem veure, contribueix a la renovació de l'imaginari col·lectiu¹³⁴ en un procés que ens sembla compartit i que significativament recorre el conjunt del nostre àmbit cultural, amb un dinamisme especial, encara que no exclusiu, dels espais que havien quedat ancorats en la perifèria. Pensem en l'impuls cultural i específicament literari que s'ha produït en les comarques del Pirineu occidental o a l'Ebre, o en la renovació de les visions literàries de l'Empordà o de la ciutat de Barcelona i en l'ampli moviment d'afirmació territorial que conforma la xarxa Espais Escrits, amb el Mapa Literari Català, o la Geografia Literària dels Països Catalans, amb el web Endrets i els volums publicats per Llorenç Soldevila.

El 2005 Gerard Vergés, en un article d'homenatge a Jesús Moncada, escrivia¹³⁵ «l'Ebre de parla catalana comença a Mequinensa amb una gran novel·la coral, *Camí de sirga* (1988), i acaba al Delta amb una altra novel·la esplèndida: *Terres de l'Ebre* (1932)». D'una forma sintètica —i amb una humilitat, en relació amb la cita d'autors remarcables, que l'honora— emmarca un mapa literari en una seqüència temporal que ens assenyalava els inicis d'una consciència de l'espai literari ebrenc en el marc de la literatura catalana.

Abans trobaríem referències literàries a l'Ebre, però com assenyalava Artur Bladé i Desumvila el 1971:

[...] no deixa de ser curiós que el gran riu, l'Ebre, «lo símbol majestuós de la nostra llibertat», com va dir [...] mossèn Jaume Collell, el famós canonge de Vic, en els Jocs Florals de Tortosa del 1904, que ell presidí, l'Ebre cantat ja en el segle II a.C., per Cató *el Gramàtic*, que l'anomenava «Hiberus pulcher, magnus et piscilentus», l'Ebre, elogiat per Pomponi Mela i Lucà (Bayerri *dixit*) no ha trobat encara, en dir també d'aquest historiador, el seu gran poeta, «el seu Mistral», i no ha inspirat tampoc la musa anònima. Potser és massa gran i fa respecte.¹³⁶

¹³⁴ Santi Valldepérez (2004), *Natros! Gent i identitat de les Terres de l'Ebre*, posa de relleu la problemàtica de l'Ebre i la relaciona amb el procés de renovació del catalanisme que troba en textos com els de Vicenç Villatoro, «Por un catalanismo barroco», *El País* (Catalunya), 17 de gener de 2001, pàg. 2; Antoni Vives (2002), *Catalunya entre la perplexitat i el somni*, o Xavier Garcia (2003), *Catalunya es revolta*. Per a un estudi de les formes de vida a l'Ebre destaquem la tesi de Montserrat Boquera Margalef (2008), *Lo riu és vida. Percepcions antropològiques de l'Ebre català* i els treballs de M. Carme Queralt.

¹³⁵ «Camí de sirga», *Avui*, 30 de juny de 2005, pàg. 18.

¹³⁶ La cita del llibre de Bladé publicat el 1971, *Gent de la Ribera d'Ebre*, la trobem a l'OC, vol. 1 (2006: 252). Carreras Candi (1940) permet ampliar la nòmina de noms il·lustres que van parlar d'aquests paratges, entre els quals Polibi o Titus Livi, i localitzar el primer esment inclòs en una obra literària, la *Chanson de Roland*. Encara que només hi apareix com a camí de les tropes podem dir que ja tenim, per tant, situat l'Ebre

Les referències a les terres de l'Ebre en *Llibre dels feyts*, en Turmeda, en bona part dels autors del Renaixement, el barroc i la Il·lustració, estudiats en el detallat treball d'Enric Querol (1999) *Tortosa, república literària (1475-1800). Catàleg bibliogràfic d'escriptors i obres anònimes*, queden com a matèria per a especialistes i no han trobat, de moment ressò en les obres contemporànies. Les aportacions literàries de Francesc Vicent Garcia i de Cristòfor Despuig es veuran com a precedents i influiran en l'obra d'alguns escriptors actuals. Pensem en l'esmentat Gerard Vergés o en Albert Roig.

La literatura catalana començarà a integrar tímidament el paisatge de les comarques de l'Ebre en la dècada dels 20. Pere Coromines a *Silèn* (1925), novel·la incorporada a *Les dites i facècies de l'estrenu filàntrop En Tomàs de Bajalta*,¹³⁷ fixa alguns elements que esdevindran emblemàtics de l'imaginari de l'Ebre: els llaüts solcant les aigües prop de Miravet i, més endavant, Cardó i la ufanor de les hortes camí del tram final del riu i a la fi els Ports, el Caro, l'antic Montsagre, que guaita el mar, en un trajecte en què plàcidament ens podrien acompanyar els acords de *L'Ebre cabalós* de Schumann.

El llagut baixava per la canal amb les dues veles desplegades. El patró, del tamboret estant, amarrava l'amura a babord o a estribord, segons d'on venia el vent a cada giragonsa del riu. La seva marxa era lenta, suau i majestuosa. [...] Allargant el cap, un tarter de roques que munten enasprades davant el Coll de Miravet, li féu l'efecte d'un castell eriçat de roques emmerletades, fantàstica visió medieval que dóna a tot el paisatge un seny de misteriosa melangia. [...] més enllà es llevaven en tous escalonats muntanyes tan bellament altives com les de les serres de Cardó. I les terres baixes clapejades de masos i de sènies eren una simfonia de colors, blanquejades de frondosos àlbers, picades ací i allà per la pròdiga fruita de les hortes, en l'abundor benigna dels garroferals i els ametllers, vorejada als marges per les palmes de bargallons i les destrenades cabelleres dels salzes, els brins eriçats de les xopades

en els orígens de les literatures romàniques; hi fa referència en els cants 191 i 194. Josep M. Salrach també ha donat compte de l'expedició de Lluís el Pietós l'any 808 contra el valí de Tortosa i el pas de l'Ebre en la crònica de l'Astrònom. Cal considerar erroni situar a l'Ebre el text de Juli Cèsar, referenciat per Alfons el Savi com a *Llegendes de Trabs*, com encara fa, entre d'altres, José Ramón Marcuello (2002: 281), «Simbolismo, identidad y mito del Ebro», pàg. 273-296, dins Pablo de la Cal, Francisco Pellicer (coords.) (2002), *Rios y ciudades. Aportaciones para la recuperación de los ríos y riberas de Zaragoza*. Saragossa: IFC.

De l'àmbit de «la musa anònima», la literatura popular, n'hem parlat en llocs diversos: J.S. Cid (1986, 1987-1991, 1995, 2008c, 2008d) amb M. Cid (1994) vam presentar un conjunt de llegendes que complementen les múltiples aportacions de Joan Amades, Joan Moreira, etc. i que ens permeten puntualitzar l'afirmació de Bladé.

¹³⁷ El fragment correspon al capítol XIX, «El sermó de l'Ebre», *Obres completes* (1972: 98). Ventura Castellvell (2006) estudia el viatge amb barca que van fer per l'Ebre Pere i Joan Coromines l'abril de 1925 i que va servir de font de l'esmentada novel·la. Castellvell analitza les notes preses pels dos i rastreja la informació obtinguda en les obres posteriors, tant de Pere com de Joan Coromines.

i la magra aridesa dels tamarius [...]. Mentre que al fons la simfonia que arriba a la seva nota culminant en el Mont Caro arriba fatxada davalla a la mar per les Serres de la Caramella, amb una mena de Cavall Bernat que s'encabrita al fons del fons, i puja terres endins per les Serres de Paüls i d'Alfara, fins a les muntanyes de Sant Roc...

Joan Santamaria a *Visions de Catalunya* (1927: 104) es fixarà, com el pintor Joaquim Mir, en Miravet i farà una referència explícita a la idea de paradís, un paradís que es fa realitat i no exclou la presència humana.

Al cap d'allà d'aquesta illeta ufanosa i temptadora que, tal volta deu ésser la que sant Balandran cercava quan sortí amb els seus frares en requesta del Paradís perdut, hi ha Miravet. Miravet...! Prepareu-vos. Ja l'afiguro com un niu de milanes dalt de la punxa d'aquella agulla de cristall de roca. Miravet...! El seu nom de si ja és tot sonor. Un nom terral, breu, ràpid, que fa la vivor de fulla de punyal. Eh! És brau aquest cop d'ull. No té cap punt feble ni res postís. S'aguanta per si sol, amb un pitarràs i amb un esclatament eufòric que us fa enxiquir, però, així mateix, amb una positura tan ben estudiada i amb una afectació tan teatral que àdhuc us fan somriure engraciats sense voler.

És, però, Sebastià Juan Arbó qui situarà el territori de l'Ebre en l'imaginari literari contemporani. La publicació de *Terres de l'Ebre* (1932) va constituir una aportació significativa en el panorama de reformulació de la novel·la a Catalunya, amb una visió, insòlita en aquell moment, sorgida del cor del Delta. En les seues obres, en un to que connecta amb Dostoievski i amb el que anys després serà l'existencialisme, la natura s'imposa com una força fatal a uns éssers immersos en un destí tràgic. La terra riberenca és d'una bellesa implacable, aclaparadora, indiferent a una humanitat precària, sense paraula. Llegim, com a exemple, l'evocació de la mort de la Retxudeta:¹³⁸

Més tard veieren el padrastru que sortia de la barraca i s'endinsava per les terres amb la falç a la mà, com en un dia qualsevol de la seva existència. Es quedà tota sola. Continuà girant dintre de l'aigua, fins al migdia, que la gent deixaren el treball per anar a dinar; es quedà tota sola amb els camps deserts, amb la llum i el cel de cada dia, amb l'aigua clara, els lliris aquàtics i les flors blanques del nenúfar, amb la quietud dels arbres i el silenci dels ocells fatigats. Fregava suaument les plantes de la vora, passava davant les fustes de la parada, i s'esmunyia sobre les herbes del fons, i tornava al fons [...]. Amb tot, ara sortí la lluna; sobre les barraques es va estendre com un núvol de temor, i ella continuà jugant arran dels lliris de la vora, dintre les aigües clares de la lluna, sense descans.

Després d'Arbó altres escriptors també ens parlaran de les terres baixes de l'Ebre, com Joan Cid i Mulet, amb novel·les com *A l'ombra del Montsià* (1933) o *Maria Rosa* (1935).

¹³⁸ Cito a partir de S. Juan Arbó (1992: 164).

Com comentarem més endavant el ressorgiment literari del català al sud del Principat començà a avançar tard i amb dificultats. Durant anys Tortosa viurà les pugnes entre el conservadorisme, que en temps de Primo de Rivera intentarà plasmar el particularisme en la creació de la província, i el marcel·linisme només en part empeltat de catalanisme¹³⁹ i caldrà esperar noms com l'esmentat Joan Cid i Mulet o el catalanisme que baixarà riu avall amb la gent de la revista *El Llamp*¹⁴⁰ per obrir altres camins que quedaran desfets per la guerra i la dictadura. A les pàgines d'*El Llamp* compartiren espai escriptors de la Terra Alta, del Priorat i de la Ribera d'Ebre amb aportacions del Baix Ebre i de col·laboradors de la premsa barcelonina. Entre els escriptors de la zona destaquem mossèn Manyà, Joan Povill i Adserà, Francesc Adell, Artur Bladé i Desumvila, Salvador Estrem i Fa o Maria Lleó i Maria Serres, dues de les primeres escriptores de l'Ebre.

Han sorgit noves veus però la guerra i la victòria feixista aturaran aquella incipient vitalitat cultural. A *Meridià* trobarem alguns poemes de Cid i Mulet amb la guerra civil com a tema, d'aquells anys també daten alguns dels poemes de Bladé, que després de la guerra abandona pràcticament la seua producció en vers.¹⁴¹ El 4 de novembre de 1938, a *Meridià*, es publica el conte *El covard*, de Francesc Adell.¹⁴² La narració ens presenta el que en podríem dir un heroi sense atributs ideològics, un home que s'enfronta a la mort en el camp de batalla per despit a les paraules de la seua dona. Com en la narració coetània de Hemingway, *Old Man at the Bridge*,¹⁴³ hi apreciem un to de desencís i una perspectiva centrada en la condició humana. El 15 de novembre d'aquell any les tropes republicanes emprenen la retirada que marca el final de la batalla de l'Ebre. És a punt de començar el camí de la diàspora. Els escriptors de l'Ebre no tornaran a parlar explícitament de la guerra fins gairebé seixanta anys després.

¹³⁹ Textos com aquest fragment de l'editorial de Sebastià Campos Terrés (*El Pueblo*, 31-III-1933) són un clar exponent del tortosinisme d'esquerres: «Hi ha que catalanitzar Tortosa, oireu dir molt sovint. Però fixe-u-vos bé qui ho diu. Probablement no és tortosí. Però no tortosí de nissaga, sinó ni tan sols tortosí d'adopció. No ha esbrinat quina és l'ànima de Tortosa, quina és la fesomia racial de Tortosa, perquè d'haver-lo esbrinat mancaria a la veritat, seria demanar-li les taronges al noguer dir: hi ha que catalanitzar Tortosa.»

¹⁴⁰ Per a una aproximació a la revista, editada quinzenalment a Gandesa i publicada entre el 1921 i el 1934, remeto, a J.S Cid (2011b: 127). *Tartacó. Diari de la Serra d'Almos*, num. 34, 2011, dedica un monogràfic a Maria Serres i presenta la revista i alguns articles relacions amb el feminisme.

¹⁴¹ El poemes de Bladé han estat aplegats per Joan M. Pujals a *Versos de la guerra i de l'exili* (2007). Actualment s'està recuperant l'obra d'altres autors relacionats amb el conflicte i l'exili com Roc Llop, veg. Josep M. Sáez i Emigdi Subirats (2008).

¹⁴² Sobre aquest autor veg. J.S Cid (2011a, 2011b). El conte *El covard* es pot localitzar a M. Campillo (ed.) (1981: 199-205).

¹⁴³ En podem trobar un comentari i el text, amb una traducció al català, dins Màrius López (1998: 7-18).

L'espai literari de l'Ebre per configurar-se amb plenitud necessitarà superar els límits d'aquell imaginari a què es feia referència en el pròleg a *El llibre de les set xibeques* i per fer-ho haurà de trencar dos discursos contraposats: el catalanisme reduccionista i el tortosinisme, que tot just s'havien començat a posar en qüestió en el període anterior a la guerra de 1936-1939. La renovació identitària i literària haurà d'esperar i no serà fins a les darreres dècades del segle xx que es podrà començar a veure la superació dels vells postulats.

L'any 1965, la revista *Serra d'Or* publica un conjunt de treballs aplegats amb el nom genèric de «La regió de l'Ebre», que assenyala un punt d'inflexió en les relacions entre del món cultural català centrat a la capital del país i els nuclis de resistència i renovació de l'Ebre.¹⁴⁴ En l'article que hi publica Alexandre Cirici Pellicer (1965: 14-15), «Tortosa com a obertura», llegim com a mitjans dels 60 era encara dominant aquella visió reduccionista del país:

Nat a Barcelona, amb les arrels familiars a l'Urgellet i al Montseny, en la meva infantesa, com en la de la majoria dels barcelonins, hi havia una identificació molt forta entre el meu país i la Catalunya Vella. Ni entre amics ni a l'escola no sentia parlar sinó d'excursions cap al nord o cap a un sud molt proper a la capital.

I els poetes i les cançons només em parlaven de la plana de Vic, de la Cerdanya o de l'Empordà.

Descobrir, per influència de l'escola, concretament d'Alexandre Galí, el camp de Tarragona, ja va ésser descobrir una Catalunya diferent, menys pirinenca, continental i romànica, més romana i mediterrània. Quan, molt més tard, cridat per l'amic Ballester Cairat, vaig conèixer, tot sol, Tortosa, res no m'havia preparat: ni excursions, ni literatura, ni escola. Tortosa era un misteri total. Una de les poques coses apreses a l'àmbit familiar barceloní, era de trobar antipàtic l'accent del parlar tortosí i d'haver sentit dir, amb un xic d'aire mofeta, que els tortosins no volien ésser ni catalans ni valencians. [...] vaig reconèixer a Tortosa, una tercera Catalunya, on l'empremta islàmica em semblava evident. Una visió intuïtiva em feia sentir el vincle entre la capital de l'Ebre i aquest món vastíssim de cultura que va del Magreb a Indonèsia.

La coneixença de Tortosa servia a Cirici per superar un regionalisme que podia paraitzar el país i que, en part, havia estat emprat com a coartada potenciada per l'oligarquia tortosina per elaborar un relat particularista, el tortosinisme. Abans de rebutjar en la seua totalitat aquest moviment cal, però, no ser de tot injustos i reconèixer les aportacions d'una

¹⁴⁴ *Serra d'Or*, 2a època, any 7, núm. 9, set. 1965. El dossier preparat per Ramon Bastardas, Jordi Carbo-nell, Ernest Lluch i Albert Manent compta amb significatives col·laboracions. L'any 1963 la mateixa revista havia començat una sèrie d'enquestes sobre la literatura catalana fora de Barcelona, any 5, núm. 4, 5, 6, 8-9, que inclouen autors de l'Ebre.

part del tortosinisme que s'aparta de l'espanyolisme *caciquil* de començaments del segle xx i que té un clar component català regeneracionista.

Des d'aquesta perspectiva el nom clau és Francesc Mestre i Noé, vinculat a la Lliga i autor entre altres obres de la crida *Els tortosins per Tortosa*, publicada l'any 1914, un text combatiu per superar la decadència de la ciutat i del territori. Des de la perspectiva literària ens caldria destacar una altra de les seues obres *La Renaixença a Catalunya i'ls periodistes i literats tortosins del Renaixement*, obra publicada el 1934. Aquí ens presenta la llista de tortosins vinculats als orígens de la Renaixença, romàntics precursors com Jaume Tió i Noé o Antoni Altadill, amb obres en castellà però que ja incorporen referents catalans; Josep Vergez, que qualifica de patriarca de la Renaixença a Tortosa, amic de Víctor Balaguer i autor el 1866 de la llegenda històrica *Les dames tortosines*, però que tres anys després va haver de marxar cap a Cuba. En aquella tímida Renaixença tortosina podem esmentar també altres noms com Francesc Riba, pare de Carles Riba, Josep Vergés, Lluís Lluís i un seguit de referències com la convocatòria dels primers certàmens poètics per part de l'Acadèmia de la Joventut Catòlica i la celebració l'any 1883 dels primers Jocs Florals de Tortosa, fets que podrien haver permès, com hauria volgut Mestre i Noé, que entenguéssim el *tortosinisme*, així, en català, com la manera de fer Catalunya des de Tortosa. Menció a part, cal fer, entre els escriptors vinculats a la Renaixença al folklorista i poeta rapitenc Joan Torné, conegut amb el pseudònim Lluís del Montsià, o al poeta Domingo Poy, d'Uldecona, i més enllà dels límits de les Terres de l'Ebre, en els àmbits de la diòcesi de Tortosa, destaquem el lexicògraf traiguerí Pere Labèrnia.¹⁴⁵

Aquesta hauria estat una història possible però no va poder avançar. Pel seu tradicionalisme, el tortosinisme s'anirà apartant del catalanisme polític i n'esdevindrà una rèplica local, una peculiaritat fomentada pel caciquisme. Joaquim Bau, per exemple finançarà l'obra de Ramon Vergés *Espurnes de la llar* (1909-1914), on trobem articles d'àmplies ressonàncies com «Tortosins, ni catalans ni valencians».¹⁴⁶ Ramon Vergés, el folklorista Joan Moreira o l'erudit Enric Bayerri esdevindran clars exponents dels secessionisme lingüístic tortosí.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Destaquem les diverses aportacions d'Emigdi Subirats per a l'estudi de la Renaixença a l'Ebre, especialment el seu estudi inèdit, guanyador del premi Enric Bayerri, 2005, *La Renaixença del català literari vora l'Ebre, 1878-1938*.

¹⁴⁶ L'article havia aparegut al *Diario de Tortosa*, 12-III-1906 amb el títol «Ni catalanes, ni valencianos, ni aragoneses».

¹⁴⁷ Sobre el tortosinisme com a ideologia, veg. Emigdi Subirats (ed.); per a l'estudi de la llengua i el fabrisme, remetem a aportacions diverses d'Albert Aragonés, Olga Cubells, Tere Izquierdo i Montse Castellà i Miquel À. Pradilla. L'estiu del 2012 la Universitat d'Estiu de la URV organitza un curs coordinat per E. Subirats sobre la difusió del fabrisme a les terres de la diòcesi de Tortosa.

Aquesta llosa es mantindrà durant anys i fins i tot es renovarà, com explica Josep Bayerri (1984). Així, en els anys de l'oprobri de la dictadura, a partir de 1959, un grup en què trobem Fernando Bau, Miquel Hernández, Felip Tallada i David Català reemprenen el *tortosinisme* explícit. Alguns sectors de l'oligarquia, en els anys de la dictadura, voldran dissenyar un territori amb el centre a Tortosa, capital d'una província nova entre Catalunya i el *Levante* espanyol, fidels com els poetes de la *Domus Sapientiae* tortosina a la llengua de Felip IV, que feien oblidar la tradició del cavaller Despuig i que arraconaven Francesc Vicent Garcia.

Davant d'aquesta ideologia dominant, trobarem els nuclis de resistència entre els quals destacarà en l'àmbit cultural de Tortosa el mestratge de mossèn Joan Baptista Manyà, les aportacions de la revista *Gèminis*¹⁴⁸ (1952-1961) dirigida per Gerard Vergés i Jesús Massip, i altres noms decisius en la travessia del desert, com Manuel Pérez Bonfill i Zoraida Burgos; entre Tarragona i la Ribera trobarem Artur Bladé i Dolors Cabré, i a Ascó, Carmel Biarnés. El canareu Trinitari Fabregat publicarà el 1965 la novel·la *Jardins ignorats* i Arbó continuarà la seua obra en català i tindrà un cert èxit en castellà. Caldrà esperar, però, als anys del Congrés de Cultura Catalana (1975-1977) per ressituar-nos en la voluntat democràtica de refer el territori com a cruïlla dels Països Catalans.¹⁴⁹

Entre les dates del Congrés de Cultura i la publicació de la primera antologia que es proposa aplegar la literatura del conjunt de l'Ebre haurà de passar una dècada de redefinicions i de reivindicacions dels àmbits locals i comarcals. Destaquem en relació amb la literatura, publicacions com *1r Certamen de Poesia Ciutat de Tortosa 1976* (Manuel Pérez Bonfill, 1976), *Mostra de Poesia Tortosa 1980* (Jesús Massip *et al.* 1981), diverses guies locals i comarcals, la creació d'entitats culturals i convocatòries de certàmens literaris —destaquem el Premi d'Assaig Artur Bladé i Desumvila, els premis literaris Ribera d'Ebre de Vinebre, ambdós iniciats el 1983; el Sebastià Juan Arbó, de Sant Carles de la Ràpita, i el Vila d'Ascó, el 1988, o el Vila de l'Ametlla de Mar, 1991— que contribuiran a crear una xarxa de relacions. La idea d'un espai literari compartit haurà d'esperar la superació dels recels

¹⁴⁸ El 2006, Perspectiva Editorial Cultural en va fer una edició facsímil. Per a una valoració de la revista, Montse Castellà i Tere Izquierdo (2007: 39-50).

¹⁴⁹ El terme Països Catalans prové de Benvingut Oliver, a la seua obra *Historia del derecho en Cataluña, Mallorca y Valencia. Código de las costumbres de Tortosa*, I (Madrid, 1876) i va ser difós per Joan Fuster o Sanchis Guarner, que l'any 1961 escrivia a la revista tortosina, *La Zuda*, pàg. 850-852: 'Tortosa, en la transició del País Valencià al Principat, es troba també cara a les Illes. Els tortosins tenen consciència —i n'estan orgullosos— de llur situació central, de llur missió de lligam. No és que no siguin catalans ni valencians perquè són tortosins. Ben al contrari, per ser tortosins són catalans i valencians ensems. El tortosinisme, tan incomprès, té com a base aquelles funcions de vèrtex i de nexa. El patriotisme comença, però no acaba, en la comarca natal.

històrics davant la tradició del tortosinisme i les tensions polítiques provocades per l'intent del govern Tarradellas d'organitzar el territori, una iniciativa que es veurà associada al transvasament d'aigües cap a Tarragona i Barcelona. El nom mateix de Terres de l'Ebre, emprat per primera vegada per Tarradellas amb un contingut polític, oculta tot un seguit de visions diferenciades.¹⁵⁰

No serà fins a finals de la dècada dels vuitanta del segle passat que es començarà a articular un moviment literari a l'Ebre català. L'any 1989, un any després de la publicació de *Camí de sirga*, l'entitat Amics de l'Ebre va organitzar un acte d'homenatge a escriptors «en reconeixement, a la seva contribució personal a la defensa dels valors de l'Ebre i les seves Terres» a la seu de la Delegació de Cultura de la Generalitat de Catalunya a Tortosa. Els textos que s'hi van llegir es van publicar l'any 1991 a l'antologia *Escrits del riu* i aplega un pròleg de Salvador Tarragó i textos literaris de Xavier Garcia, Artur Bladé Desumvila, Lluís Perpinyà, Manuel Pérez Bonfill, Carmel Biarnés, Gerard Vergés, Zoraida Burgos, Ricard Salvat, Jesús Moncada, Hèctor Moret i Albert Roig. El mateix 1989 la publicació del recull *L'illa dels bous* (Josep Colomé *et al.*, coords.) mostra la renovació i l'ambició literària d'un nou grup de poetes: Josep Ramon Roig, Ricard Martínez, Emili Clari, Norbert López, Cristian Porres, Albert Aragonés, Jep Colomé i Andreu Subirats.

El prestigi que aniran adquirint alguns autors de l'Ebre, que es consolidaran com a referents, la renovació literària en l'àmbit de la poesia produïda a Tortosa, amb antologies com *L'orgull de ser pocs, 1954-1993* (Albert Roig, ed., 1993), les publicacions de nous escriptors com Andreu Carranza, Emili Rosales, editor de la revista *Tresmall*, Josep Igual, entre

¹⁵⁰ La polèmica pel nom, per la denominació administrativa de l'espai de l'Ebre català, ja indica algunes qüestions de l'imaginari col·lectiu. Josep Bayerri (1985) explica que la denominació *Terres de l'Ebre* «és un invent recent que resulta feliçment acceptat arran de la seva aplicació al Consell de l'Ebre (1978)». El nom, amb un altre abast, tenia el prestigi que li conferia l'obra de Sebastià Juan Arbó i va ser institucionalitzat pel decret del govern Tarradellas del 4 de desembre de 1978, creant el Consell Intercomarcal de les Terres de l'Ebre. La denominació recollia els avenços de les relacions entre les quatre comarques de l'Ebre en el marc de les assemblees de Congrés de Cultura Catalana amb un canvi de relació important de la Ribera d'Ebre que en la divisió de la Generalitat de 1936 es trobava adscrita a la regió de Reus. El nom Terres de l'Ebre, emprat hàbilment per Tarradellas cobria el terme *Vegueria de l'Ebre*, utilitzat aquest per primer cop en castellà per J. Bayerri el 1974, que alhora substituïa explícitament el terme *Vegueria de Tortosa*, que remet al nom històric de vegades escurçat de *Vegueria de Tortosa i Ribera de l'Ebre*. Tots aquests canvis de nom no són circumstancials, sinó que volen resoldre els conflictes, de vegades explícits, de vegades latents, de delimitació del marc i de reticències històriques encara no del tot tancades. Pensem que el Consell Intercomarcal quedarà paralitzat, la Ribera d'Ebre se'n sortirà, i quan el 1993 es crea un nou organisme supracomarcal no rebrà el nom de Terres de l'Ebre sinó el d'Institut per al Desenvolupament de les Comarques de l'Ebre. Caldrà esperar la creació de la Delegació del Govern a les Terres de l'Ebre, l'any 2001 perquè en unes noves circumstàncies polítiques s'accepti aquesta denominació.

d'altres, l'antologia *Vores de riu* (Jep Colomé, Albert Roig, eds., 1997), que suma als autors de la zona textos sobre l'Ebre d'altres autors catalans: Carlos Barral, Xavier Guillaumon, Xavier Lloveras, Joan Perucho, Ricard Pinyol, Josep Pla i Baltasar Porcel,¹⁵¹ l'aparició de grups com Quico el Célio, el Noi i el Mut de Ferreries, amb la seua revitalització del folklore, i l'empenta del teixit associatiu preparen el camí per a l'eclosió de la literatura ebrenc.

Si, com hem vist, Gerard Vergés definia un mapa literari de l'Ebre a partir d'Arbó i Moncada podem matisar les seues paraules i afegir que, encara que *Terres de l'Ebre* i *Camí de sirga* marquen unes fites culturals i de delimitació espacial, ni l'una ni l'altra van sorgir de l'existència del que podríem denominar un subcamp literari ebrenc, perquè aquest, simplement, no existia.¹⁵² Va ser durant la dècada dels noranta que es va començar a crear una xarxa embrionària de relacions entre entitats culturals, editorials i autors que començarà a fer possible un seguit d'iniciatives que ens permetran poder contribuir a definir la *literatura ebrenc* com un moviment d'articulació dins de la literatura catalana d'un camp específic de valoració de la literatura de l'Ebre en què s'aniran perfilant una sèrie de trets que es llegiran com a signes específics d'una identitat.

El cànon literari català¹⁵³ ha incorporat en certa mesura les obres d'Arbó, de Moncada i de Bladé en l'àmbit de la narrativa i està començant a reconèixer el conjunt de l'obra de Vergés. És a partir d'aquests autors i d'altres, en una selecció que no té pretensions de totalitat, que intentaré de perfilar l'imaginari que s'està construint de la literatura de l'Ebre al llindar del segle XXI.

Com a tema de fons de bona part dels autors ebrencs se'ns apareix la destrucció d'un món. Un món de vegades hostil, amb desastres naturals com les riuades¹⁵⁴ o injustícies socials,

¹⁵¹ Altres escriptors catalans que havien publicat textos sobre l'Ebre són Josep M. Espinàs, autor d'un reportatge publicat a *Destino* el 1961 i publicat en català el 2003, *Seguint tot l'Ebre amb un primitiu Velosolex*, i *A peu per la Terra Alta*, el 1989. En l'àmbit de la literatura juvenil esmentem Josep Lorman (1992), *Ebre avall*.

¹⁵² En el context de l'entrevista que li vam fer després de la publicació de *Camí de sirga* a Cid (1988a), *El Món*, núm. 313, pàg. 44-47, l'autor ens va explicar que no coneixia l'obra d'Arbó. No l'havia llegit per evitar alguna possible influència.

¹⁵³ Pere I. Poy (2007), «El cànon narratiu ebrenc: Moncada, Bladé i Arbó».

¹⁵⁴ El tema de les riuades que trobem en narracions de J. Moncada o A. Carranza havia estat tractat anteriorment com vam assenyalar a J.S. Cid (2009), on detallàvem el precedent d'un poema llatí del 1488 i que bàsicament a partir del segle XVIII trobarem un seguit d'obres dedicades a les riuades i altres efectes climatològics en el riu Ebre. Destaquem la relació dedicada a l'avinguda dels 16, 17, 18 i 19 de juny de 1743, aquí en un to epicoburlesc apareix un riu personificat: «Don Ibero, rey de las aguas fluviales y corrientes

però que com vèiem en l'obra de Coromines o Santamaria, l'espai de l'Ebre s'identifica amb el paradís que perfila els espais de l'imaginari paisatgístic ebrenc: la muntanya, els Ports, Cavalls i Pàndols; l'Ebre i la vall fèrtils, que ens condueixen cap als escenaris del delta i la mar. El paradís, però, serà destruït per una humanitat voraç.¹⁵⁵

En Arbó, com hem indicat, hi ha la desfeta, amb tonalitats de tragèdia clàssica, dels homes i dones davant d'un delta que encara s'havia de convertir en el camps d'arrossars fèrtils i mecanitzats i en les platges d'arena fina que ens presentarà Perejaume a *Platja del fangar* (1989).

Artur Bladé i Desumvila, des de l'exili, començarà a convertir el país natal, Benissanet, en un dels nuclis de la seua àmplia producció memorialística. El paisatge es farà record d'un paradís perdut salvat en la paraula i en la seua obra trobarem les diverses tonalitats d'una evocació amb notes de nostàlgia i amb la ironia civil apresada en Carner, Nicolau d'Olwer i, especialment, en el mestratge de Rovira i Virgili. El seu és un romanticisme temperat per un sentit pràctic i moral que es vol hereu de la tradició clàssica.¹⁵⁶

Benissanet és terra d'olivers. Aquests arbres són els que, pel secà, delimiten les finques. Grans fites vegetals, n'hi ha pertot arreu: pels pendissos, sobre els marges i pels llocs més desamorosos i difícils. De vegades també formen bancals perfectes. Es tracta d'un arbre noble i generós. Un bancal, tot d'oliveres, dóna una imatge austera i predisposa a la bondat i al perdó.

de España». La riuada de 1787, d'efectes devastadors, va originar diversos textos, entre els quals un romanç de Mariano García de Zamora, que no es va publicar fins al 1804 i que, com assenyala Enric Querol, té un regust preromàntic, un Ebre envoltat de tenebres i sepultures que fa pensar en l'estètica de Cadalso i Young. I altra vegada, amb una personificació de l'Ebre de caràcter mític, cal esmentar l'epopeia llatina de Pere Gil de Federic sobre una gelada del riu del 1789.

¹⁵⁵ Aquesta idea de paradís la trobem en un text de 1839 d'un oficial alemany d'alta gradació, A. von Goeben, que va servir en la guerra dels Set Anys a les ordres directes de Cabrera i que coneixem gràcies a les investigacions minucioses de Joan R. Vinaixa (2006: 6-7): «Cuando hubimos ascendido, por fin, a la cadena de alturas que limita el valle del Ebre, nos quedamos atónitos admirando la vista del magnífico panorama que se extendía ante nosotros tan amplio y tan rico, como si hubiese reinado aquí una benéfica e ininterrumpida paz sin privar de sus dones a sus habitantes de esta tierra preferida. Si cuando contemplé esta amable escena en la que el Ebro, ancho y majestuoso, se desliza suavemente por entre las colinas, que ascendiendo rápidamente hacia el Norte, apóyase en oscuras cordilleras; cuando vi brillar tan tranquilos los innumerables poblados con sus fértiles campos al rosado resplendor del sol poniente, tal como aparecían festoneando el río en apretadas filas, maldije las pasiones que socavando en mil formas la felicidad del hombre, introdujeron también en este paraíso las lágrimas y la miseria, sus eternas compañeras. Las riberas del Ebro serían verdaderamente un paraíso, si el hombre no las habitase.»

¹⁵⁶ Cito del seu llibre *Benissanet*, editat el 1953 a Mèxic, dos fragments a partir de l'edició de l'OC, vol. 1, pàg. 150 i 143, respectivament.

En aquesta visió amorosida compara les terres de secà de la Ribera amb la Provença en una afirmació que no és exempta de reivindicació ideològica. Plantes, animals, el riu serè o excitat de les riuades, el pas de les estacions, olors d'alfabregues i clavellineres o del fum dels formiguers o la sansa, es fondran en la simfonia quotidiana del treball al poble o al camp, escenaris d'un petit món idealitzat en el record que, després de la desfeta, esdevé, escriu, «l'únic tresor que ningú no ens pot prendre».

L'Ebre en Bladé arriba a fondre's en l'harmonia universal, en una puresa que ens fa pensar en la força poètica d'un Marià Manent. Si els silencis del delta d'Arbó s'imposaven com un signe de mort, aquí auguren esperançadament una nova naixença:

Hi ha moments de gran quietud en què totes les coses, fins l'aigua es posen a callar, i un té la impressió del silenci absolut. Aleshores, el món, orfe de vida i de sofrència, sembla perfecte i tal com hauria de ser, tal com serà algun dia.

Jesús Massip,¹⁵⁷ en el poema *Tríptic*, recull la tradició mitificadora de ressos clàssics:

*El riu llaura la plana planetària,
patern, com una artèria geològica.
Ancià per sempre —barba pentinada—
camina ben tot sol, sense fal·leres;
passa de pressa per damunt dels guals,
decanta el cap gentil a les remulles.
Perfil de dracma —barba pentinada—
encunya plata ibèrica i l'escampa
per la ribera. [...]*

Gerard Vergés (1986: 18-19) a *Parlo d'un riu mític i remorós*, evocarà el seu riu amb una sensualitat que ens fa pensar en Al-Andalus i Abu Bakr al-Turtusí i en un Virgili nostrat.

*Tot sovint penso en la meua infància
té una dolça i secreta remor d'aigua.
Parlo de la verdor d'un delta immens;
Parlo dels vols dels ibis (milers d'ibis
com volves vives de la neu més blanca)
i del flamenc rosat (de l'íntim rosa
d'un pit de noia gairebé entrevist).*

¹⁵⁷ Trobem el poema a Núria Grau (ed.) (2004: 38-40).

*I parlo del coll-verd bronzint per l'aire
com la pedra llançada per la fona,
de l'anguila subtil com la serpent,
la tenca platejada de les basses.
Parlo del llarg silenci on es fonien
l'aigua dolça del riu, la mar amarga. [...]*

Carmel Biarnés (1985: 8-10), amb alè místic, es fondrà amb el riu en una de les seues narracions apassionades, *Nedar de gosset*. Evocarà la infantesa i farà de la tragèdia un oferiment col·lectiu que es clou amb una frase que és un antídoto contra les amenaces viscudes i presentides en un espai que havia estat viscut com a paradís: «Us deixo a tots lo meu riu com a herència». A la novel·la *La creu de la mitja lluna*, recrearà els amors del moro Roget, bandoler d'Ascó i la cristiana Càndia en el temps de l'expulsió dels moriscos. La convivència de cultures, l'evocació d'una influència islàmica plena de sensualitat, esdevindran motius recurrents en la configuració de l'imaginari de l'Ebre.

Jesús Moncada presentarà la crònica d'un món polifònic, ple de vitalitat i d'un lirisme insinuat sota la ironia i un humor sovint sardònic, en un revoltim de records de cases senyoriales i cafès amb miners, llaüters i barquers, i transformarà la tragèdia de la desaparició de Mequinensa, l'antiga vila entre dos rius, i la pèrdua de tot un món que està arribant a la seua fi en creació literària de primer ordre, referent per a la literatura catalana i impuls per a l'imaginari de l'Ebre.¹⁵⁸

La cridòria de la gernació va interrompre el forcejament del senyor Jaume amb l'apotecari. El Carlota havia arribat en recte a la vila i es sentí la veu del vell Arquimedes ordenant al peó de la vora soltar la sirga que unia el matxo amb l'embarcació: la bèstia, alliberada de la tasca de remolcar la nau, va seguir riba amunt, a buscar el pas de barca de l'Ebre situat gairebé davant per davant de la fàbrica d'extracte. Ja no calia cap instrument òptic per albirar la causa de la sorpresa de l'apotecari: a la primeria solament era una taca vermella damunt la palla d'arròs que protegia la càrrega de terrissa del Carlota: però l'acostament progressiu del llaüt anava afegint detalls a la massa de color. Als molls va ressonar una aclamació. No obstant era impossible d'escatir quina part de les ovacions corresponia al vell Arquimedes i la tripulació per l'èxit del viatge i quina a la figura —esclat magnífic de plomes vermelles i de cabells rossos— de la bella Françoise Herzog, la nova i rutilant estrella de les nits de

¹⁵⁸ En l'àmbit socioeconòmic, el Consell Comarcal de la Ribera d'Ebre va crear a començaments dels noranta la ruta del Camí de Sirga per promoure el turisme a la zona. La influència de Moncada ens sembla ben present en autors com Andreu Carranza, Pilar Romera, Albert Guiu o Laura Mur amb les seues referències a galeries de personatges com els barquers, homes de riu que ens guien a un dellà de vegades simbòlic que contribueixen a mitificar la vida dels pobles vora l'Ebre.

l'Edèn, a qui els vilatans havien de nomenar per sempre més Madamfransuà. (Moncada, 1988: 72)

Qui ha destruït aquella Mequinensa no han estat els desastres naturals, la terra hostil, ni les riuades, ni fins i tot les múltiples guerres i els silencis imposats, sinó la construcció d'un embassament, un progrés que controla riu i vides.

La preocupació per la destrucció del territori havia estat present en alguns dels escriptors esmentats, però serà en el tombant de segle que esdevindrà un tema reiterat en el context d'una economia que situa les comarques de l'Ebre en el centre d'una àmplia perifèria espoliada, en paraules d'un ecologista com Xavier Garcia.

La consciència de destrucció i transformació es veu en primer lloc del Pas de l'Ase en amunt. Significativament el primer premi del concurs literari de la Ribera d'Ebre, instaurat el 1983 a Vinebre, és guanyat per la narració de Maria Carme Correcher *Que no es perdi el paradís* i hi obté un accèssit Lluís Perpinyà, amb *L'astúcia del llaguter*. Deu anys després aquest premi serà guanyat per la riba-rojana Pilar Romera, amb *L'esperit de vidre*, que dos anys més tard publicarà *Dins la boira*, una novel·la d'estructura policíaca, situada en l'ambient industrial del nord de la Ribera en el marc de la Primera Guerra Mundial, en la qual la boira adquireix un valor simbòlic en relació amb uns espais i unes persones que busquen la seua identitat en uns anys de canvis accelerats. Riu avall, Emili Rosales¹⁵⁹ començarà a fer de la mar de l'Ebre i de Sant Carles de la Ràpita un dels seus referents literaris.

Un dels escriptors que irromp en la dècada dels noranta és Andreu Carranza, fill d'Ascó i establert a Flix. En ell el goig de la terra i la visió de la destrucció es troben en multitud d'expressions, poètiques, periodístiques i narratives. En el *Llibre de les set xibeques. La riuada* (1997) o, més tard, a *El que l'herbolària sap* (2002), entre la realitat i la paròdia, veurem la destrucció amb la instal·lació d'una central nuclear o d'una misteriosa i poderosa empresa anomenada Naturleig.

Llegim la seua descripció del paradís ebrenc per comprendre el dolor que significa la pèrdua. Aquesta descripció que trobem a *Anjub*, Premi Sant Joan de l'any 2000, ens remunta a un profund sentiment romàntic:

I mirant al fons d'aquell paisatge que s'obria davant meu i que se perdia lluny, cap a l'altra part del riu, me va semblar com si visqués al paradís. [...] I de cop i volta els meus ulls van recórrer la llarga veta que l'Ebre dibuixa partint en dos parts el clot de les illes. I el riu es

¹⁵⁹ Emili Rosales comença la seua obra literària com a poeta el 1989; l'any 1996 publica la novel·la *La casa de la platja* i l'any 2004 aconseguirà el Premi Sant Jordi amb *La ciutat invisible*, que té com a motiu el projecte de Carles III de crear una gran ciutat al delta de l'Ebre.

presentà davant meu com si fos una serp colossal de colors llampants, que dormia plàcidament al mig de la vall. I a les gleres el sol feia brillar les seues escates d'argent incandescent i me semblava que la podia tocar de tan a prop com la tenia. La seua llarga cua se perdia amunt, cap a la banda de Flix. El seu cap, riu avall, s'afonava als roquerals del Pas de l'Ase. De l'altra banda aubirava el campanar de Vinebre i més amunt, contra la Serra del Tormo, el poble de la Torre de l'Espanyol. I el meu esperit, fetillat per totes aquelles impressions, es va estremir. (Carranza, 2000b: 89-90)

Les obres de Carranza creen una fabulació que recull la veu popular, la tradició literària de l'Ebre, l'admiració per Perucho i multitud de referents des de Ramon Llull, Cervantes, Mark Twain o Borges fins a cineastes com Tarantino. El món fantàstic de Perucho,¹⁶⁰ la creació de personatges literaris a partir de llegendes, el món dels templers, el Dip gairebé com a símbol, aniran esdevenint en la literatura de l'Ebre una de les vies per recrear un espai ple de tensions.¹⁶¹ La mirada cap a la història que incorporava Moncada, la violència i les guerres en Carranza, les medievals i els enfrontaments entre liberals i absolutistes, el general Cabrera, el bandolerisme, perfilen una temàtica que tindrà continuïtat en la literatura del segle XXI.

Joan-Josep Rovira Climent, que ja contava amb una obra anterior, va publicar el 1996 *Panxampla, ¿bandoler o fugitiu?* Un referent més entre els personatges vençuts o al marge que recorren potser metafòricament l'imaginari d'un territori que està per definir i se sent apartat i que des de l'eix de l'Ebre aglutina literàriament espais que també es renovaran en l'àmbit de la tradició escrita. Vicent Pellicer, comença el 1996 amb *Contes del bosc* una producció continuada per ell mateix i per altres sobre el conjunt dels Ports i el Matarranya, i Manel Ollé recrearà la llengua i les vivències del món tradicional d'Ulldecona, vora els Ports, a *Macianet, el ventallenc* (1998), des d'on les terres baixes de l'Ebre es veien sovint com la *Terra Promesa*.

¹⁶⁰ En l'antologia dedicada a Joan Perucho (2003) trobem bona part dels textos de l'autor ambientats, com diu Artur Quintana en la presentació, en «aqueix país del fantàstic que s'estén dels Ports a Morella i Gandesa, i per les valls del Matarranya i el Guadalope davalla vers l'aigua de l'Ebre», pàg. 7.

¹⁶¹ La figura del Dip, que trobem a *Les històries naturals*, de Perucho, considerem que influeix en la creació del personatge de Josep Anjub en l'obra de Carranza. Més endavant, el món del fantàstic com a fil de la reflexió caracteritzarà algunes de les obres del riberenc Miquel Esteve com *El Baphomet i la taula esmaragda* (2009) o *Llinatge* (2010) amb la nissaga dels Dip com a motiu. També trobem aquest personatge al thriller històric d'Armando Vericat (2010) *La vall del Miracle*, ambientada al Maestrat. El fet que M. Esteve guanyés el XX Premi Vila d'Ascó, el 2008, i que A. Vericat obtingués el XXVII Premi de Narrativa Ribera d'Ebre, el 2009, posen de relleu la importància d'aquestes convocatòries en la configuració de la literatura de l'Ebre.

El Barrina m'ho va explicar en poques paraules, però m'ho va deixar molt clar. A l'altra banda del Montsià, a la Ribera, és on esperava la fertilitat, les possibilitats per a un home de prosperar, de fer-se ric i de millorar de posició. La terra extensa, fèrtil i plana. L'aigua abundosa i a l'abast. (Ollé, 1998: 58)

En Hèctor Moret també trobem el to de les destruccions bíbliques, però en la seua producció poètica, que en alguns casos connecta amb alguns poemes de Carranza, ens sembla detectar-hi una nova poètica de l'espai. Un espai que més que contemplat com un paisatge és viscut com una relació en què l'home ja no és el centre, sinó un element que intenta fer-se camí, trobar-se, viure i donar paraula a una terra que té entitat pròpia i que existeix amb independència de la mirada. Terra i persona, en una dimensió diferent a la del paisatge o un humanisme que haurien quedat enrere, amb una llengua que desborda l'estandardització.

És potser Zoraida Burgos qui ens sembla encetar aquest trajecte, en què ja no hi ha la creació cultural del paisatge ni, per tant, un dolor fonamentat en la seua destrucció, sinó l'emergència d'aquest espai com a creació:

*El temps n'ha fet paràbola,
de l'olor de llims.
A l'arena paper verjurat,
s'inscriuen cal·ligrafies secretes. [...]*¹⁶²

Una opció que llegim en poetes com Albert Roig, Josep Ramon Roig o Andreu Subirats. Una mirada que podem qualificar de postutòpica cap a un món que més enllà de totes les desfetes és viu, potser una illa per a la vivència estètica personal d'espai i paraules que, ara alliberades d'una missió salvadora de la pàtria comuna o d'aquell tortosinisme ranci, s'expressen diversament en la recerca literària de la bellesa.¹⁶³ L'espai de l'Ebre esdevé camí, marc de la poètica personal:

¹⁶² Poema *Espai de fangs*, dins Núria Grau (ed.) (2004: 47).

¹⁶³ En el recull d'Andreu Subirats (2012: 185) trobem uns versos que es distancien de la visió tradicional del paisatge:

*No parlar del paisatge
ni descriure'l.
No va l'aire fresc del lloc
amb qui viatja.
Ser paisatge, calia.*

Apreciem també la ironia que permet la distància amb alguns dels referents de l'imaginari ebrenc que hem anat presentat. Pensen especialment en la secció Diwan d'Abu Baker, pàg. 153-178, encapçalada per un text amb títol prou significatiu: «Abu Bakr, l'invent de la tradició». Ens trobem potser com assenyalava Joan Todó (2005: 112) en l'àmbit del que Haroldo de Campos anomenà poesia postutòpica.

LANDSCAPE
(UN APUNT DEL NATURAL)
—LA RIBERA DEL DELTA—

*Són com escarabixes,
los cotxes que recorren
l'horitzó d'arrossars.
Encès, lo disc ponent,
en un cel gris, ventós,
s'afona en la foscor
creixent. Un bosc de creus
i filats en les bromes.
Erectes, los xops s'alcen
cap al cel, esperança
última de la terra
en la nit imminent.*¹⁶⁴

A finals del segle xx comencen també la seua producció autors com Jesús Maria Tibau, Vicent Sanz, Marià Lleixà o Estrella Ramon, que destaca en la literatura juvenil,¹⁶⁵ als quals se sumaran en els anys següents altres noms com Emigdi Subirats, Sílvia Veà o Josep Gironés, que des de la Terra Alta, s'enfrontarà al passat de la guerra civil, o els escriptors aplegats en les dues antologies de referència del començament del nou segle *El brogit de l'Ebre (15 narradors donen veu al riu)* [Núria Grau, ed., 2003]¹⁶⁶ i *Terres d'aigua. Poemari de les Terres de l'Ebre* [Núria Grau, ed., 2004], amb noves incorporacions com Francesca Aliern, Agustí Bel, Artur Gaya, Màrius López, Carme Meix, Pere Poy, Yannick Garcia, Pili Ibàñez, Cinta Massip, Cinta Mulet o Imma Pena, i les publicacions d'autors com Manuel Pérez Bonfill, que havien mantingut amplis silencis editorials. Es confecciona així una llista que s'anirà ampliant durant la dècada i que incorpora nous estils, motius i temà-

¹⁶⁴ Poema de Josep Ramon Roig, dins Núria Grau (ed.) (2004: 62).

¹⁶⁵ A més d'Estrella Ramon o de l'esmentada Zoraida Burgos, trobarem en l'àmbit de la literatura infantil i juvenil Carme Alcoverro, Jordi Andreu Corbatón, Xavier Blanch, Ramon Martí, Toni Villalobos, Laura Mur, M. Lourdes Ambrós i Biel Pubill o Remei Franch. En el camp de la il·lustració esmentem Ignasi Blanch i Montse Gisbert. Trobem més informació al bloc d'Emigdi Subirats:

<<http://lletresebrenque.blogspot.com.es/2011/12/unitat-41-veus-narratives-3-estrella.html>>

¹⁶⁶ Especialment en aquesta antologia publicada arran del perill del transvasament de l'Ebre es reitera la idea de destrucció del territori, així, Agustí Bel relaciona l'Ebre amb Conrad i *Apocalypse now*; Artur Gaya se situa el 2032, després d'una destrucció de la humanitat i planteja un viatge de retorn als orígens; també ens parlen d'una humanitat destruïda Carme Meix o Vicent Pellicer, amb una narració de títol prou explícit, *Conec un lloc on la gent no arriba*.

tiques, però que ja depassa els objectius que ens havíem plantejat d'abastar: la producció del segle xx.¹⁶⁷

La literatura de l'Ebre es reivindicarà en la primera dècada del segle XXI, moviments socials i polítics, fires literàries, autors, editors, lectors, crítics i historiadors, cursos universitaris,¹⁶⁸ seran el protagonistes d'una eclosió que hauria de donar pas a la sempre incerta normalitat de la literatura catalana amb els seus referents ebrenços.

S'ha fet un bon camí, el nombre d'autors i publicacions ho confirmen, però, aquest territori de les comarques centrals del país encara ha d'acabar de definir el seu àmbit de tots els àmbits. Potser la imatge que millor representa l'Ebre català és la que trobem en aquella llegenda, per molts qüestionada, que ens parla d'una muntanya on, temps era temps, es reunien tres reis que provenien de les diverses terres de l'Ebre.

3.3. LA LITERATURA LOCALITZADA ALS INSTITUTS DE LES TERRES DE L'EBRE

Com hem vist, la literatura relacionada amb els espais de l'Ebre i els estudis que ens en fan una aproximació comencen a tenir un cert gruix, que ens ha permès parlar d'una eclosió cultural a l'Ebre i que ens esperona a treballar per veure com aquesta literatura de proximitat pot contribuir als nostres objectius d'educació literària.

Ha arribat, però, aquesta producció literària als centres d'ensenyament de les comarques de l'Ebre? Quins autors i obres relacionats amb el nostre entorn geogràfic es treballen als nostres instituts? Com es fa aquesta aproximació als nostres espais literaris? Respondre a aquestes qüestions ens va portar a elaborar una enquesta que vam fer arribar a tots els

¹⁶⁷ Afegim noms com Albert Guiu, Joan Todó, Eduard Carmona, Enric Carbó, Paquita Franch, Teresa Bertran, Miquel Reverté, David Martí, Maria-Josep Margalef, Rafael Haro, Tomàs Camacho, Cinta Arasa, Núria Menasanch, Montse Banegas o Marta Rojals, finalista el 2012 del Premi Crexells amb *Primavera, estiu, etcètera* i altres autors antologats a *Blanc sobre negre* (2006), editat per Cossetània, *L'altre Nadal* (2006), *Estius a l'Ebre* (2007), *El riu que parla* (2008) i *Galeria ebrenca* (2009), editats per Aeditors, i també *Lletres de casa. Antologia de poetes ebrenços al Serret Blog* (2009, March Editor) i *Ebre Blook. Relats d'aigua dolça al Serret Blog* (2009, Cossetània).

¹⁶⁸ Destaquem les aportacions de la Fira del Llibre Ebrenç, que se celebra a Móra d'Ebre des del 2004, a la qual seguiran el 2005 les Jornades de les Lletres Ebrenques a Amposta, la Trobada d'Autors Ebrenços al Matarranya i la Fira Literària Joan Cid i Mulet a Jesús, a partir del 2006.

centres d'ensenyament secundari de les Terres de l'Ebre i que recull una sèrie de dades del curs 2007-2008.¹⁶⁹

Anotem que el total de centres de les Terres de l'Ebre és 23 i que hem obtingut resposta de 19, en l'annex 9.1 adjuntem el conjunt de dades recollides i, a continuació, presentem una relació de les dades que ens resulten més significatives i un seguit de comentaris que podrien contribuir a anar definint un cànon de la literatura ebreca a l'ensenyament secundari.¹⁷⁰

3.3.1. Resum dels qüestionaris

a) En relació amb la selecció d'obres, observem que tretze centres programen algun llibre en algun curs. Només tres n'inclouen al batxillerat. Els llibres triats i la distribució per cursos és la següent (entre parèntesi indiquem els cursos en què es fan les lectures i anotem també el nombre de centres que les programen):

- Jesús Moncada: *El Cafè de la Granota* (4 centres, 4t ESO). També s'assenyalen fragments de l'autor a dos centres que en podrien ser més si considerem que en alguns casos parlen de tries d'autors sense especificar-los.
- Emili Rosales: *La ciutat invisible* (1, 1r-2n bat; 1, 1r ESO —opcional—)
La casa de la platja (1, 1r bat; 1, 4t ESO)
- Joan-Pau Hernández: *L'ombra del Stuka* (1, 1r ESO; 1, 3r ESO; 2, 4t ESO)
- Andreu Carranza: *Anjub* (1, 1r bat)
El desert de l'oblit (1, 1r bat)
- Joan Perucho: *Les històries naturals* (no especifica el curs)
- Manel Ballart: *Un riu d'espigues* (1, 2n ESO)
- Jordi Andreu Corbatón. *Pull-back. Embolicats en els misteris financers* (1, 4t ESO)
- Joan Pla. *L'anell del Papa Luna* (1, 1r ESO)
- Vicent Marçà: *46 contes i un gelat* (1, 3r ESO)

¹⁶⁹ Vicent Sanz es plantejava l'octubre de 2009 la presència de la literatura ebreca en el sistema educatiu: <<http://vicentsanz.wordpress.com/2009/10/22/llengua-literatura-i-educacio-i-3>>

¹⁷⁰ Aquestes dades van ser presentades en part al III Congrés d'Història d'Alcanar (J.S. Cid, 2011: 177-192).

Altres llibres llegits en anys anteriors:

- Artur Bel, *Terra de vent*
- Joan-Josep Rovira-Climent, *Panxampla, ¿bandoler o fugitiu?*
- Sebastià Juan Arbó, *Viatge a l'Ebre*
- Teresa Monroig, *Teresa i Laura*
- Estrella Ramon, *M'escriuràs?*

b) Deu centres llegeixen fragments d'obres, bàsicament en els cursos d'ESO

- Jaume I, *Llibre dels feits*
- Cristòfol Despuig, *Los col·loquis de la insigne ciutat de Tortosa*
- Francesc Vicent Garcia
- Sebastià Juan Arbó
- Artur Bladé
- Gerard Vergés, poemes
- Emili Rosales, *Parar el partit* (3r ESO)
- Manel Ollé, *Macianet, el ventallenc*
- *El brogit de l'Ebre* (Núria Grau, ed., 2003)
- *Estius a l'Ebre* (Dora S. Farnós et al., 2007)
- Literatura tradicional i popular
- Cançó de Quico el Célio (crèdit de síntesi)

c) Vam preguntar sobre les activitats pedagògiques que es realitzaven per fer l'aproximació als espais literaris. Traure una conclusió d'aquest apartat es fa difícil, ja que molts dels centres no van respondre de forma sistemàtica. Tot i així podem indicar que la pràctica més habitual és l'obligatorietat en relació amb els llibres proposats i la realització d'un control de lectura. En alguns casos s'indica, al costat de l'habitual comentari escrit, la lectura compartida, el comentari oral, la trobada amb escriptors o la visita dels espais patrimonials.

d) En l'apartat 3.5 del qüestionari es van incloure comentaris sobre la conveniència de la incorporació de la literatura ebrenc (el número entre parèntesi que acompanya les intervencions remet a l'informador dels qüestionaris i segueix l'ordre amb què els presentem).

- Respostes negatives: 2

(4). «No. S'hauria de renovar el panorama literari d'aquestes terres,» (Vol, però, materials de treball)

(14). «No es tracta de veure autors de la terra, sinó autors de qualitat. És igual d'on siguin.» Més endavant afegeix: «A mi, personalment, m'agrada molt Artur Bladé i Desumvila, però no crec que sigui un autor adequat per a l'alumnat de secundària.»

- Relativament: 1

(7). «Limita l'accés a altres obres. Optem per fer un combinat o una tria per tal que els alumnes coneguïn més...»

- Respostes afirmatives: 16

Em sembla també interessant ressaltar alguns suggeriments que trobem en les respostes en relació amb les obres que caldria treballar:

(2). «*Memòries d'una desmemoriada mula vella*, de Desideri Lombarte. Té bona acollida a 1r cicle d'ESO.»

(3). «Penso que es pot treballar des d'aspectes de lèxic, ja que només treballa ESO.»

(5). «Moncada, Vergés, Carranza, E. Rosales, J. Igual, *Torn de nit*, V. Sanz, *Partida*.»

(6). «No conec molt els autors de les Terres de l'Ebre però penso que Jesús Moncada i Sebastià Juan Arbó...»

(8). «Molts llibres, però fent-ne abans una tria acurada. Per descomptat a partir de 3r o 4t d'ESO.»

(9). «Les narracions de Jesús Moncada a 3r i 4t d'ESO.»

(10) «Fragments descriptius de Bladé Desumvila per il·lustrar la descripció, novel·les d'Andreu Carranza...»

(11). «S'haurien de treballar autors com Gerard Vergés, Jesús Moncada, Artur Bladé, Arbó, F.V. Garcia.»

(12). «L'obra d'Artur Bladé a 2n cicle i a bat, poetes com Gerard Vergés o Albert Roig a batxillerat.»

e) En l'apartat 3.6 es va preguntar sobre el coneixement de propostes didàctiques per treballar el patrimoni literari de l'Ebre. La resposta va ser clara, la majoria desconeixen l'existència d'aquests materials. Entre les anotacions, només sis centres van fer algunes referències concretes.

(2). «Pàgina CRP Baix Ebre feta per Albert Aragonés»

(3). «Cap, les que he utilitzat han estat d'elaboració pròpia»

(4). «Alguns materials del Gust per la Lectura, com ara Jesús Moncada»

- (5). «La de J. Cid i l'ICE»
- (6). «Rutes literàries»
- (10). «Quadern Bladé Desumvila»
- (11). «Guies didàctiques d'algunes lectures»
- (12). «Bladé a l'escola»
- (17). «D'enguany, l'espectacle *L'aigua*; d'altres anys, els centenaris d'Arbó i Bladé, antologies com *El brogit*»

f) En l'apartat 3.7 es va preguntar sobre la necessitat d'elaborar propostes didàctiques relacionades amb la literatura de l'Ebre i sobre el tipus d'aportacions que podrien ser més útils.

La majoria demanen materials escrits i multimèdia i l'organització d'activitats complementàries com espectacles, exposicions o la presència d'autors també esmentada en l'apartat de comentaris. (14) respon que no considera positiu treballar la literatura de l'Ebre, però demana material multimèdia.

g) També es van sol·licitar comentaris per afegir a la temàtica del qüestionari. En aquest sentit, molts fan referència a la selecció de textos i a la manca de temps o material.

- (2). «Crec que és necessari i útil un treball d'aquestes característiques. L'alumnat és desconixedor de noms i obres importants del territori i el professorat hauria de fer sortir autors i autores.»
- (4). «D'interès n'hi ha si ens ho posen més fàcil. Voldríem que se'ns donés a conèixer algun material existent sobre aquestes lectures sobre les Terres de l'Ebre.»
- (5). «Autors esmentats a dalt i narrativa llarga/assaig millor al batxillerat i també poesia. *El Cafè de la Granota*, Moncada, no ens va funcionar a segon d'ESO. Crec que Aliern i alguns Carranza a l'ESO.»
- (9). «Estaria bé la presència d'autors de les terres de l'Ebre per llegir els seus escrits i comentar-los.»
- (10). «Cada any participem al taller literari per als joves escriptors ebrencs, organitzat pel CERE.»
- (11). «Tot és qüestió de temps...»
- (12). «És interessant, tot i que normalment no hi ha temps ni materials.»
- (16). El Col·legi Sagrada Família de Tortosa esmenta la participació en el programa de lectura de la biblioteca Marcel·lí Domingo.

3.3.2. Materials educatius sobre la literatura de l'Ebre

Malgrat múltiples esforços pensem que caldria aprofundir en la reflexió sobre la programació de lectures als centres d'ensenyament. Sovint els departaments de llengua i literatura programen les lectures més des de les experiències personals o per la influència dels catàlegs de les editorials que per un coneixement de les obres que més interessin als joves o d'aquelles novetats que poden fer una aportació significativa des de la perspectiva educativa. Pere Martí (2002) assenyalava que els estudis sobre la lectura als antics BUP, FP i COU es poden comptar amb els dits de la mà, Jaume Aulet i Pere Martí (2007 i 2012) actualitzen la qüestió i assenyalen entre els treballs de referència el de Jeroni Moya (coord.) (2005) o les aportacions del grup Gretel. Afegiríem els treballs d'Anna Díaz Plaja, les referència que trobem a Cèlia Romea (2008), la memòria de la llicència d'estudis de Josep-Francesc Delgado (2006), la secció «Va de llibres. Tria i remena» del portal Edu365, la revista digital *Cornabou*, el bloc *Darabuc.cat. Literatura per a infants i joves*, el web del Consell Català del Llibre Infantil i juvenil —on podem trobar l'estudi de Xavier Cubles i Joan Portell (ed.) (2004), *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*— o el portal *Viu la poesia*.

El problema es fa més greu si ens plantegem específicament l'estudi i la difusió de la literatura ebrenca. Com hem vist en les enquestes realitzades es detecta un coneixement parcial de materials didàctics en relació amb la literatura de la zona, que caldria afegir a les mancances de propostes de treball per als diversos nivells educatius i al fet que les variants lingüístiques i els autors del territori tinguin una presència gairebé testimonial en el millor dels casos en els llibres de text que es fan servir als instituts,¹⁷¹ factors que contribueixen a menysvalorar els referents lingüístics i literaris de proximitat i dificulten la incorporació de la literatura localitzada al currículum.

Presentem, a continuació, una sèrie de treballs que poden servir de base per a una proposta d'educació literària a partir dels espais de l'Ebre i que relacionem classificats en tres apartats.

¹⁷¹ Albert Aragonés (2005) estudia el tractament de la diversitat lingüística en els llibres de text de llengua d'ESO usats als instituts d'ensenyament secundari de titularitat pública de les Terres de l'Ebre i en alguns dels llibres en centres de les comarques dels Ports, Baix Maestrat i Alt Maestrat. Amb un plantejament similar va abordar el tractament dels autors de la zona en les seccions de literatura en un treball encara inèdit. Sobre la influència del model de llengua en l'ensenyament destaco l'article de Tere Izquierdo (2003).

a) *Temàtica diversa*

Joan Chavarria Panisello, Jordi Dolç Cartanyà, Màrius Pont Fandos (1994): *El paisatge com a itinerari*. Barcelona: Columna.

Elena Vicioso Martínez (1997): *Un viatge literari per les comarques de Catalunya*.
<<http://www.xtec.es/~evicioso>>

Materials de Llengua i Literatura Catalana del Professorat de les Terres de l'Ebre (2004):
<<http://www.xtec.cat/serveis/crp/e3990103/llenguaTE/presentacio.htm>>

Maria del Carme Cid, Pilar Ezpeleta: *Unitat didàctica: Riu Ebre i literatura*:
<http://www.xtec.net/cda-delta/pdf/u_d_riu_ebre_i_literatura_cid_ezpeleta.pdf>

Àngels Castellà (2007): *Personatges fantàstics de les Terres de l'Ebre*:
<<http://www.xtec.cat/iesterraalta/departaments/catala/Personatgesfantastics.pdf>>

Roc Salvadó (s.d.): *Les terres ferides. Espais i història de la Batalla de l'Ebre. Treball de recerca*. Generalitat de Catalunya, COMEBE:
<http://www.batallaebre.org/treball_recerca.pdf>

Moviment de Renovació Pedagògica: <<http://usuaris.tinet.org/mrpte>>

CEL: <<http://www.alcanar.com/entitats/cel>>

b) *Autors*

- Artur Bladé

Maria Pilar Ardévol, M. José Beltrán *et al.* (2007): *Bladé a l'escola. Primària. Quadern del professor / Quadern de l'alumne*. Flix: CERE.

Montserrat Anguera, Josep S. Cid, Biel Pubill (2007): *Bladé a l'escola. Secundària*. Flix: CERE.

- Trinitari Fabregat

Joan B. Beltran, Tomàs Camacho (1998): *Itinerari literari Trinitari Fabregat*. Alcanar: Ajuntament d'Alcanar.

Àngela Buj (coord.) (2004): *Jornada d'Estudi. Trinitari Fabregat i el seu temps (1912-1994)*. Alcanar: Ajuntament d'Alcanar.

- Jesús Moncada

Emili Bayo, Mercè Biosca (1992): *Guia de lectura de Jesús Moncada: Històries de la mà esquerra, El Cafè de la Granota, Camí de sirga*. Barcelona: La Magrana. Conferència d'Emili Bayo: «El món perdut de Jesús Moncada. La narrativa breu»:

<http://www.xtec.cat/lic/centre/professorat/dossiersgust/conf_Moncada.pdf>

Jesús Moncada. Espais Literaris: <<http://www.jesusmoncada.cat>>

- Hèctor Moret

Francesc Ricart (2005): *Itineraris de lectura. Hèctor Moret*. Barcelona: ILC.

<<http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/ILC/Documents/Arxiu/Morethector.pdf>>

- Jesús M. Tibau

Araceli Aguiló, Emigdi Subitats (2010): *Itineraris de lectura. Jesús M. Tibau*. Barcelona: ILC.

<http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/ILC/Documents/Itineraris%20de%20lectura_documents/Tibau_Guia%20de%20lectura.pdf>

- Poesia ebrenc a *Viu la poesia*

Andreu Carranza, *L'agrer de les tres pedretes*; Gaspar Jaén, *Ciutat de Morella*; Hèctor Moret, *Per la voreta del riu. Vergers riberencs*; Joan Perucho, *La Terra Alta com un jardí botànic*; Josep Ramon Roig, *Jo, Culebronada*; Gerard Vergés, *Parlo d'un riu mític i remorós*: <<http://www.viulapoesia.com>>

c) *Literatura infantil i juvenil*

- Joan-Pau Hernández

Jordi Farrés, Mercè Saurina (2004a): *L'ombra del Stuka. Joan Pau Hernández*.

<<http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/ombra/index.htm>>

Jordi Farrés, Mercè Saurina (2004b): *En to de pau: una literatura carregada d'esperança (Res de nou a l'oest, L'amic retrobat i L'ombra del Stuka)*.

<http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d103e8ff-83d8-4167-8585-02f16f96572a/to_pau_2003.pdf>

- Estrella Ramon

Dolors Berenguer (2006): *Itineraris de lectura. Estrella Ramon*. Barcelona: ILC.
<http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/ILC/Documents/Itineraris%20de%20lectura_documents/Ramon.pdf>

Bona part de les obres van acompanyats de guies didàctiques que es poden localitzar a Internet.

- Vicent Marçà

Núria Gómez Juan, Francesc Delcastillo Monserrat, «Proposta didàctica» dins Vicent Marçà (2005): *46 contes i un gelat*. Benicarló: Onada Edicions.
<http://www.onadaedicions.com/commerce/catalog/propostes_didactiques/113%20Quaranta%20-MAR-%20%28DID%29.pdf>

- Jordi Andreu Corbaton

N. Pradas, L. Planes, T. Rotchés: *Proposta didàctica. Mixatxibutxi*. Madrid: Editorial Alfaguara / Grup Promotor: <www.alfaguaraij.cat/verfichero.php?id=31>

Marta Rubio: *Guia de lectura. Els barquers del cel*. Madrid: Editorial Alfaguara / Grup Promotor: <<http://www.alfaguaraij.cat/upload/ficheros/531.pdf>>

Jordi Andreu Corbaton (2005): *Pull-back: embolicats en els misteris financers: per entendre els mercats financers*. [inclou una guia didàctica] Vic: Eumo. [en castellà, el llibre ha estat publicat per Octaedro, que edita també a la xarxa una guia didàctica de Jordi Andreu i Anna Briansó a <<http://www.octaedro.com/PDF/12112GD.pdf>>]

3.3.3. El canon formatiu ebrenc

Durant el curs i en nivells diferents ens trobem amb una munió de lectures, de llibres de lectura obligatòria, de referències a obres i autors que esdevenen matèria d'exàmens. Des d'aquesta perspectiva, que té una base de tipus historicista, la literatura esdevé una matèria sovint inabordable, extensa i sovint feixuga com una llosa imposada. Si ens situem, però, en l'objectiu de construir la competència literària, el paradigma canvia i haurem de donar prioritat a aconseguir una comunicació estètica centrada en la relació entre les obres i l'alumnat. En aquest sentit la història literària esdevindrà una eina més al servei del procés educatiu i bona part de la tasca docent haurà de centrar-se en la selecció dels textos que ens ajudaran en l'esmentat procés. Aquest és el nostre plantejament didàctic.

Com posa de relleu Mendoza (2003: 360-364) ens cal diferenciar el cànon literari¹⁷² del cànon formatiu. Aquest té com a referència l'anterior i alhora integra el canó escolar (el marcat pel currículum) i el cànon d'aula (tria pedagògica feta en funció de la dinàmica del grup concret) amb l'objectiu de construir les competències educatives. En aquest sentit Mendoza (2004: 127) remarca:

La selección de textos constituye el corpus de materiales en los que se basarán las actividades de formación.

La selección se realiza en un espacio de intersección entre el ámbito filológico, el ámbito educativo y la especificidad del lector.

Fetes aquestes consideracions i a partir de les dades obtingudes en el qüestionari als centres de les Terres de l'Ebre, apuntem un seguit d'observacions que poden ajudar a perfilar un cànon formatiu per als centres de la zona.

1. Es perfila una selecció d'autors que podríem incloure en un cànon literari. Actualment en formen part Cristòfol Despuig, Francesc Vicent Garcia, Sebastià Juan Arbó, Artur Bladé i Jesús Moncada, però, entre els contemporanis només Moncada té una certa presència en les programacions.
2. S'apunta una possible ampliació del cànon català o de zona amb autors com Gerard Vergés, Andreu Carranza, Emili Rosales, Manuel Pérez Bonfill (objecte d'un treball de recerca en un del centres) o Albert Roig, citat en un cas però que de moment no s'ha incorporat a les lectures establertes pels instituts.
3. Hi ha una gran dispersió de noms. No hi ha en el conjunt del territori una aproximació sistemàtica a la literatura de l'Ebre.
4. Les propostes se centren pràcticament en l'àmbit de la narrativa. Hi ha poca poesia, els altres gèneres ni apareixen.
5. Si observem les referències a la literatura juvenil trobem una diversitat temàtica que ajuda a la incorporació de textos al currículum. En aquest sentit destaquem entre parèntesi la vinculació d'algunes obres a períodes històrics concrets.

Literatura juvenil:

Emili Rosales, *La casa de la platja* (actual)

Joan-Pau Hernández, *L'ombra del Stuka* (guerra civil)

¹⁷² A Pere I. Poy (2007) trobem una reflexió sobre el concepte i els autors de la zona que s'hi inclouen.

Andreu Carranza, *El desert de l'oblit* (medieval)

Manel Ballart, *Un riu d'espigues* (ilercavons)

Artur Bel, *Terra de vent* (guerra civil)

Jordi Andreu Corbatón, *Pull-back. Embolicats en els misteris financers* (actual)

Joan Pla, *L'anell del Papa Luna* (referències medievals)

Vicent Marçà, *46 contes i un gelat* (actual)

Teresa Monroig, *Teresa i Laura* (postguerra)

Estrella Ramon, *M'escriuràs?* (actual)

6. Veiem com la pràctica pedagògica més estesa parteix de l'obligatorietat de les lectures programades pels centres acompanyades d'un examen de comprovació. Sense eliminar aquesta activitat, caldria que el professorat incorporés altres opcions per potenciar aproximacions més significatives al fet literari i al desenvolupament de les competències comunicatives.
7. En relació amb la falta de temps o a la conveniència de treballar determinats autors a l'ESO, considerem que no es tracta d'afegir més temes a les ja atapeïdes programacions marcades per l'administració, sinó de canviar l'enfocament d'algunes pràctiques educatives tot considerant que un bon text —en el buidatge que acabem de fer n'han quedat assenyalats alguns que poden contribuir a una bona tria— és una de les bases per treballar la competència comunicativa. Afegim, d'altra banda, que l'enfocament temàtic és sovint motivador i permet relligar interessos de l'alumnat i currículum.

Considerem també que la majoria de textos es poden treballar en diversos nivells, que un text formi part de la tradició culta no ha de ser un inconvenient perquè es treballi en els cursos del primer cicle, l'hem de prendre com un estímul per intentar concretar un treball pedagògic adequat a l'alumnat. La competència es consolida i s'incrementa si plantegem reptes educatius que desvetllen les capacitats dels alumnes.

CAPÍTOL 4. ANJUB, CONFESSIONS D'UN BANDOLER

4.1. PLANTEJAMENT DEL PROJECTE DE LECTURA

Vam decidir començar l'estudi sobre la didàctica del patrimoni literari amb els nostres alumnes de primer de batxillerat de l'IES Julio Antonio de Móra d'Ebre i incloure la lectura d'*Anjub* en la programació del curs 2004-2005 en els dos grups del centre. El curs següent vam repetir la proposta. En aquest cas la professora Rosa Vidal es va fer càrrec del grup de 1r A. En cursos posteriors hem anat adaptant el projecte, n'hem utilitzat estratègies i hem proposat el llibre com a lectura a escollir entre altres obres de la literatura ebreca.

La primera qüestió que ens vam haver de plantejar va ser la d'escollir una obra literària adequada al nostre objectiu i que permetés una experiència gratificant i un aprenentatge significatiu als alumnes. L'obra d'Andreu Carranza pensem que respon a les nostres expectatives com a professors i a l'interès dels alumnes. En teníem l'experiència de lectura positiva que altres alumnes i alguns que eren repetidors havien realitzat en promocions anteriors del mateix curs i, a més, la disponibilitat de l'autor per col·laborar en el projecte afegia un factor complementari de motivació per atraure l'atenció de l'alumnat, trencar la rutina de les classes i despertar el desig de conèixer.

Com assenyalen, entre altres, Reyزابal i Tenori (1992: 23) la selecció d'obres és fonamental en el procés de construcció de la competència lectora: «Lo que el profesorado debe lograr es que los alumnos establezcan un diálogo emotivo, comprensivo, crítico y creativo con las obras literarias para que lean *provechosamente*, por y con gusto.» En l'àmbit del batxillerat caldria avançar en la construcció del lector competent,¹⁷³ aquell que va més enllà de la comprensió passiva i que és capaç d'una recepció creativa, un ideal que Goethe defineix amb claredat:

¹⁷³ A. Mendoza Fillola (2004: 154-156) defineix el concepte: «Un "lector competente" seria el que coincide (o el que más se aproxima, en terminos de ideal) al denominado "lector implícito", que se corresponde con el lector que se ha previsto en el texto, el que puede aportar ciertos saberes de base, deseables para que establezca sus horizontes de expectativa.» Tot seguit en detalla les característiques.

Hay tres clases de lector: el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar, enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando; éste es el que de verdad reproduce una obra de arte convirtiéndola en algo nuevo.¹⁷⁴

El llibre d'Andreu Carranza¹⁷⁵ pot ajudar a avançar en aquest ambiciós camí de millora cultural perquè permet establir múltiples ponts entre els sabers previs dels nostres alumnes i un camp més ampli d'experiències culturals, que en el context de la lectura i les activitats programades esdevenen significatives. Així, considerem que la lectura ens permet aplicar un principi de gradació que hauria de permetre en cada moment aprofitar els gustos i coneixements dels alumnes per avançar en la construcció d'un lector autònom.

D'una banda, el llibre situa els nostres lectors en el marc geogràfic que els és habitual, els pobles de la Ribera d'Ebre i d'algunes comarques veïnes. Els retorna, en l'elaboració novel·lística, la imatge d'espais viscuts o més o menys coneguts, que formen part d'una geografia íntima que ara és reincorporada a través de la ficció com un valor cultural. La lectura els endinsa per camins no fressats del seu propi territori, que esdevenen una descoberta, i contribueix a l'afirmació d'una identitat que els és pròpia i alhora desconeguda. El repte que es proposa l'autor d'incorporar la parla de la zona en el discurs literari constitueix també un factor de proximitat i, al mateix temps, de reconeixement del valor i la riquesa d'un patrimoni lingüístic situat en la zona de transició entre el català nord-occidental i el meridional o valencià, que assegura el contínuum lingüístic del català, és a dir, que reforça la unitat lingüística amenaçada no només pel procés de substitució sinó també per la pressió que pot arribar a ser disgregadora per l'aplicació dels models d'estàndard que es difonen des dels centres polítics de Barcelona i València.¹⁷⁶

D'altra banda, des d'un punt temàtic i argumental, *Anjub* permet una lectura que connecta amb algunes de les *regles del joc* de la literatura juvenil¹⁷⁷ i alhora desborda l'encasellament

¹⁷⁴ Goethe, carta dirigida a J.F. Rochlitz, del 13 de juny de 1819, citat per Reyزابal i Tenori (1992: 30).

¹⁷⁵ Per fer una aproximació a una lectura d'*Anjub* remetem al web de l'autor i incloem en l'annex 9.2 la presentació que en va fer Maria Antònia Oliver.

¹⁷⁶ Per a un enfocament sociolingüístic de la qüestió remetem bàsicament als estudis de Miquel Àngel Pradilla (2001, 2002) i entre els estudis dialectològics remarquem el mestratge de Joan Veny i les aportacions més específiques de Pere Navarro (1992, 1996, 2000), Olga Cubells (2003, 2005), Maite Cot (2004), entre altres.

¹⁷⁷ Aquesta relació d'Andreu Carranza amb la literatura juvenil es pot veure també, per exemple, en una obra anterior, *El desert de l'oblit* (1992). Aquí trobem un protagonista jove que emprèn un viatge iniciàtic a la recerca d'un «tresor». Alí Yunan, en el tombant dels segles XIII-XIV ens conduirà des de l'Ebre, fins a Alexandria, el Caire i Bagdad i trobarà en el camí tres savis, un deixeble de Llull, un cabalista i un sufí, que l'hauran ajudat a entendre la troballa de ressons borgians en l'espai màgic de la paraula, situat més enllà dels deserts coneguts.

ampliant així les expectatives d'uns lectors avesats al cànon formatiu de l'ESO (A. Mendoza (2003: 350-378). Partim de les pautes de la Literatura Infantil i Juvenil que Emili Teixidor (1995: 9) estableix a propòsit de l'èxit d'*El món de Sofia*:

[...] búsqueda de la identidad por parte del protagonista, implicación del lector en el desarrollo de esa identidad, la utilización de fórmulas de la literatura popular, que en este caso es la de misterio, el respeto total a la edad de los lectores ideales, sin transgredir en ningún momento los secretos que preservan esa edad de los misterios de la vida, atención a presentar o apuntar alguno de esos misterios de forma psicológicamente adecuada para que no dañen en ningún caso la maduración de los jóvenes, una intención didáctica manifiesta en la exposición leve y entretenida de la historia de la filosofía...

A *Anjub* hi podem trobar alguns d'aquests elements: recerca de la identitat del protagonista, que ens explica la història de la seva vida des de la infantesa, i els fets decisius que als dotze i als setze anys li marcaren l'existència (amb un certa analogia amb la literatura picaresca); elements de les novel·les d'aventures i misteris (amb altres referents del cànon que els alumnes podran descobrir, *La Iliada* i *El Quixot*); presentació de la història del segle XIX amb explicacions ben integrades en la dinàmica narrativa i històries d'amistat i amor. Tanmateix, en la lectura de l'obra trobarem la transgressió de normes morals i el xoc amb plantejaments de la violència o la mort que desborden el marc «literàriament correcte» en la tradició de la literatura juvenil. A partir de les experiències de lectura dels alumnes hem pogut comprovar com aquests elements generen emocions, sensacions d'atracció i repulsió, que permeten veure el tractament literari de la ficció com una catarsi i contribueixen a donar ple sentit al sentiment de la pietat, que es converteix en una de les claus d'interpretació en la lectura del llibre.

Entenem la lectura d'un llibre com un procés de descoberta que, en primera instància, ha de ser íntima, configurada en l'experiència personal de cada lector o, en el nostre cas, de cada lector-alumne. És per això que en el nostre projecte hem deixat un espai ampli per a la lectura i la reflexió personal i que en els moments inicial i durant la lectura hem intentat una pràctica didàctica que s'interposés ben poc en les aproximacions personals al llibre. Així en aquests primers estadis hem prioritzat tasques d'aproximació contextual que en part s'allunyen del text, però que alhora contribuiran a un millor coneixement de l'obra com a exponent cultural.

Com deia Joan Fuster, «la millor forma d'aprendre a llegir és rellegir»; aquest és l'esperit que ha guiat les propostes per a després de la lectura. En tot moment hem procurat que l'experiència de lectura i de treball combinés l'àmbit personal i l'intercanvi, múltiple, de sensacions i sabers, entre els alumnes i amb el professor, convençuts de la dimensió social dels processos d'aprenentatge i del fet literari, que d'una forma extraordinària és capaç de

relligar individualitat i dimensió cultural. Per abordar la complexitat de la lectura i d'acord amb el marc teòric que ens serveix de referència hem elaborat la seqüència didàctica que queda sintetitzada en el quadre adjunt (veg. pàg. 148), elaborat a partir de les propostes de Benton i Fox (1985) i d'altres aportacions esmentades en els apartats anteriors.

El projecte es va realitzar per primer cop l'any 2005, a l'IES Julio Antonio de Móra d'Ebre, en el marc de l'assignatura comuna de Llengua catalana i literatura durant un període de divuit sessions, entre el 24 de gener i el 8 de març i amb dues sessions suplementàries el 8 i el 22 d'abril dedicades respectivament a la trobada amb l'autor i al qüestionari d'avaluació de l'activitat. Hi van participar els dos grups de 1r de batxillerat del centre, els 25 alumnes de 1r A, que cursen l'opció d'humanitats i socials, i els 30 del batxillerat científicotècnic, que constitueixen la classe de 1r B. El 2006 es va tornar a plantejar l'experiència també durant el segon semestre, amb 20 alumnes de 1r A i 28 de 1r B, amb la diferència, com hem indicat, que el curs de 1r A va ser impartit per la professora Rosa Vidal.

L'activitat (1.1) *Diari d'aprenentatge* s'ha elaborat de forma individual al final de cada classe i fora de l'aula; l'activitat (1.4) *Diari de lectura* s'ha realitzat de forma individual fora de l'horari escolar; així ha estat també bàsicament amb la lectura d'*Anjub*. La resta de les activitats s'han dut a terme amb el conjunt del grup-classe, que ha preparat les tasques (1.5) *L'escriptor i el món del llibre*, (1.6) *Una aproximació a les imatges de l'Ebre* i (1.7) *Treballs d'investigació*, en grups de cinc persones, que han constituït els grups (1-5) de 1r A i (6-11) al 1r B. Per fer més efectiu el treball i fer visible entre els alumnes el procés de transferència de responsabilitats a l'hora d'efectuar les activitats, hem elaborat un sistema de fitxes que recullen la diversitat de continguts, en la línia que apuntàvem en la secció *El marc didàctic*, i que expliciten els objectius, la tasca, el temps de realització i els materials de referència —per a ús especialment del professorat, hem inclòs la procedència del model d'activitat. En aquestes fitxes hi ha també una progressiva disminució de la precisió en les instruccions amb la voluntat d'avançar en l'autonomia de l'aprenent. En arribar a l'activitat (1.7) *Treballs d'investigació*, hem prescindit d'aquest tipus de fitxa perquè amb la col·laboració del professor cada alumne i el conjunt de cada grup puguin establir les pautes que considerin més adequades per elaborar el seu treball.

La gestió dels materials ha estat diversa; en funció del grau d'accessibilitat o de circumstàncies puntuals els alumnes els han localitzat a la biblioteca o via Internet o han estat facilitats pel professor. En els treballs en grup cada equip ha organitzat la realització de les activitats combinant tasques individuals i de conjunt.

A continuació, presentem les fitxes per als alumnes amb algunes consideracions didàctiques i una guia per al professorat per abordar les propostes d'investigació del punt 7. Remarquem que en l'itinerari proposat trobem activitats destinades a l'anàlisi formal de l'obra però que hi predominen les que amplien la seua dimensió cultural en connexió amb altres realitats o formes de figuració suggerides pel text. Un altre element que convé destacar en relació amb la transferència i autonomia de l'alumnat es manifesta en la programació d'exposicions que, alhora, permeten treballar l'ús formal de l'oralitat a les classes i que constitueixen un repte educatiu important. Fins al punt (1.5) el treball és compartit per tots els alumnes, que fins aquí mantenen una relació individual o de grup classe amb el professor, que és qui dóna les pautes. En aquesta activitat, *L'escriptor i el món del llibre*, el protagonisme passa a cada grup de treball i el professor assumeix una funció de guia i assessorament, però com tots els grups treballen el mateix àmbit no es demana encara l'exposició per part dels alumnes. En les dues següents, *Una aproximació a les imatges de l'Ebre* i *Treballs d'investigació*, els grups han d'escollir opcions diverses; algun grup coincideix en la tria, però es genera la necessitat d'intercanvi d'experiències i informacions. En aquest context prenen sentit les exposicions realitzades a partir dels treballs que han presentat per escrit o en format multimèdia i que conjuntament configuren una experiència compartida de lectura de la novel·la.

Tot plegat, objectius, continguts i estratègies didàctiques plasmades en el conjunt del projecte i en cadascuna de les activitats, ha comportat una pràctica extensiva de lectura que va culminar amb la diversitat de vivències i reflexions que obra i projecte havien generat i amb el diàleg amb l'autor, que els obria les portes a continuar la recerca dels sentits a través de la paraula i l'aventura de l'experiència literària.

TEMPORITZACIÓ		ACTIVITATS	AVALUACIÓ AL FINAL		
Abans 1 h	P R O C É S D E T R A N S F E R È N C I A	Treball preliminar 1.2. Aprendre a formular hipòtesis de lectura	1.1.	D I A R I D E L E C T U R A	Dels aprenentatges: Què hem après?
Durant (temps de lectura: 20 dies) 9 h		LECTURA D'ANJUB 1.3. La lectura compartida 1.5. L'escriptor i el món del llibre 1.6. Una aproximació a les imatges de l'Ebre – De la Renaixença als nostres dies – Proposta de CD – L'Ebre com a tema – Els autors de la Ribera d'Ebre – Identitat i territori	1.4.		
Després 10 h		Tasques sense fitxa per a l'alumne 1.7. Treballs d'investigació: – El marc històric – La parla dels pobles del riu – Elements de cultura popular – El món dels misteris. L'hermenèutica de la identitat – L'art de contar 1.8. Trobada amb l'escriptor			


```

graph TD
    A[Activitats del grup-classe  
Treballs en grup] --> C[AVALUACIÓ DURANT EL PROCÉS]
    B[Treballs personals] --> C
    D[MARC TEÒRIC  
Bases i criteris] --> C
    
```

The diagram illustrates the evaluation process during the project. It features three boxes at the top: 'Activitats del grup-classe Treballs en grup', 'Treballs personals', and 'MARC TEÒRIC Bases i criteris'. Arrows from the first two boxes point down to a central box labeled 'AVALUACIÓ DURANT EL PROCÉS'. An arrow from the 'MARC TEÒRIC' box points to the right, meeting the arrow from the central box. The central box contains the following text: 'AVALUACIÓ DURANT EL PROCÉS', '- Observació dels processos del professor i dels alumnes', '- Interacció amb el professor i entre companys', and '- Revisió de textos i d'exposicions, en grup i amb el professor'.

4.2. DISSENY D'ACTIVITATS. QUADERN DE TREBALL

4.2.1. Fitxes de les activitats

1.1. Diari d'aprenentatge

Objectius	Desenvolupar actituds positives respecte a l'escriptura; incrementar la consciència sobre el procés d'aprenentatge.
Tasca	Escriure periòdicament sobre les opinions, les sensacions i les valoracions generades per una activitat educativa.
Temps	Aproximadament 6 setmanes (18 h de classe).
Material	Fotocòpia del full de presentació (1 pàg.).
Procedència	Cassany (1999: 366), Caballero de Rodas (1997)

La tasca té l'objectiu d'ajudar-te a prendre consciència del teu estil d'aprenentatge: dels hàbits, les estratègies, les dificultats o els interessos. És també una forma d'avaluació de les activitats realitzades i de la dinàmica educativa que es produeix a l'aula.

En el teu diari anotaràs les teues experiències acadèmiques, apuntant tot el que et sembli interessant. Segueix aquestes instruccions:

- Guarda tot el que escriguis (esborranys, proves, notes, apunts) en una carpeta i apunta sempre la data a cada fragment.
- Escriu en acabar cada classe. Tindràs uns deu minuts.

Pots seguir algunes de les indicacions que trobaràs a continuació.

ABANS DE COMENÇAR:

Respon aquestes preguntes: ¿com creus que seran les classes per treballar el llibre?, ¿què serà el més interessant?, ¿què serà el més difícil?

Fes una prospecció entre els teus companys: ¿quines expectatives tenen de les properes classes?, ¿quins interessos, curiositats, temors, dubtes?

Fes una llista de les preguntes que vols fer al professorat sobre el funcionament de la seqüència didàctica.

EN ACABAR UN EXERCICI:

Respon aquestes preguntes: ¿t'ha agradat?, ¿ha estat difícil?, ¿què has fet per resoldre'l?, ¿com has trobat la resposta?, ¿els teus companys han treballat de la mateixa manera?

Escriu una nota al professor explicant-li com pot millorar l'activitat: quins defectes té, quines preguntes són més útils, quines podrien ser més interessants, etc.

EN ACABAR UNA CLASSE:

Apunta les tres coses que t'hagin agradat més: idees, paraules, comentaris, la relació amb els companys, etc.

Escriu una pregunta que t'hagi suscitat la classe i argumenta per què creus que és important.

EN ACABAR LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA:

Escriu una redacció sobre la teua vivència de les activitats de lectura d'*Anjub*(2-3 pàgines):

¿Com valores el teu treball, la dinàmica del teu grup i la del conjunt de la classe?, ¿les activitats t'han ajudat a fer una millor lectura del llibre?, ¿en quin sentit?, ¿penses que has millorat la teua competència comunicativa?

És clar que pots dir moltes coses més i escriure de les qüestions que t'han semblat més agradables, de les més empipadores i, fins i tot, pots dir tot el que canviaries perquè l'experiència de les classes fos més enriquidora. En definitiva, per acabar: ¿com valores l'experiència de lectura d'*Anjub*?

1.2. Formular hipòtesis de lectura. Elements paratextuals

Objectius	Aprendre a formular hipòtesis de lectura a partir d'elements paratextuals. Comentar amb el grup-classe les opinions pròpies.
Tasca	Observar els elements paratextuals i anotar les idees que ens suggereixen i indicar succintament què en sabem. Activitat guiada pel professor.
Temps	50'
Material	Llibre de lectura
Procedència	<i>Processos de lectura</i> . G. Lluch (1998)

Observarem els diversos elements paratextuals: títol, contracoberta, il·lustracions... i ens preguntarem què ens suggereixen, en quines coses ens fan pensar. Ens remetent a algun tema o motiu conegut? Quina idea ens fem de l'autor i del llibre? Podem apuntar el tema del llibre?

(El professor fa una funció de conductor i de moderador de la classe. Ha d'estimular l'observació i les capacitats de relació dels alumnes. Si pot ser ha d'organitzar els comentaris amb un ritme adequat per mantenir l'interès de la classe. Per exemple en el cas d'*Anjub*, reservar l'observació del medalló templer per al final. Així genera, d'acord amb el llibre, una certa expectativa.)

1.3. La lectura compartida

Objectius	Fer créixer la comprensió lectora: formular prediccions sobre el text, fer-se preguntes, aclarir dubtes, resumir el text, activar coneixements previs.
Tasca	Avançar de la lectura dirigida a la lectura compartida. Anotar els centres d'interès generats per la lectura compartida i fixar objectius d'observació.
Temps	50'
Material	Lectura (primer capítol)
Procedència	Solé (2003: 63, 64; 102-106)

(L'alumnat haurà llegit a casa el capítol. A classe el professor anirà llegint i comentant i anirà transferint la responsabilitat de la lectura als alumnes perquè estiguin més preparats per fer la lectura individual, la lectura de tot el llibre. Durant les dues setmanes de lectura es reservarà un temps per a preguntes i comentaris sobre el text entre companys i amb el professor. Fruit de les activitats anteriors caldria acordar quins aspectes del llibre sembla més interessant de treballar. Amb aquestes referències i una organització per grups tothom llegiria l'obra i cadascú assumiria certes responsabilitats específiques que estalviarien en part esforços posteriors. Per exemple, es pot acordar que alguns lectors es fixin especialment en els topònims o en les referències històriques, etc.)

1.4. Diari de lectura

Objectius	Desenvolupar actituds positives per a l'escriptura i la lectura; assumir responsabilitats per llegir i escriure fora de classe.
Tasca	Escriure un diari i un comentari final sobre una lectura extensa.
Temps	Fora d'hores de classe (uns 20 dies).
Material	Fotocòpia del material de presentació: 1 pàg.
Procedència	Cassany (1999: 363), Caballero de Rodas (1997)

Escriure el diari et permetrà deixar constància de les teues idees, sorpreses, decepcions i altres impressions i digressions que et produeix la lectura del llibre. La lectura i l'escriptura milloraran la teua competència comunicativa, t'ajudaran a reflexionar sobre l'obra i a contrastar les teues idees i intuïcions sobre l'obra amb la lectura que aniràs fent. Troba el lloc i l'hora més adequats per llegir i escriure, a la tarda o a la nit, o a la nit fins a la matinada. Ets a punt d'iniciar la travessia, el món de la lectura ja et reclama.

Per redactar el diari t'anirà bé de seguir les instruccions que hi ha a continuació.

1A FASE. Recollida d'informació

Anota tot el que et suggereixi la lectura: els personatges, l'ambient, l'estil, l'argument, etc. (Recorda la teua experiència a l'hora de confeccionar fitxes de lectura perquè et pot ajudar a veure en quins aspectes et pots fixar.) Explica, per exemple, si t'agraden o no: què, per què, com, quan. Deixa't portar i escriu el que et surti. Escriu una mica i descansa. Ara no et preocupis per la gramàtica.

Escriu sovint, cada cop que llegeixis un fragment o que et vingui alguna idea al cap, no la deixis escapar. És la teua idea. Pots apuntar al diari frases o fragments de l'obra que t'agradin —si el tros és llarg, pots anotar-te la pàgina. Quan acabis de llegir fes una valoració de la lectura.

Posa la data a cada fragment que escriguis.

2A FASE. Comentari personal (2 pàg.)

Rellegeix el teu diari i tria'n els millors fragments, els més representatius, els més ben redactats, els més divertits.

Ordena els fragments perquè formin un text coherent, amb inici i final. Revisa la redacció: expressió, claredat, originalitat. Recorda el que saps de les propietats textuais.

Revisa el text d'acord amb la normativa. Pots utilitzar diccionaris, gramàtiques i verificadors automàtics. Col·labora amb companys. Quan hagi acabat, presenta tot el treball: el diari en brut i el comentari. Del diari, si vols ja en parlarem. No pateixis perquè estigui en brut. Només corregiré el comentari.

1.5. L'escriptor i el món del llibre

Objectius	Conèixer un autor i la literatura com a fet social. Reconèixer diversos gèneres: notícia, entrevista, article d'opinió, crítica literària, recensió publicitària, pròlegs, etc. Utilitzar els llibres i Internet com a font d'informació.
Tasca	Recollir documentació i extraure'n dades d'interès. Es treballarà en grup. Es confeccionarà una fitxa de l'autor (vida i obres) i ressenyes de textos diversos. Prepararan preguntes per a una entrevista i un guió radiofònic de presentació de l'escriptor per a una emissora comarcal.
Temps	3 h

Caldrà que recollis la informació i que aporti el material a l'aula. Un cop vist i classificat tot el material, us repartireu la feina i posareu en comú les observacions dins del grup. Confeccionareu la fitxa d'autor i recensions. Posteriorment preparareu preguntes per a una entrevista amb l'autor i confeccionareu un guió de presentació de l'autor per a un programa de ràdio.

LA FITXA DE L'AUTOR CONSTARÀ DE DIVERSOS APARTATS:

Dades biogràfiques: nom, lloc i data de naixement, altres dades personals.

Activitat literària: obres —indicació del gènere i la temàtica—, premis i traduccions.

Altres activitats d'interès: culturals, polítiques, etc.

Ressenya: el comentari breu del text haurà d'indicar la procedència del text i la classe de document, el tema tractat i les idees bàsiques i la valoració que en fan.

Guió: caldrà escriure el text del locutor/s, els acompanyaments musicals i la possible introducció d'altres veus.

1.6. Una aproximació a les imatges de l'Ebre

Objectius	<p>Conèixer autors de l'Ebre i situar l'imaginari territorial en relació amb el col·lectiu català.</p> <p>Utilitzar llibres i Internet com a font d'informació.</p> <p>Escriure textos de reflexió.</p> <p>Crear una proposta de CD i una cançó.</p> <p>Practicar la lectura expressiva / dramatització.</p>
Tasca	<p>Extraure informació de fonts diverses: llibres, poemes, pròlegs, etc. i fer una reflexió en grup sobre el procés de construcció de l'imaginari. Fer propostes creatives.</p>
Temps	5 h
Material	<p><www.xtec.es/~evicioso></p> <p>«Oda a la pàtria», «Don Jaume en Sant Jeroni», «El pi de les tres branques», «Vora el barranc dels algadins», «Sol i de dol i amb vetusta gonella», «No pas l'atzar ni tampoc la impostura», «Corrandes d'exili», «Ara és demà», «Divisa».</p> <p><i>Escrits del riu</i> (1991), <i>Vores de riu</i> (1997), <i>El brogit de l'Ebre</i> (2003), <i>Terres d'aigua</i> (2004) (selecció de textos aportada pel professor).</p> <p>Pròleg d'<i>El llibre de les set xibeques</i> (1997); cap. 3 de S. Valldepérez (2004), <i>Natros! Gent i identitat de les Terres de l'Ebre</i>; <www.ebreguia.com>.</p> <p>Selecció discogràfica elaborada pel professor a partir de composicions interpretades per Quico el Célio, el Noi i el Mut de Ferreries, Lluís Llach, Gra Fort, Sopa de Cabra, Túrnez & Sesé i Conrad Setó.</p>

(El material es treballarà en grups. Entre tots es farà una llista d'autors que han parlat de l'Ebre. Amb l'ajut del professor es marcarà una seqüència històrica i es posaran de relleu els escriptors més significatius: Despuig, F.V. Garcia, Arbó, Bladé, Biarnés, Vergés, Moncada.

El professor farà una introducció al concepte de Renaixença i farà una lectura comentada d'Aribau.

Els alumnes hauran d'observar quins àmbits geogràfics apareixen en els diversos textos breus (poemes, selecció d'Internet, cançó), els temes, els motius i les idees principals. En faran una ressenya i una fitxa dels autors remarcats).

DIVISIÓ DEL TREBALL EN GRUPS:

De la Renaixença als nostres dies: Aribau, Verdaguer, Llorente, Foix, Pere Quart, Martí i Pol i Maria Mercè Marçal. Caldrà que presenteu les fitxes i ressenyes corresponents i confeccionareu un text en què intentareu posar de relleu les diverses idees de pàtria en relació amb moments històrics diversos.

Selecció de cançons. Confeccionareu una proposta de CD a partir dels textos aportats i altres que us agradin sobre la temàtica tractada: identitat personal i territoris. (Disseny del CD, llista de composicions i intèrprets, indicacions tècniques d'empresa, drets d'autor...) Si us animeu, podeu arribar a compondre alguna cançó.

L'Ebre com a tema. Selecció de textos d'E. Vicioso i de les antologies (Arbó, Vergés, Moncada). Fareu les fitxes dels autors i les ressenyes dels textos. Marcareu punts en comú i diferències en relació amb la temàtica, els motius i l'estil; especialment en relació amb l'ús de l'estàndard. Recitareu per al conjunt de la classe el poema de Vergés «Parlo d'un riu mític i remorós».

Els autors de la Ribera d'Ebre: Bladé i Biarnés. Escriureu les fitxes i ressenyes corresponents, compareu les opinions sobre el caràcter riberenc que es troben en el text seleccionat de Bladé i a *Anjub* i en fareu la vostra reflexió i prepareu una lectura dramatitzada del text de Biarnés (1985) «Nedar de gosset».

Identitat i territori. Haureu d'escriure les ressenyes corresponents als pròlegs d'*Escrits del riu; Llibre de les set xibeques*; capítol 3 de S. Valldepérez (2004), *Natros! Gent i identitat de les Terres de l'Ebre*; <www.ebreguia.com>, i el fragment de l'article de Jordi Borja (2004), «Identitat del territori. La dialèctica local-global». Redactareu un text d'un full sobre el tema: la construcció de la identitat avui.

4.2.2. Propostes de treballs

1.7. Treballs d'investigació

Com hem comentat, per abordar la complexitat que comporta la lectura d'un llibre, proposem que cada grup de treball tracti un centre d'interès diferent. Els que presentem (se'n podrien tractar d'altres) es van plantejar conjuntament amb els alumnes després d'haver realitzat les activitats inicials (1.2.) (1.3.) i en acabar la lectura del llibre. Alguns grups van poder triar el seu treball; en alguns casos va caldre negociar perquè tots es sentissin implicats en una tasca que els va ocupar unes deu hores de classe.

No vam facilitar cap fitxa de treball, ja que una de les finalitats era fomentar la capacitat dels alumnes per fixar objectius i mètodes de treball. En aquest apartat és especialment important la col·laboració del professor amb els diversos grups. El professor haurà de mesurar l'ajuda que necessita cada grup a l'hora d'elaborar els respectius guions de treball i l'accés a fonts de consulta, haurà d'estimular que combinin propostes d'investigació i de creació. Per això hem canviat el sistema de presentar una sèrie d'activitats pautades, per un conjunt de seqüències obertes, d'estratègies que queden anotades perquè puguin ser adap-

tades a la diversitat de situacions en el procés d'ensenyament educatiu de què ens parlava Morin.

De vegades, caldrà facilitar-los informacions, altres serà bo intentar que siguin una descoberta per part dels alumnes. Per exemple, pensem que els cridarà l'atenció que en els assassinats en sèrie que es produeixen en el llibre les víctimes quedin mutilades i que es preguntaran per què perden la mandíbula. Intentat descobrir-ho, suposem que serà per als alumnes més estimulants que no pas rebre una explicació sobre la història de Caín o la venjança de Samsó.

Cada grup presentarà al conjunt de la classe el seu treball. Exposaran el que han fet i lliuraran als companys un dossier que s'haurà de complementar amb els dels altres grups per poder confeccionar un document general de l'experiència de lectura del llibre.

Presentem, a continuació, el conjunt d'indicacions que ens han servit de guia per anar col·laborant en les dinàmiques dels treballs realitzats.

1.7.1. *El marc històric*

OBJECTIUS:

Reconèixer els referents històrics a la novel·la: el trienni liberal, la revolta reialista, l'inici de les guerres carlines. Entendre la profecia de Jaumet lo Fi (guerra 1936-1939).

Conèixer la importància dels templers, especialment a la comarca, i la diversitat religiosa medieval.

Valorar la novel·la històrica i la funció de la història a *Anjub*.

TASCA I MATERIALS:

Consulta del llibre de Joan Ramon Vinaixa (1998), *La postguerra del francès i la revolta reialista de 1822 a l'Ebre*. Barcelona: Columna-Tresmall.

Elaboració d'un resum dels aspectes més destacats per entendre el conflicte i elaboració d'una llista d'anotacions històriques de personatges que apareixen al llibre.

Realització d'una entrevista amb l'historiador amb l'objectiu de conèixer millor els conflictes presentats en el llibre i les relacions entre història i novel·la.

Consulta d'algun capítol i d'algunes taules dels llibres: Carmel Biarnès (1972), *Moros i moriscos a la Ribera de l'Ebre*. Barcelona: Dalmau Editor; V. Castellvell, F. Fucho i J.R. Vinaixa (1994), *Un cens del segle XV. Els habitants de la batllia de Miravet i les comandaments*.

d'Ascó, Horta i Vilalba segons el maridatge de 1492. Tarragona: Impremta Virgili (llegiran el pròleg, que parla de la convivència de cultures i alguns censos).

Estudi del castell de Miravet. Per fer-ne una descripció es pot consultar: J.M. Sans Travé (1998), «Descripció del castell de Miravet», dins *El setge al castell dels templers de Miravet*. Lleida: Pagès Editors. Per a l'evolució històrica i la seua situació al segle XIX, A. Bladé i Desumvila (1966), *El castell de Miravet*. Barcelona: Dalmau Editor. Per fer una aproximació a la història de l'ordre, J.M Sans i Travé (1996), *Els templers catalans de la Rosa a la Creu*. Lleida: Pagès Editors.

Aproximació a la novel·la històrica: Anna Díaz-Plaja (2002b), «Guia d'instruccions per a llegir novel·les històriques». *Faristol*, 44, pàg. 8-13.

1.7.2. *La parla dels pobles del riu*

OBJECTIUS:

Prendre consciència del valor del coneixement i l'ús de la parla local i de la variació lingüística en la configuració de la normativa i l'estàndard català.

Conèixer la divisió dialectal del català i les característiques bàsiques dels parlars de la Ribera, com a zona de transició entre el nord-occidental i el sud-occidental o valencià.

Reconèixer l'ús del parlar local a *Anjub*.

Veure usos lingüístics d'altres autors i fer-ne una reflexió literària. Exemple Arbó-Ruyra.

Indicar trets de la parla local de l'alumnat i veure si són compartits per altres parlars d'altres pobles de la comarca o d'altres llocs del domini lingüístic.

Confeccionar algun text amb trets de la parla local de l'alumne.

Contribuir a crear consciència lingüística per superar situacions d'endodiglòssia. Podrien arribar a dissenyar alguna campanya de salvació de paraules.

TASCA I MATERIALS:

Anàlisi d'un capítol per veure quines paraules no es troben incloses en el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans. Es farà una comparació amb el DCVB.

Recerca en dos capítols de locucions i frases fetes. Es marcaran aquelles que no es troben incloses en el diccionari de Raspall i Martí (1996).

A partir d'un capítol s'observaran característiques en els nivells morfològic i sintàctic.

Veure alguns exemples de toponímia. Es pot veure un ús literari de la toponímia de carrers a Espriu i Brossa. (Què aconseguen amb l'ús dels topònims?)

Lectura i resum d'alguns textos de sociolingüística i dialectologia.

Explicació als companys de les principals característiques dels parlars de la Ribera.

Per a aquestes tasques, poden consultar: Olga Cubells (2003), «El tortosí a la Ribera d'Ebre. Aproximació lingüística als parlars de la comarca. Nivells morfològic i sintàctic», dins M.À. Pradilla (ed.) (2003), *Llengua i literatura a les comarques de la diòcesi de Tortosa* (pàg. 97-124). Miquel Àngel Pradilla (2002), «Pròleg», a J. Beltran, J. Panisello. *Cruïlla. Curs de llengua*. Tots dos editats per Ed. Alambor, Benicarló (pág. 7-12). Aquest pròleg s'utilitzarà per veure la variació lingüística en relació amb l'estàndard.

Vídeo sobre l'obra d'Alcover (potser l'haurien de veure tots els alumnes. N'hi ha diversos a la xarxa; per exemple, el capítol 4 d'*Històries de Catalunya* de TV3).

1.7.3. Elements de cultura popular

OBJECTIUS:

Determinar la funció de la cultura popular en el text: verossimilitud / relativització dels elements fantàstics (humor); influència de Perucho.

Conèixer les manifestacions de cultura tradicional que apareixen en el text.

Recollir/estudiar alguna d'aquestes manifestacions tradicionals.

Fer-ne alguna recreació.

TASCA I MATERIALS:

Coneixement del marc de la cultura tradicional: els ambients festius (el celler), la festa de Sant Antoni (es pot llegir la descripció que en fa al *Llibre de les set xibeques*, pàg. 253-258) i consultar Xavier Fàbregas (1978), *Història del teatre català*. Barcelona: Ed. Milà (pàg. 9-25). En faran una presentació.

Elaboració d'un informe sobre la religiositat popular i les supersticions, les bruixes. Poden consultar l'article de Jacinto Anton (1986), «Antoni Pladevall i la història de la bruixeria a Catalunya». *El País*, 23-02-1986, *Quadern*, pàg. 1-3, i la referència a la crema de bruixes a Flix. P. Muñoz (1982), *Reculls històrics de Flix*. Flix: Escola de Formació Professional.

Recollida de malnoms de famílies i de referències a pobles (els pobles riberencs parlen els uns dels altres).

Recreació del llegendari: els animals fantàstics; poden partir dels textos de les pàg. 21, 73..., d'*Anjub*.

El professor facilitarà històries de bandolers i de bruixes, una fitxa de recollida de literatura tradicional i referències a materials complementaris.

Reculls existents: C. Biarnés i J.S. Cid (1984), *Guia de la Ribera d'Ebre*. Tarragona: Llibreria de la Rambla. Hi trobem cançons i sobretot llegendes de bruixes i bandolers. J.S. Cid (1986), «Cançoner del riu», dins *Estudis de llengua i literatura catalanes en honor de Josep Romeu Figueres*, 1. Barcelona: AILLC, pàg. 311 i ss.; «Corrandes de l'Ebre (1-4)», *Miscel·lània*, 5-8 (1987-1991). Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre, pàg. 52-66, 53-63, 59-68, 73-96. J.S. Cid i M. Cid (1994), *La Ribera d'Ebre*. Barcelona: Disseny Culturals. Arxiu de cultura popular i tradicional de l'IES Julio Antonio.

Per ampliar informació: <<http://www.alcanar.com/entitats/cel>>

J. Perucho (1988), *Les històries naturals*. Barcelona: Ed. 62. *El fardatxo. La feram. Del monstre de Casentino al Gambutzí*, dins *Monstruari fantàstic*, OC, 2 (1986). Barcelona: Ed. 62. Es podrien comparar amb algun recull tradicional dedicat al fardatxo o als gambutzins. *Notícia de la Çerena*, dins *Les delícies i els jardins*, OC, 3 (1987). Barcelona: Ed. 62.

1.7.4. L'art de contar

OBJECTIUS:

Realitzar una aproximació al fet literari, a la novel·la com a gènere i a les tècniques narratives.

Treballar la teoria i aplicar-la a *Anjub*. Caldrà realitzar resums i esquemes de textos teòrics i de la novel·la.

Analitzar propostes de literatura comparada i de determinats recursos literaris.

Crear algun text creatiu: un auca, un joc de l'*Anjub* (tipus joc de taula).

TASCA I MATERIALS:

Lectura de fragments del llibre que parlen de l'escriptura, anotació dels conceptes que hi apareixen i dels comentaris al procés de redacció de la confessió. Per comentar aquests elements i relacionar-los amb la teoria es poden atendre els aspectes detallats tot seguit.

A) GÈNERE, ESTRUCTURA I CONCEPTES GENERALS

Spang, Kurt (2000), *Géneros literarios*. Madrid: Ed. Síntesis (pàg. 121-130). En la història del gènere es podrien situar algunes obres catalanes: *Blanquerna*, *Llibre de les dones*, *Tirant*.

Gemma Lluch (2004), «Del relat audiovisual al literari», dins G. Bordons, A. Díaz-Plaja (coords.), *Ensenyar literatura a secundària*, cita un model de guió cinematogràfic que pot ser útil per veure l'estructura d'*Anjub* i que és prou entenedor per als alumnes. Prèviament es podria presentar la teoria de l'esquema narratiu: Joaquim Dolz (2003), «Com ensenyar a escriure el relat històric? Elaboració de dues seqüències didàctiques i avaluació de l'impacte pedagògic que té a l'escola primària», dins A. Camps (comp.), *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, pàg. 85-87.

Esquema d'anàlisi narrativa: elaboració pròpia a partir bàsicament d'A. Espí, T. Llopis (1988), M. Bal (1987) i E. Sullà (1985).

Marchese, Forradellas (1989), *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel. Pot ser interessant de consultar articles com, per exemple: identificació, intertextualitat, narrativa...

Ramon Pla i Arxé (1987), «Glosari de termes crítics», dins D. Vilaseca (ed.), *Guia de lectura 3. Pilar Prim*. Barcelona: Andros.

(L'anàlisi d'estructures es podria aplicar a la pel·lícula *La búsqueda* (2004), interessant també respecte al llibre perquè reprèn el tema dels templers.)

Per veure la novel·la com a cerca, el motiu del viatge i l'estructura del *Bildungsroman*, remetem a Baquero Goyanes (1970), *Estructuras de la novela actual*. Barcelona: Planeta, pàg. 30-35.

B) LA NARRACIÓ EN PRIMERA PERSONA

G. Bordons, A. Díaz-Plaja (1993: 117-125).

C. Alcoverro (1991: 83-85).

Buscar els arguments de l'*Ase d'or*, *Llibre de les dones*, *El lazarillo de Tormes* (es podria llegir algun fragment o veure el recurs paratextual de les endreces).

Lectures d'un fragments de *Bearn*, «La pau regna a Bearn»: mossèn parla de les memòries del senyor i s'esmenta la medalla de madò Coloma.

Mercè Rodoreda, *Una carta - La salamandra* (tema de les metamorfosis).

C) TÈCNIQUES DE TENSIÓ NARRATIVA

Concepte del conte en Poe i Txèkhov, C. Alcoverro (1991: 40-41).

El suspens. Bal (1987:119-121).

Comentari del conte de Poe *El pou i la pèndola*. (Potser l'haurien de llegir tots els alumnes perquè, a més de poder parlar de la tensió narrativa, es relaciona amb el tema del terror i pot ser un referent hipertextual.)

D) TOTA OBRA ES FA D'ALTRES OBRES: REFERÈNCIES HIPERTEXTUALS

«Tots els pensaments intel·ligents ja han estat pensats; cal només provar de tornar-los a pensar», Goethe.

Conceptes teòrics. Comentaris a partir de Genette i Bakhtín a Julià Guillamon (1989: 155-176), Bordons (1993: 97-98).

La Ilíada. Caldria buscar algun fragment en què es vegi la còlera d'Aquil·les o la petició del vell Príam, esmentada al final del llibre i que és important per comprendre el sentit de l'obra de Carranza. Remarcar el tema de la pietat, també podem acudir a Carner.

REFERÈNCIES NO EXPLICITADES:

El Quijote. Es pot veure especialment la relació entre l'alliberament dels presos / Robarucs i els capítols a Sierra Morena.

Gènesi (fragments d'«Els orígens»); *Èxode* («Les plagues d'Egipte»); *Jutges* («Samsó»); *Apocalipsi de St. Joan* (els podria treballar el grup dedicat al misteri).

Perucho (el podria tractar el grup de cultura tradicional).

Proposem també una activitat de creació, entres altres que podria decidir el grup: Imagina't que ets mossèn Joan i que decideixes fer conèixer les memòries d'Anjub. Què podries escriure? Un pròleg adreçat als possibles lectors? Una carta pòstuma a Anjub? Un auca, algun tipus de joc?

1.7.5. *El món dels misteris. L'hermenèutica de la identitat*

OBJECTIUS:

Fer una aproximació al concepte de símbol i al seu estudi.

Conèixer els elements definidors de la narrativa de terror.

Plantejar estratègies de recerca de la identitat.

TASCA I MATERIALS:

Anàlisi de l'ús de referents amb valor simbòlic a *Anjub* i interpretació:

La dualitat: la medalla templera.

L'estigma de Caín. El queix.

El pou. L'aigua.

La bèstia immunda. El diable.

Tàvens.

Metamorfosi i identificació amb animals.

L'ase. Cullerot (es pot fer una lectura irònica).

Persona-bèstia. La paraula.

Paradís.

La Bíblia com a referent: *Gènesi, Èxode, Jutges, Apocalipsi*.

Podem llegir i comentar: Foix, «Sol, i de dol, i amb vetusta gonella». Destacar la recerca de la identitat i la superació del temps històric.

Espriu: «Pel meu mirall, si vols passen rares semblances», «Inici de càntic en el temple». Veure els motius del mirall, l'aigua i el pou en relació amb la identitat individual i col·lectiva.

Buscar exemples de referents simbòlics en altres manifestacions culturals. Fer una especial atenció al tema del doble. Exemples: publicitat (cotxes amb noms d'animals o que hi busquen una relació), llibres i pel·lícules (Harry Potter, el cas del Dr. Jeckill i Mr. Hyde...).

Buscar informació sobre símbols, aconseguir una visió crítica de les llegendes associades a l'orde del Temple.

Poden fer alguns textos creatius. Imitació de l'estil de l'Apocalipsi.

Lectura del pròleg de J.S. Cid, M. Cornelles (1992), *Somni de sang*; de l'article de Gloria Garcia Rivera (2004: 61-74), «El doble como personaje», o de J.S. Cid (1988b), «Les innumerables fesomies del fill de les tenebres», *Avui*, pàg. 45, 48,49, entre d'altres.

Consulta de diccionaris de símbols: Chevalier (2000), Cirlot (1997) o llibres com el de Mario Tomé (1986), *Hermenéutica simbólica en la obra de Michel Tournier*. Universitat de Lleó, pàg. 15-31.

Sobre el món dels templers: Sans Travé (1996), *Els templers catalans, de la rosa a la creu*. Lleida: Pagès Editors; Norman Cohn (1987), *Los demonios familiares de Europa*. Madrid: Alianza Universidad, pàg. 109-137.

La informació sobre templers i misteris a Internet és molt àmplia. Es podria demanar als alumnes que en fessin una tria.

<<http://www.xtec.es/~aguui1/socials/hist042.htm>>

<<http://www.deulonder.angelcities.com/llegendes/templers.htm>>

4.3. AVALUACIÓ DEL PROJECTE DE LECTURA

Les dades recollides durant l'elaboració del projecte, les observacions de classe i la valoració dels treballs efectuats individualment o en grup, aporten una gran quantitat d'informacions, diverses i sovint disperses entre les anotacions dels diaris del professor i dels alumnes. Un equip de més de 50 persones que durant gairebé un trimestre comparteixen uns espais, uns temps i unes vivències al voltant d'una experiència didàctica en un moment especialment decisiu en la vida de joves entre setze i divuit anys, acumula tot un seguit de percepcions, reflexions i emocions que es fa difícil de sotmetre a les regles d'un informe acadèmic.

Intentar posar-hi un cert ordre significatiu i cenyit al marc escolar ha estat l'objectiu del procés avaluador del projecte de lectura d'*Anjub*. En aquest camí hem anat trobant punts de referència, encreuaments de veus i anotacions que configuren una petita constel·lació, contínuament inestable, cohesionada pel desig compartit, amb intensitats diverses, de viure i conèixer. Aquest, si més no, és l'impuls que hem volgut transmetre i rebre dels nostres alumnes mentre parlàvem i escrivíem motivats per l'obra literària.

Per evitar reiteracions, les dades que oferim són les recollides durant el curs 2004-2005, les del curs següent, que també vàrem analitzar, ofereixen uns resultats pràcticament idèntics i van servir per confirmar que les variables de canvi d'alumnes i la participació d'una altra persona com a professor no introduïen canvis significatius en el projecte.

Presentem la nostra reflexió a partir de quatre centres d'atenció i unes reflexions finals que segueixen l'esquema que hem pogut extraure a partir bàsicament dels diaris i del Qüestionari d'*Anjub* I, que adjuntem en l'annex 9.3. L'enquesta ha tingut una funció clarificadora per avaluar els principals objectius del treball i ens serveix de guia per ordenar una part im-

portant de les reflexions dels alumnes. Va ser realitzada un mes i mig després d'haver acabat les activitats del llibre; permet, per tant, una certa distància en relació amb la realització del projecte i com a instrument quantificador de la suma de subjectivitats introdueix una tercera apreciació a les reflexions anotades en els diaris de treball. A diferència d'aquests, que eren personals i servien per determinar la nota de cada alumne, per evitar condicionaments la resposta a l'enquesta és anònima. Posteriorment vam realitzar el Qüestionari II a partir d'una unitat didàctica del llibre de text per veure si es podia establir alguna relació.

Per analitzar-les hem donat un valor numèric als termes valoratius —gens (2), poc (4), una mica (6), bastant (7), força(9), molt (10)— i hem anotat els percentatges a les respostes del tipus (sí/no, a/b). Les respostes en forma de comentari han servit d'element de suport o contrast d'opinions. També hem agrupat les qüestions per centres d'interès i hem elaborat una sèrie de taules que presentem a continuació (en cadascun dels ítems indiquem entre parèntesi el número de la pregunta en el formulari; el fet que no segueixin un ordre totalment consecutiu respon a un intent d'aconseguir un grau més alt de fiabilitat).

4.3.1. Valoració global: la millora de l'alumne

Valoracions globals en percentatges (taula 4.1)

	Sí/a	No/b	Total de respostes majoritàries per criteri (%)
(6) Objectiu dels exàmens de lectura	40	10	80,00
(7) Grau d'influència de la lectura a l'ESO	33	15	68,75
(8) Grau d'eficàcia del llibre de text (<i>sí</i>) o del projecte (<i>no</i>)	20	29	59,18
(10) Preferència per l'espai de l'aula (<i>a</i>) o la biblioteca (<i>b</i>)	8	36	75,00
(11) Augment de l'autonomia	42	8	84,00
(19) Sensació de canvi	40	10	80,00

En veure els resultats per percentatges podem destacar que s'han aconseguit dos dels objectius bàsics de la tasca: l'augment de l'autonomia dels alumnes i el canvi produït com a conseqüència de la lectura i les activitats. Sembla que l'aplicació del principi de *transferència* ha funcionat amb prou eficàcia i que els alumnes el valoren molt positivament i que la tria del llibre i la realització del projecte han incidit en l'alumnat d'una forma encara més considerable que la influència de les lectures a l'ESO, que, com podem veure en la resposta 7, ja era prou notable.

Tanmateix, si ara ens fixem en la resposta a la qüestió número 8, podem intuir algun tipus de disfunció. Per què si els resultats que acabem de comentar són tan positius, els alumnes

no opten d'una forma més clara pel treball en forma de projecte? Una part del percentatge, pensem que petita, es podria atribuir a la forma conscientment indirecta de plantejar el tema: «Després d'haver realitzat les activitat d'*Anjub* penses que hauries treballat amb més eficàcia actituds, conceptes i procediments a partir del llibre de classe? Sí/No.» És prou sabut que la redacció condiciona la resposta i volíem introduir un punt d'inflexió que ens ajudés a valorar algunes de les preocupacions que havíem detectat entre els alumnes i que, com intentarem veure, condicionen de forma considerable la pràctica docent al batxillerat.

Anotem, d'altra banda, que les respostes dels dos grups amb què hem treballat presenten — en aquests apartats i en el conjunt del qüestionari — diferències estadísticament insignificants. En una lectura més afinada podem apreciar, per exemple, en aquest darrer bloc que estem comentant, una diferència d'un punt percentual entre els alumnes del batxillerat humanístic i social, el 1r A, i els del batxillerat científicotecnològic, el 1r B, amb nou alumnes més que han contestat. Deduir d'aquestes respostes (1r A, 12 no / 8 sí; 1r B, 17 no / 12 sí) una posició més conservadora, és a dir, de més confiança en el treball a partir del llibre de text, entre els alumnes de 1r B, ens sembla massa aventurat amb aquest resultat del (60%-58,6%). Pensem, per tant, que les reflexions que fem són aplicables de forma similar al conjunt de l'alumnat de primer de batxillerat del centre.

Donem ara la paraula a alguns alumnes. J.R.M. escriu:

Després d'escriure el diari d'aprenentatge he fet una redacció sobre les vivències escrites en el diari. Jo valoro el treball que hem fet com a molt positiu en molts àmbits; de primer la forma de treballar ha estat força diferent d'altres vegades. En un principi els treballs que fèiem eren dirigits pel professor i prèviament ens els havia explicat, eren més fàcils, ja que els guions ens els donava ell i a nosaltres només ens calia desenvolupar el tema sense preocupar-nos massa pel que havíem de fer i anàvem força més tranquils, ja que tenint el més important no ens calia pensar a nosaltres, però, després, en l'últim treball fet, el de «l'art de contar», en el nostre cas ens va resultar molt més complicat, ja que el professor no ens va donar cap guió, només el tema i ens vam haver d'espavilar pel nostre compte a buscar el que teníem de treballar, [...] tot i que ell ens va donar idees i ens va encarrilar en el camí del treball.¹⁷⁸

S.F. diu:

Pel que fa a la manera de treballar el llibre de lectura *Anjub* la valoro molt positivament de cara a nosaltres. Sempre es llegeix un llibre per a un examen posterior o bé es fa un treball, el qual s'entregava també per una nota. Aquesta vegada el propòsit era totalment diferent, estava fora dels esquemes establerts fins al moment, almenys dels meus. | Però la diferència

¹⁷⁸ En la transcripció dels textos dels alumnes ens limitem a corregir si hi ha alguna errada ortogràfica.

no ha estat sol aquesta, sinó que hem pogut realitzar tasques que van molt més enllà de la confecció d'un simple treball. El llibre ha estat treballat sempre des de diferents punts de vista i realitzant activitats totalment diferents cada un dels grups formats, però absolutament tots arribaven a establir relacions i associacions diverses amb *Anjub*.

Alguns dels alumnes manifestaven reticències inicials, que en una part prou significativa s'han mantingut i ajuden a entendre el resultat consignat en la qüestió 8 i en la valoració dels sistemes de treball (pregunta 20, taula 4.2).

L.N. escriu en la seua primera anotació del diari, a mitjans de gener:

Realment encara no sé per què fem aquest treball i per què tanta dedicació a aquest llibre en particular [recordem que no és un llibre obligatori en el currículum del Departament d'Educació]. Suposo que, més endavant, quan ja me l'hagi llegit, començaré a respondre a certes qüestions que encara tinc en interrogant. Però la pregunta que ens fem tots els del meu grup és: de què em servirà tot això que estem fent en un futur? Creiem que seria millor seguir amb l'esquema del llibre, encara que suposo que tota aquesta tasca tindrà un rerefons útil per a la nostra formació, o almenys això espero.

G.E. expressa amb claredat la base dels dubtes que s'han plantejat els alumnes: «[...] m'agradaria que el professor de català expliqués el fet de per què treballar un llibre de català, en què la majoria de gent ens pensem que a l'examen de selectivitat no en surt res d'aquest llibre.» Hem topat amb la clau de volta, amb el condicionament real amb què viuen el batxillerat els alumnes. Així el trobem també en algunes de les respostes del qüestionari que ens indiquen quins són des del seu punt de vista els inconvenients del treball realitzat. Ressaltem-ne algunes frases: «Potser no donaríem el necessari per a la selectivitat», «Hem deixat abandonat el llibre de classe».

La mateixa alumna, G.E., que ha estat ben clara en el seu qüestionament de l'experiència, prèviament havia comentat tot un seguit d'aprenentatges que havia aconseguit; en remarco un que des del nostre punt de vista ens sembla especialment destacable:

Pel que fa respecte a la meua experiència comunicativa, crec que ha millorat, ja que quan tenies que exposar davant del teu grup la feina que has realitzat i les diferents idees que tenies per poder realitzar el treball, això ja et feia millorar la teua experiència comunicativa, ja que ho tenies que expressar i explicar d'una forma que els teus companys et poguessin entendre.

Valoració dels sistemes de treball (taula 4.2)

	Sistema tradicional	Treball per projectes
Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> - Tens més clar el que has de fer. - Objectius clars. - És més senzill. - Nota més objectiva. - Els punts són molt més clars cara a l'avaluació. - Et bases més en el concepte que has d'estudiar. - Com que hi estem acostumats sabem més el que ens demanen. - Segueixes el llibre. - Aprens gramàtica, ortografia, sociolingüística, literatura... - Menys feina. - És més ràpid. - Pots anar al «Rincón del vago», mirar el resum del llibre i no et cal llegir-lo. - Treballes sol i no depens dels altres. - Segueixes les pautes i progresses a poc a poc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundeix més. Aprens més coses. - Més entenedor, divertit i motivador. - Vas variant, surts de la rutina. - El fet de compatir experiències i el treball amb el companys ajuda a prendre més. - Comparteixes opinions. - Ho fas a la teua manera, guiant-te pel tema. - Aprens a llegir, a treballar , a atendre. - No empolles, sinó que ho entens i t'ho aprens més ràpidament i sense adonar-te'n. - No fa falta fer examen. - Aprens a planificar i exigeix organització del grup.

	Sistema tradicional	Treball per projectes
Inconvenients	<ul style="list-style-type: none"> - Avorrit i monòton. - És molt mecànic. - No és gens motivador. - En ocasions no cal fer la lectura. Amb un resum n'hi ha prou i aquest no és l'objectiu. - Llegeixes com obligació, no fomenta la lectura. - Fas l'examen i et desprens del llibre. - Estàs més pendent de la fitxa del llibre que de gaudir de la lectura i entendre-la. - No pots aprofundir en un tema en concret. - No reflexiones tant el que llegeixes. - Potser no assolim el nivell necessari, tant a nivell lingüístic com cultural. - T'ho jugues tot en un examen i et pot sortir malament. - No compateixes opinions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Costa més de fer-ho. A vegades és més complicat al no saber què ficar als treballs. - És una activitat llarga, pot arribar un moment que et canses de tanta recerca i investigació. - Sorgeixen més problemes i inconvenients. - De vegades és una pèrdua de temps. - De vegades massa elasticitat, et perds una mica. - Acabes amb el dubte de saber si realment has après el que havies d'aprendre. - Un treball pot estar enfocat de moltes maneres i això et pot fer perdre una mica. - No hi ha constància immediata de la millora, sinó que aquesta és més aviat el resultat d'un procés, fet que pot causar confusió. - Potser no donaríem el necessari per a la selectivitat. - Necessites temps de dedicació, cosa que pot ser perjudicial en el sentit que no ho fas tan bé com voldries o bé deixes coses de banda. - Ens centrem en la literatura i deixem de banda altres aspectes. - Hem deixat abandonat el llibre de classe. - El treball de grup. - Depèn que el llibre o tema siguin del teu interès. - El professor explica per grups i de vegades has d'esperar tota la classe.

Quin és el grau de millora que els alumnes consideren que han aconseguit? La taula següent ens en pot donar una idea.

Valoració de la millora de l'alumne (taula 4.3)

(1) Competència literària	6,9
(2) Maduració personal	5,8
(3) Formació acadèmica	7,0
(12) Capacitat d'argumentar	6,8
Mitjana	6,6

Si fem una apreciació global podem dir que els alumnes consideren que han millorat força en els aspectes que es perceben com a més propis de l'assignatura i que el resultat és més discret en relació amb la *maduració personal*, que pensem que els joves relacionen amb un àmbit més personal que cal preservar en la relació amb els adults, un tema que deixem només apuntat i que demanaria altres estudis que ens allunyarien del nostre propòsit immediat, però que ens sembla necessari de plantejar per millorar la pràctica docent.

Bona part de la millora en la competència literària l'aconsegueixen els alumnes pel seu propi esforç i canvi d'actitud. Així ho explica N.C.:

La veritat és que jo, i crec que la resta dels meus companys tampoc, mai han treballat tant un llibre com aquest. Sempre que treballàvem un llibre, ens dignàvem a llegir-lo i a fer una simple fitxa de lectura. En molts d'aquests casos, una gran part de la gent ni es llegia el llibre ni sabia de què anava.

Els alumnes destaquen com a principals millores aconseguides: l'aprofundiment en la lectura, la capacitat de relacionar l'obra amb altres obres i produccions culturals, la pràctica de la comunicació escrita i l'exposició en públic de les pròpies idees i del treball realitzat i l'estímul en el desig de saber. Un dels avenços que hem constatat s'ha produït en l'àmbit de la producció i argumentació d'opinions. Un canvi ben notable i que ha evolucionat progressivament. En un principi els alumnes es limitaven a anotar informacions per al treball i eren refractaris a manifestar les seues opinions, a mesura que anàvem avançant el desig i l'adequació a l'hora de fer sentir la seua pròpia veu ha resultat un guany considerable.

Fixem-nos en algunes anotacions de l'alumnat. Algunes, perquè provenen d'alumnes com P.S., amb un nivell acadèmic baix, prenen un relleu especial:

Aquest treball sobre la lectura del llibre i el comentari m'han ajudat bastant a entendre la lectura d'un llibre i a treballar en grup. El que m'ha agradat més és que ara sé entendre millor la lectura d'un llibre. Perquè abans quan llegia un llibre, no el subratllava ni res, per això em costava molt més entendre el seu significat. | I amb aquest mètode que hem fet amb la lectura d'*Anjub*, d'anar subratllant les paraules o frases més importants o que més m'han cridat l'atenció, m'ha facilitat d'entendre millor una lectura i saber-la exposar i comentar.

El treball del llibre els ha facilitat nous coneixements i perspectives. L.N. escriu:

En general, entre el meu treball i el dels altres grups he après moltes coses, sobretot pel que fa referència a cultura general [...]. | Ha estat enriquidor parlar de tot això, ja que mai hagués imaginat quants escriptors parlaven de l'Ebre i de la importància de les seves terres. I en certa manera et fan sentir orgullosa de la teva terra. A partir de diverses exposicions s'han presentat les connexions d'intertextualitat que han sorgit en relació amb Serrallonga, el Gènesi o l'Apocalipsi, elements de cultura popular...

Una alumna, A.P., comenta un dels seus treballs i destaca un dels motius pels quals li ha agradat:

Un d'ells és perquè hem tingut que treballar amb la *Íliada* i és un llibre que m'agrada molt, tot i que no m'he llegit el llibre sencer, he estudiat la seva història i la veritat és que la trobo fascinant. També m'ha agradat tenir contacte amb el *Quixot*, ja que mai havia tingut l'oportunitat de treballar amb aquest llibre. | He arribat a la conclusió que tots els llibres tenen un art especial en contar la història que ens volen explicar.

Reproduïm per acabar aquest apartat dues valoracions que ens plantegen algunes consideracions generals sobre l'experiència del projecte, la vivència de la lectura i l'estímul que ha significat per a alguns alumnes:

M.G. destaca l'experiència metacognitiva que comporta la redacció dels diaris:

El fet d'escriure cada dia sobre els temes tractats a classe implica fer una selecció d'allò principal i, a més, requereix posar en ordre els pensaments. [Parla del procés de treball i de la lectura] És una manera d'apropar-se al llibre per entendre'l que implica reflexió, i potser és aquest un dels motius que li donen una mica de dificultat a la tasca. De totes maneres, sí que es pot dir que aquesta lectura del llibre ha estat diferent de la que haguéssim fet si no se'ns hagués orientat d'aquesta manera, en el sentit que no hauríem trobat tants «significats ocults». [Per concloure el seu diari d'aprenentatge, anota]: M'agradaria proposar que un mètode similar pogués ser aplicat a altres obres [...] la manera més «amena» de treballar podria ajudar a comprendre obres més difícils.

N.M. ens parla de la descoberta personal del valor de la literatura:

Jo fins ara no m'havia plantejat mai que a partir d'unes línies pogués arribar e escriure pàgines senceres parlant d'elles, desenvolupant-les i com diu aquella dita «hem de deixar enrere els arbres per poder veure el bosc». | Doncs sí, sembla mentida però entre línies podem trobar un món desconegut, un món el qual no podem descobrir sinó ens posem les ulleres, ja que si només llegim la superfícies trobarem una història composta per un seguit de successos però, si ens endinsem dins la novel·la, aquests successos prendran vida en nosaltres.

Per arribar a valoracions com aquesta el factor fonamental ha estat el llibre, la lectura escollida, que ha obert les portes als camins seguits, a les activitats realitzades en el projecte i la forma de treballar-les. Passem ara a centrar-nos en aquests aspectes.

4.3.2. Les activitats i el marc de treball

Les dades que ens aporta l'enquesta sintetitzen la valoració dels aspectes treballats i l'efecte que cadascuna de les activitats ha comportat a parer dels alumnes.

La primera: grau de diversitat en les activitats; ens permet mostrar i ordenar els nostres objectius en el treball i anotar la percepció que n'han tingut els alumnes.

Grau de diversitat de les activitats (taula 4.4)

(5a) Coneixements d'història de la literatura	6,9	(5d1) Capacitat de generar idees, planificació, objectius de treball	7,5
(5b) Relacions intertextuals i context	7,1	(5d2) Expressió oral	6,3
(5c) Anàlisi i interpretació crítica	6,9	(5d3) Expressió escrita	7,5
(5e) Instruments de treball (llibres, Internet)	8,3	Mitjana	7,2

De fet, algunes de les consideracions ja han aparegut en les reflexions que fins ara hem presentat. Afegim ara dos dels aspectes que l'enquesta ens destaca. D'una banda, la valoració especialment positiva en relació amb els instruments de treball i, de l'altra, el resultat més baix en l'àmbit de l'expressió oral.

En relació al primer, ens crida l'atenció no tant la valoració com el fet que n'hem trobat poques anotacions en els diaris. Simples constatacions del tipus «Avui hem anat a la biblioteca» o algun comentari en relació amb els avantatges i les dificultats en l'ús de l'ordinador:

En el tercer treball vull destacar que hi havia moltes faltes però al fer-ho en power point va ser tot una avantatge perquè introduïem les dades a l'ordinador i tot era més còmode, però teníem una pega, a classe hi havia dies que no podíem treballar a causa de que ho teníem tot a l'ordinador. (J.B.)

O el que ens diu A.G.: «Jo estava decebuda, ja que buscava informació a Internet i no la trobava.»

Per què, si en l'enquesta valoren tant el fet d'utilitzar llibres i Internet, no n'havien parlat prèviament en els diaris. Potser perquè es fixen més en els resultats que en les formes de treballar? Potser els calia alguna referència explícita en aquest sentit? Ens decantem per la segona qüestió. De fet, en les transcripcions que hem aportat, ja hem vist que fan consideracions en relació amb la forma de treballar o que, per exemple, com veurem més endavant trobem molts comentaris respecte al treball en grup. Ens sembla, doncs, que no haver explicitat l'objectiu l'ha fet invisible i ha quedat integrat en la valoració general del procés, tot i que la consulta de la biblioteca no és gaire habitual i que l'ús d'Internet encara que es troba força estès entre els nostres alumnes no estava gaire integrat en les pràctiques acadèmiques; pensem que en els darrers anys aquest aspecte ha evolucionat positivament.

Alguns dels alumnes ens aporten una visió prou explícita de la importància de l'expressió oral en el projecte. G.E. comenta què li ha aportat haver d'explicar-se en l'àmbit del mateix grup¹⁷⁹ i reflexiona també sobre la necessitat de variar el registre lingüístic:

Una de les altres coses que m'ha ajudat a millorar ha sigut el fet de la manera de com li tenies que preguntar un dubte al mestre o a alguna altra persona, és a dir amb el mestre hi parlaràs d'una certa manera i amb l'altra persona, segons la confiança que li tinguis li parlaràs d'una forma o una altra. [Destaca el repte de parlar davant la classe] El fet que es tingués que exposar la teva feina davant de la resta del teus companys era una activitat enriquidora per a nosaltres, ja que cada cop ens haurem d'acostumar més a parlar davant de la gent...

En aquest sentit, més d'un alumne ens parla de la «vergonya de parlar en públic».

Els alumnes han valorat més les pràctiques d'expressió escrita perquè tenen més prestigi acadèmic o perquè en alguna part el docent va cometre errors que caldria superar. Vejam el que diu A.G.:

Un aspecte que no m'ha agradat és que l'exposició de treballs fos tan guiada pel professor. Jo crec que aquesta activitat és una bona anticipació a l'exposició del nostre treball de recerca, però llavors no ens guiarà ningú i haurem d'espavilar-nos sols. Per això penso que ens hauria hagut de deixar exposar i dir tot el que nosaltres creguéssim convenient i després hauria hagut de rectificar-nos, ja que és la millor manera de recordar-se dels errors...

El comentari posa de relleu l'excés d'intervencionisme per part del professor; en aquest sentit, havíem anotat en el nostre diari que l'elaboració dels treballs havia ocupat un temps

¹⁷⁹ Veg. transcripció de la pàg. 166.

que caldria haver reservat a l'exposició dels alumnes, que es va haver de fer amb precipitació, sense el temps necessari per aconseguir els efectes desitjats.

La diversitat d'objectius del treball es va concretar en el plantejament i en l'elaboració de les activitats, que havíem organitzat com un procés d'aprenentatge i transferència de responsabilitats cap als alumnes. La valoració que en fan sembla reflectir unes consideracions positives i una gradació que apunta una possible relació entre satisfacció i responsabilitat.

Valoració global de les activitats (taula 4.5)

(18a) Diari de lectura	6,4	(18b) Diari d'aprenentatge	6,0
(18c) Hipòtesis de lectura	6,5	(18d) Lectura compartida	6,8
(18e) L'escriptor i el món del llibre	6,8	(18f) L'imaginari de l'Ebre	7,4
(18g) Temes/investigació	7,7	(18h) Trobada amb l'autor	8,3
Mitjana	7,0		

En relació amb els diaris molts comenten l'esforç que els ha comportat una activitat obligatòria i continuada i sembla, per alguns comentaris, que el fruit que n'han obtingut és limitat. A.B. comenta sobre el diari d'aprenentatge que li ha servit «potser per millorar la teva ortografia i també la teva manera d'expressar-te». Caldria que en una programació a més llarg termini els alumnes anessin assumint, per exemple, la pràctica del diari de lectura com una activitat habitual i voluntària, així s'aconseguiria alleugerir la realització del projecte en concret.

Les activitats 18c, 18d, es van programar a l'inici del projecte per a tot el grup-classe abans de la lectura del llibre per part dels alumnes i en una primera sessió de lectura compartida. E.C. explica com el van influir aquestes primeres pràctiques compartides:

La primera classe m'ha influenciat molt perquè ara, quan vaig continuar llegint el llibre, em fixava molt més en tot el que deia. | En el llibre hi ha varies preguntes sense resposta [...]. Qui és el pare? Qui és el responsable dels brutals assassinats? I més, ens faran unes classes no molt normals però divertides d'anàlisi i investigació sobre alguns d'aquests misteris.

Posteriorment la lectura i el fet de formular hipòtesis van haver de ser assumits individualment i es va traslladar com a pràctica a la confecció del treballs. Així queda confirmat en el diari del professor: «Molt bé, estan fent una investigació, ressegueixen temes des d'iniciatives pròpies. Es formulen preguntes.»

En els treballs realitzats (18e, 18f, 18g) valoren especialment, com hem pogut veure en algunes de les transcripcions presentades, l'adquisició de coneixements d'autors (de l'entorn més immediat, l'autor i la literatura de l'Ebre i d'alguns referents de la literatura catalana

i europea) i el procés de descoberta de motius i temes que els ha permès una lectura més aprofundida del llibre.

Molts assenyalen les dificultats a l'hora de realitzar els treballs, especialment el tercer, el menys dirigit, com un factor gratificant. Així ens ho expliquen dos alumnes que pertanyen a dos grups i treballs diferents.

El treball en si ens va costar molt de fer. Tots al principi no ens enteníem gaire a l'hora d'explicar-nos i poder escriure el conjunt de idees que teníem cada membre del grup. A l'hora de fer l'auca ens ho vam passar molt bé [...], ens vam interessar a llegir el llibre de la *Iliada*, el *Quixot* i Serrallonga, que potser si no ho haguéssim tingut que buscar no ho haguéssim fet.

Diu F.F., que va treballar «L'art de contar». N.C. escriu en relació amb un altre dels treballs:

El món dels misteris, la simbologia, en un principi era un tema bastant extens i inexplorat per nosaltres. A mi no em va semblar gaire bona idea fer-lo, però sincerament, era el més interessant, no perquè els altres no ho fossin, sinó perquè vaig pensar que m'ajudaria a entendre moltes coses del llibre. | Però un cop vam començar a treballar, la meva opinió va canviar. Vaig fer coses que mai m'hagués pogut imaginar: em vaig llegir l'*Apocalipsi*. Potser per a una altra persona això serà una tonteria, però a mi em va sorprendre molt. I el més sorprenent és que no se'm va fer pesada. Quan ja faltaven pocs dies per entregar el treball, vam tenir un problema. Havíem buscat moltíssima informació però no sabíem què fer amb ella. El mestre ja ens havia avisat al principi que això ens passaria, ens va dir que el primer que havíem de fer era marcar-nos uns objectius i, a partir d'aquests, relacionar el que teníem amb *Anjub*. | Francament, jo i la resta dels meus companys ens vam agobiar i preocupar bastant perquè no sabíem cap a on tirar. Poc a poc, vam començar a relacionar coses que ens van pujar l'ànim per continuar treballant.

4.3.3. El mètode de treball: l'aprenentatge entre iguals i el perfil del professor

En alguns dels comentaris que hem presentat ja han anat apareixent referències a la dinàmica de treball i a l'activitat del professor. Les dades obtingudes a l'enquesta ens ajuden a interpretar com han estat vistos aquests factors.

Mètode d'aprenentatge entre iguals (taula 4.6)

(13) Utilitat del treball en grup	7,6
(14) Intercanvi d'opinions entre companys	7,8
Mitjana	7,7

Perfil del professor (taula 4.7)

(15a) Motivador	7,3
(15b) Transmissor	7,8
(15c) Guia	7,3
Mitjana	7,5

La majoria dels alumnes consideren positiva l'experiència per ells gens habitual del treball en grup, malgrat que en un grup van haver de fer canvis. Des del nostre punt de vista destaca la importància que atorguen al fet d'aprendre entre ells.

A.S. va centrar bona part del seu comentari del diari d'aprenentatge en aquestes qüestions i resumeix en la seua exposició molts dels comentaris que trobem repartits en textos d'altres alumnes. Seguim el seu escrit:

Aquesta seqüència didàctica realment m'ha sobtat. No sabia el que era ni el que teníem que fer, m'he trobat perduda en un principi, fins que poc a poc, gràcies als companys de classe i a les amigues he anat entenent el que tenia que fer.

Indica com un factor positiu la composició voluntària dels grups i afegeix:

En la meua opinió crec que fer els grups voluntàriament millora la manera de treballar perquè treballes amb les persones que tens més confiança, no sé com explicar-ho, però crec que si haguéssim fet els grups barrejant les «colles» de la classe no s'hagués treballat tant a gust.

Finalment descriu la relació entre els diversos grups i com a través dels altres ha après:

Personalment crec que hem aprofundit molt en *Anjub*, ens hem posat a la pell de la gent d'aquella època, escoltant i prenent apunts del treball d'història del grup de l'Adriana, la Tània, la Vicky, Guillem i l'Eloi; d'una altra banda ens hem assabentat del tipus d'escriptura que s'utilitzava amb el grup de la Francesca, la Judith, l'Anna, en Joan Ramon i la Gisela; per un altre costat també hem après simbologia amb un altre grup, compost per la Núria, la Laia, l'Anna, l'Esther i el David; per una altra banda hem fet una mica de literatura i hem escoltat altres autors de l'època i, finalment, jo, personalment, he après molt de les llegendes que hem estat treballant amb el grup.

Els alumnes destaquen el perfil més habitual del professor com a transmissor de coneixements. Una funció que considerem important i que hem intentat que esdevingués, com diu Charmeux (1992: 39), una pràctica «apropiativa», és a dir, com una resposta amb ampliació a preguntes que els alumnes es formulen o que són pertinents en el marc de l'activitat que estan realitzant.

Evidentment aquesta funció pot ser profitosa o es pot convertir en una intervenció excessiva com ja ha quedat consignat en el comentari fet per una alumna. El professor ha d'explicar continguts i ha de ser facilitador i ha d'encomanar el desig de saber, un perfil cada cop més necessari en el context de la societat canviant del coneixement i la informació. Aquest ha estat també el nostre intent parcialment aconseguit.

A.A. explica que «el professor ens ha ajudat una mica a aclarir-nos el que teníem de fer i també ens ha passat informació que tenia ell, com eren llibres d'història o d'autors cata-

lans». En relació amb l'actitud del professor, O.P. escriu: «Penso que també s'ho ha passat força bé treballant aquests temes, va donar molta emoció al llibre i, ara, un cop llegit, li continua donant. I ha ficat molt interès en realitzar tota aquesta activitat. Se li nota que a ell li agrada molt tot això.»

De ben segur no tots els alumnes han tingut les mateixes percepcions, són molts i variants els factors que els afecten, raons íntimes o familiars, circumstàncies acadèmiques i externes al marc escolar, que com veiem en la resposta 6 del qüestionari tenen una influència no menyspreable que s'escapa al marc de la classe —la valoració mitjana és de 6,4. Per tot això, tot allò que podem fer per millorar el perfil del professorat incidirà de forma positiva en el conjunt de l'alumnat.

4.3.4. La motivació de l'alumnat

La impressió que teníem sobre l'actitud dels alumnes a partir de les primeres observacions de classe i del diari de lectura era molt positiva. Havíem deixat de veure les cares sovint avorrides, de silencis resignats, de cert temor perquè potser no havien fet els deures de llengua i literatura. Ara els veiem parlar del llibre, de les activitats de lectura (i també dels preparatius de les festes de Carnaval per recollir diners pel viatge de Setmana Santa). Llegien i creaven textos expositius, recensions, poemes, propostes de discs compactes, auques i jocs de taula d'Anjub, preguntaven i, majoritàriament, s'esforçaven. Tanmateix alguns comentaris i el resultat de l'enquesta ens van confirmar que l'apreciació tenia un punt d'il·lusió. La mitjana de motivació va ser de 6,8 —la dada s'ha obtingut a partir de la pregunta 9 del qüestionari— només dues dècimes més que la motivació que manifesten tenir davant la feina habitual a partir d'una unitat del llibre de text (veg. annex 9.3) i una puntuació inferior als aspectes que no depenien de la seua actitud davant l'aprenentatge: les activitats i la diversitat d'objectius o el mètode de treball i el perfil del professor. Aquestes dades ens han de portar a una reflexió i a confirmar l'apreciació que fèiem en interpretar les valoracions globals en percentatges.

Si ens fixem en el llibre, base de tota l'activitat, podem constatar com a gairebé tots els alumnes els va agradar, encara que es van produir discrepàncies significatives respecte al tractament de la violència o la presència d'elements màgics que reflecteixen sensibilitats estètiques i ètiques diverses.

El personatge i la narració els van impactar. Molts parteixen del recel inicial a una lectura obligatòria, així ens ho explica N.L.:

Aquest llibre m'ha agradat bastant, m'ha sorprès i tot! Em pensava que seria diferent i que em desagradaria, però finalment li he trobat la gràcia. | Principalment l'he trobat interessant

perquè Josepet Anjub mostra els seus sentiments, les seves sensacions i emocions... Tant quan està tancat a la presó, com quan ens relata la seva vida. Es fa preguntes, es pregunta com havia sigut la seva vida si alguna vegada hagués tingut por.

El llibre genera identificacions amb un noi com el jove Anjub que a partir dels setze anys es desorienta i ha d'intentar refer la seva vida. E.S. destaca l'encert de la forma epistolar per aproximar-nos a la història: «La relació entre el personatge i el lector es fa cada vegada més estreta de manera que acabes dintre de la història, sents el seu dolor, la seva alegria, comparteixes els seus sentiments més profunds». En definitiva, la lectura desperta sensacions, així ens ho descriu I.S.: «Amb aquest llibre he sentit moltes emocions d'alegria, de tristesa, de fàstic, inclòs he arribat a sentir angúnia i olors conegudes com la de farigola, humitat o cremat.»

Com a aspectes més positius i motivadors gairebé tots els alumnes assenyalen el marc geogràfic ebrenc i la incorporació de la parla pròpia:

Les aventures d'Anjub estan ambientades al segle XIX, en l'època del Trienni Liberal i tenen com a escenari les Terres de l'Ebre. Aquest és sens dubte un dels aspectes que més em va motivar en la lectura del llibre, ja que hi apareixen indrets coneguts. En el moment en què el protagonista es dirigeix al poble de Vinebre, per exemple, ho fa pels camins on sovint anem a passejar amb els amics; i l'execució que allí presencia té lloc a la plaça on es fa el ball de Festa Major. (M.G.)

En relació amb la llengua L.B. escriu:

Mai abans havia llegit un llibre escrit amb el dialecte del català occidental i, concretament, amb la variant de la nostra comarca. Em fa molta gràcia veure escrites paraules que utilitzo moltes vegades quan parlo a casa o amb els amics; paraules que sento dir als meus avis i a la gent gran del meu poble i frases fetes que solament diuen la gent gran, però que són de tota la vida. Paraules com «alego», «malastrugança», l'article «lo», frases fetes com «gent d'Ascó, tot pa casa» són les que m'han cridat més l'atenció.

Si com hem anat comprovant les diverses valoracions de la realització del projecte i del mateix llibre són més positives que la motivació que els alumnes reflecteixen, on podem trobar les causes del descens de la motivació? Té relació aquest grau de motivació amb la millora que manifesten haver experimentat els alumnes, que com hem vist presenta un resultat de 6,6, també lleugerament inferior als altres aspectes comentats. Com és que valoren més les activitats, el sistema de treball i el perfil del professor que la mateixa implicació i els resultats del seu esforç? Hem d'interpretar que la proposta pedagògica fa una funció de palanca o és que als alumnes els costa veure el seu grau de motivació i millora?

Anotem les principals teories de la motivació per intentar apuntar alguna observació que ens sembli mínimament pertinent.¹⁸⁰

CAUSES DE MOTIVACIÓ
a) La motivació tendeix a augmentar si els alumnes valoren més els continguts d'aprenentatge (teoria esperança-valor de Rotter, 1954, i Atkinson, 1957).
b) La motivació dels estudiants augmenta en la mesura que veuen les possibilitats d'aconseguir les fites d'aprenentatge (teoria esperança-valor de Rotter, 1954, i Atkinson, 1957). Teoria de l'autoeficàcia de Bandura (1977).
c) La motivació també augmenta si relaciones l'èxit o el fracàs amb l'esforç que posen per aconseguir-ho (teoria d'atribucions de Weiner, 1974).
d) La motivació augmenta si els estudiants redueixen les emocions d'avorriment i ansietat (Csikszentmihalyi, 1990: si l'habilitat és més gran que la dificultat d'una tasca, l'alumne s'avorreix; si l'habilitat és més baixa que la dificultat, es produeix ansietat o angoixa).
e) Un estudiant pot atribuir el seu èxit o fracàs a factors interns (ex. l'esforç) o externs (ex. la dificultat de la tasca); i a factors fixos (ex. l'habilitat innata) o que canvien (ex. la bona o mala sort).
f) La motivació intrínseca tendeix a augmentar en la mesura que l'estudiant rep retroalimentació positiva i el promou la seva capacitat d'autodeterminació (Deci i Ryan, 1985).

En la realització del projecte hem tingut en compte la majoria dels factors assenyalats en les teories de la motivació, excepte la variable de factors fixos, que trobem en l'apartat *e*). Els alumnes no hi fan referència com tampoc no assenyalen factors del tipus bona/mala sort, encara que en alguns casos manifesten els condicionaments externs que els han comportat exàmens d'altres assignatures o activitats paraescolars (organització del viatge de curs, per exemple).

Les respostes que hem anat trobant ens indiquen que els factors de retroalimentació positiva i promoció de la capacitat d'autodeterminació han funcionat prou bé, així com les relacions èxit-esforç o l'adequació de les tasques en els termes exposats per Weiner (1974) i Csikszentmihalyi (1990), respectivament.

Destaquem com en molts casos la conversa del professor amb alumnes o grups que es trobaven amb dificultats a l'hora de realitzar una tasca o que no havien obtingut una bona

¹⁸⁰ Quadre realitzat a partir de Cèlia Romea: «Literatura i cinema. Estratègies de comprensió i interpretació textual». Dossier del curs de doctorat Ensenyaments de Llengua i Literatura, 2003-2004, i J.R. Valenzuela (1999).

nota ha estat decisiva perquè els alumnes no es desil·lusionessin i poguessin continuar endavant i millorar les seues activitats.

Les reflexions de Charmeux (1992: 41) ens semblen clarificadores per establir una relació adequada entre motivació i esforç en el marc educatiu:

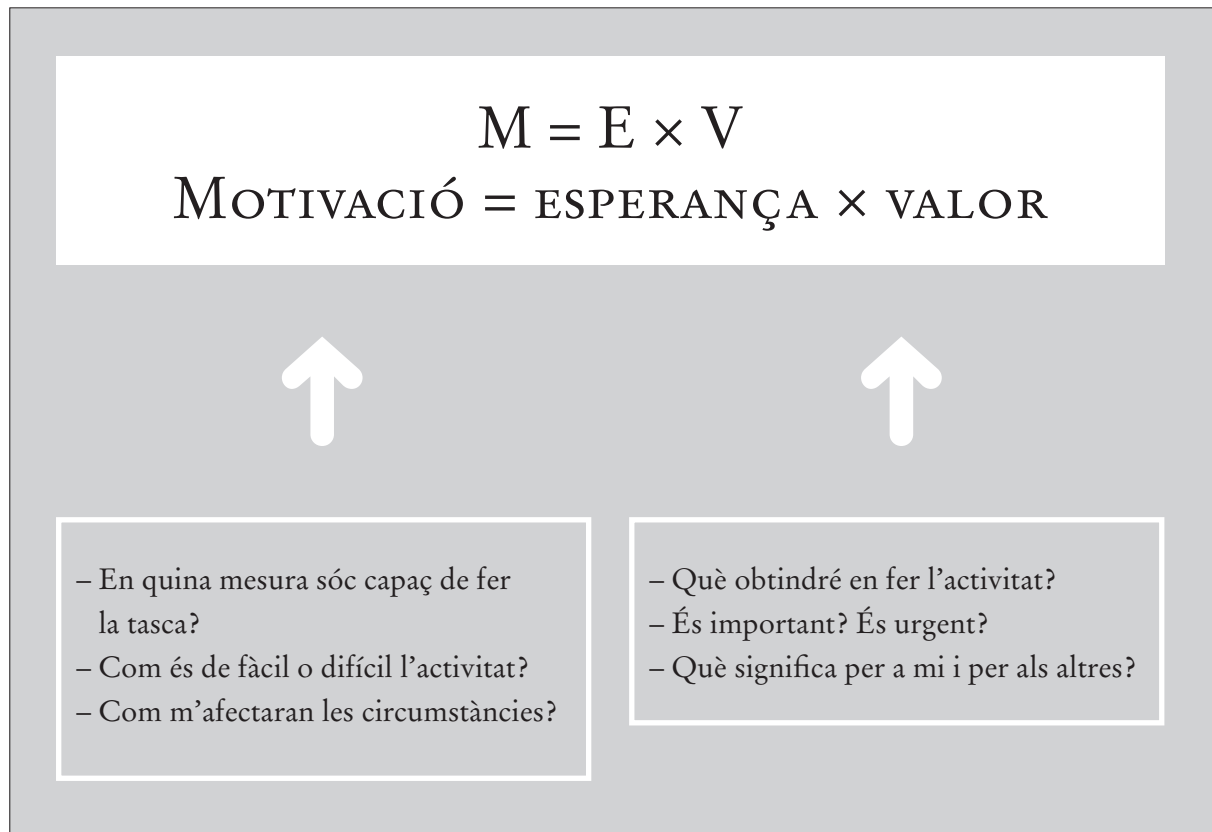
És important també subratllar que aquesta organització del treball [es refereix al mètode de desvetllament] permet comprendre millor què és la «motivació» tot oposant-la en particular al «desig», amb el qual se la confon sovint: el desig no pot ser el motor d'un projecte, perquè per naturalesa és fugaç i incert. La satisfacció, com la resistència, n'atenua la força i el dissol ràpidament. Perquè el desig pugui conduir la realització d'un projecte, cal que es transformi en motivació, és a dir, que integri esforços (naturalment no desitjats) com a condició necessària per a la realització d'un anhel inicial. En aquest sentit una persona està motivada quan lliurement vol fer coses que no té ganes de fer —és a dir esforços— perquè ha entès que eren necessàries per a la realització d'allò que desitja.

La majoria dels alumnes del projecte s'han esforçat: han fet lectures que en principi no es plantejaven de fer, han fet consultes a diccionaris com el Bompiani o el DCBV, han anat a parlar amb gent gran per recollir la tradició popular... Tanmateix val la pena aturar-se en els inconvenients que els alumnes assenyalen per millorar la realització del projecte.

Hem trobat expressions del tipus: «Costa més de fer-ho. A vegades és més complicat al no saber què ficar als treballs» o «És una activitat llarga, pot arribar un moment que et canses de tanta recerca i investigació». La primera exposa una preocupació que, de fet, pot ser motivadora i enriquidora si va acompanyada de la intervenció adequada per part de companys o del professor. La segona ens porta a considerar el factor temps, durada, i ens planteja la conveniència de replantejar el projecte.

En aquest sentit, com ja hem assenyalat, es podria programar el diari de lectura com una activitat voluntària i aniria bé que prèviament haguessin conegut aquesta pràctica; l'activitat de contextualització del llibre «Una aproximació a les imatges de l'Ebre» es podria realitzar com una seqüència didàctica independent i prèvia al projecte, en el mateix curs o en un curs previ.

La qüestió que ens sembla més preocupant i alhora difícil de resoldre per poder millorar la motivació i esperem que també la valoració de la mateixa millora per part de l'alumne se situa en l'àmbit del valor assignat al projecte. Partim, en aquest sentit, de la teoria esperançavalor de Rotter i Atkinson, que podem formular en els termes següents:



Per les respostes obtingudes deduïm que caldria reforçar el valor de l'activitat. Com vam veure en començar aquest apartat, els alumnes manifesten la preocupació per la utilitat de les activitats realitzades en relació amb la selectivitat.¹⁸¹ Una resposta relativament fàcil consistiria a situar els valors educatius al marge o més enllà de les qüestionables proves de selectivitat, ens temem, però, que aquest seria un discurs poc pràctic en el nostre context educatiu.

Potser caldria ensenyar-los alguns exemples de proves de selectivitat perquè veiessin el lloc i el valor que hi té el comentari de text i que no només existeixen en relació amb l'assignatura exàmens de tipus ortogràfic i gramatical, una imatge força extensa i que tergiversa el que entenem per competència comunicativa. A partir d'aquí caldria reforçar i clarificar els objectius del projecte per intentar deslliurar-los d'una certa sacralització produïda pels mateixos docents respecte al llibre de text, que haurien de poder treballar com un complement, com un instrument més de la pràctica educativa.

¹⁸¹ Recordem que en els cursos 2004-2005 i 2005-2006 en la prova de selectivitat de l'assignatura comuna de Llengua i literatura, la literatura hi era pràcticament absent i que el curs de 1r de batxillerat no es dedicava específicament a la literatura.

Per acabar l'avaluació del projecte, transcrivim les paraules d'un alumne que sintetitzen en bona part el que ens ha comportat l'experiència:

El treball a classe ha estat divertit, interessant, agradable, complicat, tot i més d'aquestes expressions podrien resumir les sensacions que he tingut mentrestant ha durat la classe. Ens ha mancat una mica d'esforç, de planificació, ja que estic segur que, si tots els components del grup haguéssim pujat la intensitat de treball, hauríem gaudit d'uns resultats més bons dels que hem tret, però tampoc estic insatisfet del meu grup, tot al contrari, ja que sense ells el treball hagués estat, segurament, més avorrit, més monòton, més pesat i amb la companyia seva ha estat més agradable. (E.B.)

CAPÍTOL 5. PROPOSTES A L'ESO

Havent experimentat el projecte de lectura d'*Anjub*, ens vam plantejar com podíem incloure activitats relacionades amb el patrimoni localitzat en la programació de l'ESO. Els alumnes de batxillerat havien valorat positivament el treball realitzat a partir de l'obra d'Andreu Carranza, però també havien manifestat algunes preocupacions que calia tenir en compte.

Els preocupava i ens preocupava la durada i l'esforç que havien comportat les diverses activitats. En aquest sentit vam considerar que potser no era adequat dissenyar una proposta tan ambiciosa com la que havíem realitzat el curs anterior. Ens trobaríem al davant un alumnat d'ensenyament obligatori —amb una diversitat de nivells més gran que al batxillerat— i ens calia, d'altra banda, tenir la llibertat per anar provant activitats que ens permetessin anar veient quines eren les formes més interessants per millorar les competències comunicatives a través dels referents de proximitat, sense la pressió que manifestaven alguns alumnes de batxillerat en relació amb les proves de selectivitat.

Havíem utilitzat Internet per a la recerca d'informació, desconeixíem, però, que havia començat una nova revolució, la de la web social, que en poc temps ens faria canviar formes de relació i de treball, que tots plegats hauríem d'assumir per integrar-les al procés educatiu. El conjunt d'activitats que presentem són també una crònica viscuda de l'impacte de la web 2.0 en la didàctica.

5.1. MEMÒRIA I PATRIMONI

El curs 2005-2006 vam introduir en la programació de 4t d'ESO¹⁸² la lectura d'un llibre vinculat al territori i a la memòria de la guerra civil, *L'ombra del Stuka*, de Pau Joan Hernández (1998). L'acció de la novel·la ens situa en dos pobles imaginaris, Benissuda i Sant Joan del Pla —els alumnes de l'institut de Móra d'Ebre, hi reconeixen immediatament el joc literari amb Benissanet i Rasquera— on l'Elvira, que estudia a l'institut, i en Roger, que

¹⁸² El nostre treball es va centrar en els alumnes del grup de 4t B. Tots els grups de 4t del centre van fer la lectura del llibre de Pau Joan Hernández; els treballs es van realitzar en funció de la dinàmica de cada grup-classe.

estudia a Tortosa, viuen l'estiu dels seus quinze anys i coneixen en David, el jove jueu alemany, que busca reconstruir el passat de la seua família. A partir d'aquí, aniran descobrint una història tèrbola que havia començat una nit d'abril de 1938 al Puig de la Metralladora, vora l'Ebre.

La lectura es va fer durant el segon trimestre del curs. Abans que no comencessin a llegir-lo, vam dedicar part d'una sessió a presentar el llibre a partir de les activitats definides en el capítol 4 en les fitxes 1.2 (Formular hipòtesis de lectura. Elements paratextuals) i 1.3 (La lectura compartida). Al final de la classe van saber que havien de confeccionar una fitxa de lectura del llibre a partir del model que tots els alumnes del centre segueixen — amb algunes adaptacions segons el nivell— des de 1r d'ESO.¹⁸³

Més endavant, quan ja havien avançat en la lectura de l'obra vam demanar-los que individualment presentessin algun episodi de la guerra civil a partir del record d'algun familiar o persona propera que els en pogués informar. Per fer-ho, els vam introduir en els mètodes de la recerca oral,¹⁸⁴ especialment en la preparació de l'entrevista.

En el tercer trimestre —no tenien cap lectura obligatòria, encara que sempre en poden presentar oralment o per escrit alguna que facin de forma voluntària— a partir de l'experiència de la lectura de *L'ombra del Stuka*, vam acordar que elaborarien individualment o en grups algun treball de recerca relacionat amb el seu entorn. Prèviament havíem parlat no només de la memòria relacionada amb fets històrics sinó també d'altres àmbits com l'onomàstica, llegendes i contalles de l'Ebre, escriptors com Bladé i Desumvila, etc. Vam dedicar una sessió als criteris per a la confecció de treballs i a la recollida de fonts orals de la literatura popular i tradicional.¹⁸⁵

Els alumnes van lliurar les recerques per escrit al professor i en van fer una presentació digital davant la classe sobre les temàtiques anotades i, en algun cas, se'n van afegir d'altres en funció dels interessos dels alumnes, com per exemple dues recerques dedicades a les plantes i els seus usos tradicionals. Els malnoms i les llegendes van ser els temes que van despertar més interès.

Les valoracions de l'experiència es van recollir a partir d'una enquesta i en les consideracions que van fer després de la recerca sobre memòria i patrimoni.

¹⁸³ Facilitem la fitxa de lectura en l'annex 9.4.

¹⁸⁴ Teníem com a referència l'obra de Joan Miralles (1985). Entre les moltes obres sobre el tema que podem consultar destaquem M. Dolors Bernal, Joan Corbalán (eds.) (2008).

¹⁸⁵ En els annexos presentem les normes per a la confecció de treballs (9.5) i la fitxa de recollida de literatura oral (9.6). Per a la literatura tradicional vam utilitzar els nostres materials citats en la bibliografia.

En el qüestionari ens interessava bàsicament veure la incidència dels treballs proposats en la dinàmica i en alguns dels objectius generals del curs. Les preguntes formulades van ser les següents:

1. Quines activitats consideres que t'ajuden més a millorar la teua competència comunicativa. (Valora de l'1 al 10.)

- a) Explicacions per part del professor
- b) Realització d'exercicis del llibre de text
- c) Realització de treballs
 - 1c) Fitxa de lectura
 - 2c) Patrimonis i memòria oral

2. Respon les qüestions següents amb la indicació de l'activitat de l'apartat anterior que et sembla més adequada (*a*, *b*, *c*):

- Com penses que treballes millor l'adquisició de conceptes, és a dir, d'idees, de qüestions que has de conèixer?
- Què consideres que et resulta més útil per aprendre a treballar de forma autònoma?
- Amb quina activitat creus que millora la teua actitud respecte a la comunicació?
- Quina activitat et motiva més?

Hem sintetitzat els resultats en les taules 5.1 i 5.2.

Valoració d'activitats en la millora de la competència comunicativa (taula 5.1)

(1a) Explicacions per part del professor	7,6
(1b) Realització d'exercicis del llibre de text	6,6
(1c) Realització de treballs	7
(1c1) Fitxa de lectura	6
(1c2) Patrimonis i memòria oral	7,6

Valoració de la relació entre activitats i objectius (taula 5.2)

	Percentatge de respostes per criteri (%)		
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>
(2a) Adquisició de conceptes	66,6	19,0	14,3
(2b) Autonomia	9,5	42,9	47,6
(2c) Actitud respecte a la comunicació	42,8	4,8	52,4
(2d) Motivació	28,6	9,4	61,9

Les valoracions que demanàvem eren sobre qüestions semblants, però el fet de formular-les de forma diversa en les dues preguntes ens ajudava a veure la congruència de les respostes i detallar en quin grau consideraven que influïen en aspectes diversos de l'educació. Veure les valoracions relacionades amb la realització dels treballs i en concret en l'apartat de patrimoni i memòria oral ens va estimular a continuar endavant amb la nostra proposta didàctica i ens va confirmar la importància de la motivació.

El fet que valoressin que els treballs els ajudaven poc en l'adquisició de conceptes ens va fer pensar que els alumnes consideraven que aquesta capacitat depenia bàsicament de la funció transmissora reservada al professorat i/o que en la realització dels treballs no s'incorporava prou o de forma prou evident l'elaboració de continguts conceptuals, dues reflexions que havíem d'incorporar a la pràctica docent.

Una altra estratègia d'avaluació que vam emprar va consistir a demanar-los un text escrit en què havien d'explicar què havien après amb el treball sobre memòria oral i patrimoni. La resposta present en tots els escrits indicava que havien conegut qüestions relacionades amb el seu treball: topònims, llegendes, costums...; d'altres eren també prou reiterades. N'anotem les més significatives tot seguit.

Molts destaquen el fet d'haver de parlar amb la gent. L'estudiant J.R. escriu: «També he après a escoltar i entendre les persones un poc millor, ja que en aquest treball he hagut de preguntar a bastantes persones.» L.R., S.R. i C.A. també ho posen de relleu i introdueixen un element afectiu important de reivindicació del seu propi poble:

Aquest treball és diferent. | Això és el que volem destacar i del que, a mesura que l'hem anat elaborant, ens hem adonat. Per què? Malgrat la gran quantitat de treballs que ens ha tocat fer durant la nostra vida com a estudiants de secundària, aquest és el primer on la informació l'havies de buscar al carrer, parlant amb la gent. Res o gairebé res del que ens interessava o buscàvem ho podíem trobar en els llibres. Perquè els llibres no acostumen a parlar massa dels pobles petits i «sense història»...

Assenyalen que els primers informadors són la família i destaquen la relació amb la gent gran; com diuen P.N. i D.M: «Hem après a parlar i a treure informació a la gent gran. Això és molt important perquè cada vegada hi ha més gent gran.»

També indiquen aprenentatges concrets d'ortografia o de competència digital:

En ortografia, he practicat l'escriptura de moltes paraules poc usuals i tradicionals de Ti-vissa. He après a utilitzar el projector per poder exposar el treball i Internet per poder enviar-lo. (D.V.)

C.O. destaca la unió en el treball entre emoció i esforç:

També ha sigut una experiència divertida i molt emocionant. M'ha costat unes quantes setmanes per recopilar la informació i ajuntar-la en aquest treball.

També anoten la importància d'escoltar els treballs dels companys: «Hem après a valorar els treballs de l'altra gent, també a escoltar-los.» (A.S. i P.N.)

El comentari de S.B. sintetitza bona part de les reflexions del conjunt d'alumnes:

Amb aquest treball hem après, primer a com fer un treball escrit amb informadors orals. Hem après a tractar a la gent perquè ens conti tot el que sàpiga i això ens ha agradat molt perquè ha sigut divertit. | Hem après moltes més llegendes de les que sabíem, i hem descobert que n'hi havia moltes més de les que ens pensàvem. | Hem vist que algunes eren creïbles i d'altres no, que la gent exagerava molt a la hora de contar-les. | Ens n'hem adonat que als informadors les llegendes els hi contaven els seus avis abans d'anar a dormir o a la vora del foc, i ara aquesta tradició s'ha perdut, ja que les nostres àvies ja no ho han fet. I és una cosa que no s'hauria de perdre perquè quan me les va contar van ser molt divertides. | Hem après molts mals noms dels que ja dèiem i els seus significats, que normalment eren tot tonteries. | Hem après ortografia, no sol en els nostres treballs sinó també mirant els dels altres. | Hem après que no es pot escriure igual que es parla, tot i que s'ha de conservar el dialecte, hem d'adequar el text. | Hem après a tindre més soltura a la hora d'exposar un treball. | Finalment hem après a treballar en grup, a repartir-nos la feina.

5.2. BLADÉ A L'ESCOLA

En el curs 2006-2007 vam introduir l'escriptor de Benissanet, Artur Bladé i Desumvila en un crèdit variable de reforç de català a 4t d'ESO.¹⁸⁶ Vam partir dels recursos que ja ens oferien algunes publicacions pensades per a aquest tipus de crèdit: Jordi Balcells, Ignasi Puig

¹⁸⁶ Durant el curs vam realitzar el crèdit amb un grup diferent cada trimestre; et que ens va permetre anar afinant la proposta.

(1995), Pilar Monné (1996) i M. Josep Simó (1998) i vam prendre com a referència el llibre d'Artur Bladé *L'edat d'or* (1996).

Després d'una primera classe introductòria al curs i de coneixement del grup, vam fer una primera aproximació a *L'edat d'or*, vam adaptar la tasca que havíem dissenyat per formular hipòtesis de lectura i observar elements paratextuals¹⁸⁷ i vam proposar la fitxa d'activitats que veurem a continuació.

ACTIVITAT 1: DESCOBRIM EL LLIBRE

1. A partir de l'observació i anàlisi de la coberta i contracoberta del llibre feu una pluja d'idees amb tot el que us suggereixen textos i imatges.
2. A continuació, individualment o en petits grups, trieu les idees que us agradin més i ompliu aquesta fitxa que segueix el model dels guions cinematogràfics:

PROPOSTA D'IMATGE	TEXT-SO	COMENTARIS SOBRE LA IMATGE
Camp de cirerers amb els fruits gairebé madurs	Escriu una frase «.....» Música: 15" de <i>Les estacions</i> de Vivaldi	Vista panoràmica

PROPOSTES D'AMPLIACIÓ

1. A partir del guió anterior, confeccioneu una presentació. Elaboreu un mural o utilitzeu alguna aplicació informàtica tipus PowerPoint.

Per fer l'activitat fan falta dues o tres sessions. Cal afegir a l'explicació de l'activitat, el treball d'elaboració a l'aula —i fora de l'horari escolar en alguns casos— i una o dues sessions de presentacions dels treballs.

L'alumna S.E. ens explica en el seu diari de treball una de les tres classes dedicades a la lectura compartida i a la introducció a l'autor:

¹⁸⁷ Veg. capítol 4 fitxa 1.2.

Avui hem llegit el primer capítol del llibre de *L'edat d'or*, també hem parlat d'Artur Bladé i Desumvila (l'autor del llibre), de la seva vida i dels seus treballs i publicacions dels seus llibres, la majoria de memòries i biografies, hem començat a llegir i hem comentat el llibre, avui hem après que la paraula llegir vol dir alguna cosa més, que vol dir entendre a través de les paraules, juntament amb la vida de l'autor i la situació mundial en els seus anys de vida.

Per fer una aproximació a l'autor van omplir la graella de l'activitat 2 i vam comentar algunes de les qüestions plantejades.

ACTIVITAT 2: L'ESCRITOR I EL VALOR DE LA MEMÒRIA

1. Per començar podeu fer una aproximació a l'escriptor de la Ribera d'Ebre Artur Bladé i Desumvila a partir de l'article del professor Magí Sunyer, que podeu trobar al web de Lletra: <www.uoc.edu/lletra/noms/arturblade/index.html>. Us pot interessar consultar també la pàgina d'Internet de l'Associació Artur Bladé i Desumvila.
2. Ompliu la graella següent:

AUTOR: dades biogràfiques	
OBRES: classificades per gèneres (Cal anotar la data de publicació.)	
CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE LES OBRES	
VALORACIONS I ALTRES COMENTARIS que n'han fet els crítics	

3. Busqueu informació sobre els moments de la història següents i relacioneu-los amb la vida i l'obra de l'autor: Restauració, regnat d'Alfons XIII, Mancomunitat i dictadura de Primo de Rivera, Segona República, Guerra Civil, franquisme i democràcia.
4. Fixeu-vos en les dates de les seues publicacions i esbrineu en quines èpoques estan ambientades i de qui ens parlen.
5. Bladé es defineix en un dels seus llibres, *Gent de la Ribera d'Ebre. Artesans, pagesos, rodaires* (1971: 157) com a memorialista. Penseu que aquest terme és aplicable al conjunt de la seua obra?
6. Heu llegit algun llibre relacionat amb memòries; per exemple, algun diari personal? Si en coneixeu algun, citeu-lo.

7. A partir de les vostres experiències de lectura o de la informació que pugueu trobar sobre els llibres que teniu a continuació, comenteu en petits grups si la memòria ha d'estar lligada necessàriament a la nostàlgia o a alguna pèrdua tràgica: *Diari d'Anna Frank*, *Diari d'un jove maniàtic*, d'Ann Mc Pherson i Aidan Macfarlane, i *Sol pel món*, de Roald Dahl. Definiu què és la memòria a partir de les vostres valoracions i discussions.
8. En quina mesura considereu que els fets de la història van condicionar l'obra de Bladé? Recordeu la seua consideració: «[...] per a la gent de la meua generació, tot el que ha vingut després pot dir-se que només ha estat neguit, angoixa, sofrència i desengany.» (EO, 1996: 8)¹⁸⁸
9. Ara, entre tots, feu un petit debat sobre la memòria individual i la memòria col·lectiva.
10. El tema de la solitud també es pot connectar amb la lectura com a experiència íntima. Del fet de llegir ens en parla també Italo Calvino en les pàgines inicials de la seua obra *Si una nit d'hivern un viatger* (1987: 19-20);¹⁸⁹ és un fragment força suggerent que algú podria llegir en veu alta per al conjunt de la classe. Ara, entre tots, parleu de les vostres experiències de lectura.

En les sessions següents vam començar a treballar la descripció —adjectius, estructura— i els aspectes que es recullen en la proposta següent a partir de textos d'Artur Bladé, que connectem també amb la narració.

ACTIVITAT 3: DESCRIPCIÓ DE PERSONES

Vull creure que, de cara al món exterior, la meua vida, dels tres als cinc anys, fou molt assenyada. Tan assenyada almenys com el meu posat, tal com el mostrava un retrat que ens va fer, al meu germà i a mi, el retratista del poble. Per bé que el retrat va desaparèixer, com tants d'altres, en els dies més tràgics de la guerra civil, puc parlar-ne com si el tingués davant els ulls. Tot i que el Minguet m'avançava un any, no era pas més alt que jo. (Actualment, a despit de l'any que segueix portant-me, ell és més petit.) He de reconèixer, però, que en aquella fotografia jo, al seu costat, feia un paper ridícul. Tots dos vestíem igual, es a dir, amb botines, mitges negres i bata fins als genolls. Era una bata amb tapapunts, cinturonet botonat al davant i coll rodó. El meu germà alçava el cap amb decisió i ja ostentava una clenxa rebel sobre el front com un distintiu del seu caràcter. Se'l veia prim, dur, nerviós, amb la cama fina i el genoll una mica en flexió com si es disposés a saltar. Somreia amb picardia, i em protegia

¹⁸⁸ En endavant abreguem les referències a *L'edat d'or* amb les sigles EO.

¹⁸⁹ Si cal llegir algun fragment de text o algun poema, el reproduïm en l'annex 9.8.

el muscle amb una mà llarga i displicant. Ningú no hauria endevinat que el protegit —tan seriós, tan ben galtat, tan ben pentinat!— era el germanet del protector. La mirada de l'un i de l'altre també diferien, car mentre els ulls del gran desafiaven la màquina i el retratista, els ulls del petit —rodons, molt oberts i una mica emmifats, com si prefiguessin la miopia futura— miraven l'estrany artefacte plantat al seu davant amb una expressió més aviat defensiva i amb l'aire de no entendre-hi res, tal com més endavant esguardaria les coses del món i de la vida. Feliços els qui les entenen!

L'actitud dels dos nois reflectia, en certa manera, un estil diferent d'existència. El meu germà, en efecte, vivint com vivia amb l'avi pagès i l'àvia rigorosa, en contacte permanent amb el món natural, posseïa un repertori de coneixences i de petites malícies que a mi, redossat a l'ombra dels avis bonaris, em meravellaven. Mentre jo somiava, ell regava les plantes, nedava al safareig, s'enfilava als arbres per tal de collir fruites o afollar nius de pardals i de garrafons. Res no li feia por i es barallava per qualsevol cosa amb nois que li avançaven un pam. En aquest aspecte sobretot, jo, al seu costat, era un pigmeu, un no-ningú. I amb tot, en el fons, per bé que l'admirés i el respectés, no l'envejava pas perquè jo preferia la meua vida plàcida a la seva, tan plena, als meus ulls, de perills. És veritat que tenia les meves preocupacions —qui no en té?— i, entre elles, dues de ben greus, a saber: no passar mai pel sol, a l'estiu, i defugir els corrents d'aire, a l'hivern. (EO: 16-17)

.....

La meua vida escolar seguia el seu curs, més o menys regular, amb alguna que altra manca d'assistència, particularment els matins d'hivern en què, si plovia o feia fred, l'àvia no em cridava i encara em portava el desdèjuni al llit. Eren atencions de les quals aleshores no en feia gaire cas —com si em fossin degudes— i que ara m'agradaria d'agrair amb el més pur dels testimoniatges i amb un escriure de tendresa. Però ja no hi sóc a temps.

Per compensar les campanes matinals, anava al repàs d'onze a dotze, juntament amb altres condeixebles delitosos de saber. El senyor Nat ho tenia en compte per raons comprensibles. D'altra banda, jo crec que no vaig ser un mal col·legial, almenys pel que respecta al comportament. Era un noi panxudet i més aviat pacífic, no pas per virtut, sinó per una llei natural de tarannà decantat a la prudència. Els trencs i els esgarranys que podia observar a la closca i a la cara dels meus condeixebles no em feien cap gràcia. Els consells avials em guiaven també pel bon camí i, a estudi, el meu amor propi es considerava salvat en saber la lliçó i amb la gran «B» amb la qual el mestre gratificava una plana ben escrita o un problema correcte. Així vaig anar passant d'un llibre a l'altre amb una certa fama de noi aplicat i àdhuc amb un crèdit esperançador per part del senyor Nat. (EO: 169-170)

1. Teniu a casa vostra algun retrat d'algun familiar amb la bata que descriu el text? En cas afirmatiu mireu si el rostre de la foto s'assembla al d'alguna persona coneguda? A quina? Quins canvis més significatius hi detecteu?

2. Quina relació s'estableix en el text entre l'aspecte físic i el caràcter? Comenteu si hi ha al text tòpics en relació amb diferents trets físics: alts, baixos, prims, grossos, mida o color dels ulls, posició de la barbeta...
3. Feu la descripció d'un company o companya sense dir-ne el nom. Intercanvieu-vos les descripcions i endevineu a qui es refereixen.
4. Reescriuiu el poema de Narcís Comadira, *Jo*, de tal manera que us serveixi de presentació de vosaltres mateixos. El podeu llegir a la pàgina:
<<http://www.viulapoesia.com>>
5. Artur Bladé ens parla dels records del pas del cometa Halley (EO, 1996: 19-20). Busqueu quins esdeveniments succeïren al món el dia del vostre naixement, així com el que succeí el mateix dia però des d'aquell any fins la data actual. Podeu trobar informació a les hemeroteques. A través del portal Edu365 accedireu, per exemple, al web de *La Vanguardia*:
<<http://www.lavanguardia.es/hemeroteca/index.html>>

Completeu la graella:

DIA/ANY	ESDEVENIMENT/COMENTARI	IMATGE FOTOGRÀFICA SIGNIFICATIVA

6. Escriviu una redacció a partir de records de la vostra infantesa. Podeu llegir els primers records de Bladé (EO: 12-13).

PROPOSTES D'AMPLIACIÓ

1. Busqueu al web <<http://www.viulapoesia.com/>> la composició *Jo* de J.R. Roig i feu els exercicis que s'hi proposen.

ACTIVITAT 4: DESCRIPCIÓ D'ESPAIS

Per tractar la descripció d'espais, en l'activitat 4 llegim la descripció d'Artur Bladé de la casa dels avis (EO: 11-12), llegim el poema de Joan Salvat-Papasseit *La casa que vull* i escoltem la versió musical que en fa Lluís Llach a *Poetes* (2004) i demanem als alumnes que redactin un text explicant com serà la casa on voldrien viure.

Aquestes activitats van anar acompanyades de lectures d'alguns dels textos redactats pels alumnes i de comentaris sobre errors i faltes en les composicions i fragments que trobàvem reeixits.

En el desenvolupament del crèdit durant la segona avaluació vam proposar, com havíem fet en la primera avaluació i en el curs anterior en l'assignatura comuna de llengua catalana i literatura, la possibilitat d'emprendre una recerca sobre memòria i patrimoni o bé realitzar un vídeo a partir de records de la infantesa d'Artur Bladé. Tots es van apuntar a aquesta opció més nova i creativa.

Els van interessar especialment un fragment que ens parla de les «males companyies» i l'atracció de transgredir la prohibició d'anar-se a banyar al riu (EO: 49-53); l'episodi de l'assalt al berenador de Xauxa després d'anar per primera vegada a la fira de Móra d'Ebre (EO: 60-64) i les històries de por (EO: 65-66).

Aquests episodis ens van portar a comentar com el riu pot oferir visions diverses com les que trobem en Arbó, Moncada i vam parlar sobre el risc que comportava el riu d'ofegar-s'hi, com narra Carmel Biarnés (1985: 8-10) o de personatges misteriosos com la Mariganxo, que viu als pous de Benissanet, o els enigmàtics gambutzins de les coves vora l'Ebre. Amb aquests referents i una descoberta compartida de les tècniques de gravació digital van emprendre l'elaboració dels seus videolits.

L'experiència va resultar per a tots plegats engrescadora. Transcrivim un fragment de les entrevistes als protagonistes que es recollen en la gravació preparada per tres noies del crèdit:¹⁹⁰

- Quan et van dir que havies de fer d'actriu què et va semblar? Quina va ser la teva opinió?
- Vols que et diga la veritat? Quan lo primer dia lo profe mos va dir que havíem de gravar una pel·lícula vaig pensar això és una xorrada perquè n'atres i gravar una pel·lícula..., però després vai pensar que no, que la idea estave bé perquè quan vam fer els guions i tot... estave bé, molt bé!
- Com van anar els dies de la gravació amb els teus companys?
- Molt bé, perquè vam quedar un dia a Móra d'Ebre per fer un assaig i tot perquè primer s'ha d'assajar bé perquè surti bé i lo següent dia vam quedar a Benissanet, pos allà mos ho vam passar molt bé, vam riure molt perquè amb la vestimenta i amb los nois...

¹⁹⁰ Hem mantingut trets dialectals i castellanismes per conservar l'espontaneïtat del text.

- Ens podries dir la teva opinió general?
- Pues mira, que ha sigut una experiència mot bona perquè lo treball ha anat molt bé... i donar les gràcies als col·laboradors perquè mos han ajudat i pos molt bé, que l'experiència és bona i que si ara em diguessin torna a gravar una pel·lícula la gravaria, però amb temps, sobretot temps.

Les activitats presentades es van incorporar, refer i ampliar en l'edició d'un quadern de treball *Bladé a l'escola. Secundària* (2007) elaborat conjuntament amb Montserrat Anguera, professora de llengua, i Biel Pubill, professor d'educació física, tots dos amb una àmplia experiència a l'EGB i a primer cicle d'ESO.¹⁹¹

Les presentacions en format PowerPoint i, sobretot, l'elaboració dels vídeos literaris ens va ajudar a fer entendre l'interès que despertava en els alumnes l'ús d'eines digitals i com el fet de crear i poder mostrar els seus treballs els estimulava a fer millor la seua feina, els feia rellegir els textos que treballaven, discutir l'adaptació que en feien, vincular paraula i imatges, elaborar continguts amb una funció estètica, millorar la comunicació, la no verbal i la verbal, oral i escrita. Els feia més segurs de si mateixos. Llegir, escriure, buscar imatges i música, actuar, col·laborar amb els seus companys de classe i amb altres persones que també feien aportacions com a actors o facilitant el vestuari per a les gravacions, els ajudava a conviure i a créixer.¹⁹²

¹⁹¹ El 2007, amb motiu del centenari del naixement de l'escriptor Artur Bladé i Desumvila, el Centre d'Estudis de la Ribera va impulsar l'edició de dos quaderns de treball sobre l'autor: un destinat a primària i l'altre, que comentarem breument, destinat a secundària. Aquesta publicació s'estructura en quatre blocs: descobrim el llibre, l'escriptor i el valor de la memòria, una lectura de *L'edat d'or* i els jocs a l'obra de Bladé; va acompanyada d'una bibliografia i un annex —el 9.8— amb textos de l'autor i d'altres escriptors que permet una ampliació de referents, que és una constant en les activitats que presentem. El bloc central, el tercer, inclou sis centres d'interès que es treballen a partir d'un fragment de l'obra de Bladé *L'edat d'or*, en què l'autor reviu els anys d'infantesa en el Benissanet natal, un seguit de qüestions que abracen des de preguntes concretes de comprensió lectora o reflexió lingüística a propostes d'ampliació que permeten la recreació literària, relacions amb altres obres de la literatura catalana o, en una perspectiva interdisciplinària, amb fets culturals diversos. Els centres d'interès tractats són: la descripció, el relat d'un viatge, l'escola, els riscos de la infantesa - les males companyies, les distraccions i els adults.

¹⁹² En un dels grups de gravació ens vam trobar el cas d'una noia que, per motius religiosos, tenia prohibit per part dels pares d'actuar. Entre ella i els seus companys van decidir que ella fos la directora del vídeo. Al final hi va aparèixer com a entrevistada.

5.3. GEOLITERATURA

L'estiu del 2007 el vam dedicar al món digital i a començaments de juliol vam fer la primera entrada a *Blocdellengua*, el bloc que ens va servir per anar construint el crèdit variable de reforç de 4t de català, Narrar i descriure, del curs 2007-2008, i que en part va substituir el diari del professor que havíem començat el 2004 i es va convertir en una eina de difusió i relació més enllà del centre educatiu.

Anàvem configurant a l'institut un currículum que incorporava la literatura de l'Ebre. El departament de català va incloure a 2n d'ESO la lectura d'*Un riu d'espigues*, de Manel Ballart (2005) —la novel·la comença al poblat de Tivissa el 218 (a.C.) i és el relat del viatge de dos joves ibers per camins de guerra i d'amor fins al retorn a la ciutat ilerlavona — a 4t es treballava *L'ombra del Stuka* i Bladé, en els crèdits variables de reforç, i a 1r de batxillerat continuàvem el projecte de lectura d'*Anjub*.

L'impacte de la web 2.0 ens ha facilitat una renovació no només d'instruments sinó també d'aprofundiment en el treball col·laboratiu i de creació. Hi vam veure una possibilitat de connectar les aules amb els nous interessos i competències dels nadius digitals i vam començar a utilitzar el bloc i, posteriorment, la plataforma Moodle com a eines educatives. Si bé, com hem assenyalat, en les propostes anteriors ja havíem utilitzat Internet, l'ús que en fèiem es basava en la recerca d'informació i en la simple tramesa de materials que l'alumnat ens havia de fer arribar via correu electrònic. Ara se'ns ofería la possibilitat d'interactuar i publicar a la xarxa, de fer visibles per al conjunt de l'aula uns treballs que podien ser compartits i debatuts, fins i tot de realitzar projectes conjunts amb la suma d'aportacions individuals o de grup.

Vam detectar que el grup de reforç del crèdit variable reunia un alumnat amb uns nivells acadèmics més baixos que els del curs anterior i amb una diversitat d'orígens remarcable respecte a la composició habitual fins aquell moment dels grups al centre. De tretze, set provenien de l'aula d'acollida —en els trimestres següents els grups van ser similars. Aquest fet ens va fer pensar que caldria introduir modificacions en la proposta que havíem elaborat el curs anterior a partir de Bladé, però vam considerar que l'aproximació al patrimoni literari localitzat podia continuar sent l'ham motivador per fer llegir i escriure, per fer créixer en definitiva la competència comunicativa i que combinat amb l'ús de les TIC permetria millorar els resultats educatius. Una part d'aquest procés es pot seguir a *Blocdellengua*, en una sèrie d'entrades agrupades en l'etiqueta «Crèdit variable de 4t d'ESO», que presenten les activitats més significatives del curs.

ACTIVITAT 1: APROXIMACIÓ AL PATRIMONI DE L'EBRE

– Escolteu el vídeo i responeu a les preguntes següents:¹⁹³

1. Què us suggereix aquest vídeo?
2. Coneixeu escriptors, pintors, músics o artistes que hagin tractat els espais de l'Ebre? Citeu-ne algun. Escriviu una llista de creadors relacionats amb l'Ebre i feu-ne una breu presentació.
3. Quins són els elements més emblemàtics del patrimoni de les Terres de l'Ebre? Podeu citar edificis, llocs, tradicions, persones, obres, cançons, llegendes... en definitiva tot allò que considereu que té un valor especial.
4. Poseu a prova el vostre nivell: quina relació tenen Picasso i l'Ebre?

El curs el vam poder impartir a la biblioteca de l'institut, que havia estat equipada com a aula d'informàtica, fet que permetia que pràcticament tots els alumnes poguessin disposar d'un ordinador. En els cursos següents, gràcies a un pla de millora, les instal·lacions informàtiques van anar arribant a la majoria de les aules. A classe vam escoltar el vídeo i els alumnes van començar a escriure les seues respostes. Com que se sentien molt insegurs a l'hora de redactar vam acordar que enviarien les seues aportacions per correu electrònic — en alguns casos els vam haver de crear i en molts vam haver de fer indicacions sobre l'ús de la xarxa. La relació directa amb el professor els estalviava la vergonya que sentien d'haver de fer públics uns escrits escolars que consideraven poc adequats, però ens permetia que s'acostumessin a conèixer els blocs més enllà de l'ús que en feien altres companys adolescents. Al començament del curs cap dels alumnes tenia un bloc propi; alguns més endavant es van decidir a crear els seus espais a la xarxa.

En l'annex 9.9 adjuntem les respostes a aquesta activitat dels alumnes del crèdit del primer trimestre.

ACTIVITAT 2: VISIÓ DE L'EBRE CATALÀ

- La M.M., del crèdit de 4t, ha indicat com a primer element del nostre patrimoni el riu Ebre. Déu n'hi do si en té de patrimoni el riu: natura, història, llegendes..., treballs, records íntims, festes populars... En certa mesura el riu és l'eix del nostre patrimoni. I com hem quedat que volem aprendre amb el nostre patrimoni us pro-

¹⁹³ L'activitat enllaça amb el vídeo *Lletres d'aigua* del cantant Jesús Fusté:
<<http://www.youtube.com/watch?v=YrTWRTTPZP5Q&feature=channel&list=UL>>

poso de llegir i treballar aquests fragments de l'escriptor Artur Bladé i Desumvila, que ens aproxima al paisatge i als pobles de l'Ebre català.

Entre els paisatges ebrencs, és a dir, propers al curs del riu, n'hi almenys quatre de ben diferenciats: les ribes planeres vora les quals hi ha conreus d'hortes i vinyes, els estrets abruptes on el riu passa encaixonat, el paisatge dels canals a partir de l'assut de Xerta i finalment, l'ampla planura del Delta. Podríem afegir-hi la perspectiva que ofereix de quatre o cinc anys ençà, la presa de Riba-roja [...]. És aigües avall de Mequinensa, immediatament després de Faió, que l'Ebre (portant ja tot el cabal del Segre) entra a Catalunya. S'ha dit que fins aleshores, des del moment de la seva naixença, el riu s'encamina decididament vers l'est cercant la nostra terra amb un amor tenaç, però que tan aviat com hi arriba, comença a fer giragonses com si, embadalit amb el paisatge que ell mateix crea, retardés l'hora de perdre's en la mar. (*Visió de l'Ebre català*, 1983: 14-15)

Un cop feta la lectura en veu alta us proposo diverses activitats:

1. Busqueu al diccionari les paraules que no enteneu, comenteu si cal amb els companys paraules i frases per acabar de captar el sentit del text, i feu una llista del vocabulari que heu après.
2. Confeccioneu un mapa del recorregut de l'Ebre. Apunteu-hi les principals poblacions i els afluents que hi desemboquen.
3. Què vol dir que el riu fa giragonses? Són producte de la voluntat del riu o responen a un fet natural? Expliqueu-ho.
4. A través de quines paraules l'autor personifica el riu? Per què utilitza aquest recurs? Vosaltres quan parleu feu personificacions? Busqueu-ne exemples en la vostra conversa quotidiana.
5. Considereu que el fragment que acabeu de llegir es pot qualificar de literari? Per què? Què és el que permet dir que un text és una manifestació literària?
6. Il·lustreu els paisatges ebrencs de què ens parla l'autor. Podeu buscar fotografies o fer dibuixos (si voleu dibuixar no patiu, us deixaré més temps). Després, en grup, presenteu una auca dels paisatges ebrencs.
7. Bé, més endavant ja parlarem de l'autor del text. De moment us he deixat només una foto perquè us en feu una primera idea.

Les activitats es van fer bàsicament a la biblioteca, fet que permetia els comentaris en grup i l'atenció individualitzada mentre els alumnes sols o en parella (segons la disponibilitat i el correcte funcionament dels ordinadors) anaven elaborant les respostes.

ACTIVITAT 3: CAMINS DE MONCADA

- Aquesta setmana us convido a llegir uns fragments de Jesús Moncada. Els llegirem en veu alta, començarem a navegar pel riu i pel temps i, després, anirem comentant, anotant preguntes i suggeriments que potser ens portaran cap als nostres camins interiors. Som-hi amb uns retalls de *La galeria de les estàtues*:

La pujada al solanar era la culminació del retrobament amb la casa i la vila. Les visions fragmentàries, albirades per finestres i balcons, s'imbricaven de cop, des de la porxada oberta als quatre vents, en una panoràmica general de Mequinensa, gitada al vessant de la Serra del Castell, a la vora dels dos rius, el Segre i l'Ebre, que conflüen a frec de les cases. El Dalmau no es cansava de contemplar els cavallons de les teulades. Des d'allí podia establir els límits dels successius cercles concèntrics que havien anat ampliant el món de la infància, lligats íntimament als mots necessaris per designar les noves coses: paraules per a la gent, els animals, la terra. Paraules severes, fosques, per a les mines; acolorides, fascinants, per al riu, els molls, els vaixells. El col·legi, Torrelloba, l'havien separat brutalment de la vila i de la terra, i només al final de cada retrobament amb el casal, des de les baranes de fusta del solanar, s'hi sentia lligat de nou per un cordó umbilical invisible. (pàg. 68)

.....

Quan van traslladar-se a Vilacorba, abandonaven una Mequinensa on l'estiu no volia marcir-se; les últimes garbinades, blaves i espesses, encara pujaven per l'Ebre, deixaven olors i murmuris de la mar llunyana a les veles dels llaüts. En canvi, entre els immensos rostollars de l'altiplà —ors enlluernadors, sienes torrades— ja alenava el preludi d'una tardor efímera. (pàg. 90)

.....

Va endinsar-se suament en el record: sentia com la piragua lliscava dins l'ombra tremolosa que el pont projectava sobre el riu; l'Ebre, un espill encegador al sol de la tarda de juny, s'hi tornava verd obscur. Va alentir la bogada, deixà que l'ombra li acaronés la pell encesa. Allí, el riu era molt profund. Sota la lleugera embarcació, endevinava el pàlpit de les aigües, l'estremidora nit del fons [...]. Al moll de la mina Previsió carregaven un llaüt de lignit: quan hi abocaven un vagó de mineral, un núvol de pols ocultava la nau, que s'enfonsava una mica més a les aigües tèrboles de l'embarcador. Li arribaven veus dels peons de la mina, dels llaüters, el rodar dels vagons sobre les vies lluentes entre la terra negrosa. Quan sortí de la zona d'ombra, hagué d'abaixar-se encara més l'ala del barret de palla per evitar l'enlluernament del sol. Travessà el corrent en diagonal buscant l'ombra dels àlbers i dels pollancre de la vora dreta. [...] A Mequinensa retrobava el seu riu, amb veles de llaüts i premonicions de mar. (pàg. 210-211)

El text és acompanyat d'una fotografia de Jesús Moncada i d'una pintura de Màrius Brossa. Fem una lectura compartida dels textos.

ACTIVITAT 4: HISTÒRIES DE VIDA

- Aquest matí a classe hem resseguit l'Ebre. Riu amunt des de Móra hem fet cap a Mequinensa. El viatge m'ha donat peu a parlar de Moncada i a llegir el primer fragment proposat. Us heu quedat amb la referència final: el cordó umbilical. El fet que el protagonista de la novel·la de Moncada es trobi unit al seu poble i al seu paisatge ens ha portat a parlar dels lligams afectius que tenim amb els nostres orígens, amb el que sentim com el nostre primer patrimoni. Perquè puguem aprofundir en aquestes qüestions i, en definitiva, anar aprenent i compartint les nostres experiències us proposo fer una activitat que adapto d'un altre edubloc: Blog de Lengua.
- Què us sembla l'acompanyament musical que us he posat? Podríeu trobar música o imatges per il·lustrar les vostres històries de vida?

Aquestes instruccions es van donar després de la classe amb l'objectiu que els alumnes treballassin amb l'ordinador fora de l'aula. En una primera fase havien de confeccionar un arbre genealògic que, com les altres activitats, havien d'enviar per Internet. Havien d'aprendre a fer esquemes amb el processador de textos i preguntar pels seus orígens. Un altre objectiu era mostrar la diversitat a l'aula.

Com assenyalàvem en l'enunciat de l'activitat vam prendre la proposta d'un altre bloc educatiu, Cristina Fernández (2007), que ens va ajudar a trobar una forma per mirar de mostrar que la majoria dels alumnes tenia orígens diferents, un fet que ens enriqueix i mostra com, en el fons, tots teníem una història pròpia però alhora amb trets semblants. Entre els alumnes nascuts a Catalunya gairebé tots, si es remuntaven una o dues generacions enrere, també trobaven avantpassats nascuts fora del país. L'experiència incidia, a més, en les relacions familiars dels alumnes. En aquest sentit l'enfocament de Mercè Traveset (2007) sobre la pedagogia sistèmica ens va aportar un punt de referència per estimular els vincles a l'aula.

L'activitat va també contribuir a posar de relleu com, arreu, cadascú té uns patrimonis que valora amb el convenciment que el fet d'apreciar allò que se sent com a més propi comporta la valoració i, per tant, la comprensió de les arrels dels altres, que, pel fet de ser explicades, comencen a ser compartides. Roser Juanola, Muntxa Calbó i Joan Vallés (2005: 18) parlen dels patrimonis individuals i col·lectius i en aquest sentit —que vam voler transmetre als alumnes— comenten:

Qualsevol pedra, planta o objecte recollit amb il·lusió, o qualsevol construcció personal guardada amb afecte pot esdevenir un patrimoni individual o de grup. Ensenyar a estimar el patrimoni vol dir ensenyar a estimar aquells objectes, records, melodies, olors i sabors que són significatius per a nosaltres i que volem conservar per al futur...

ACTIVITAT 5: RITMES DIFERENTS

- Per explicar les vostres històries personals heu anat confeccionant arbres genealògics i en alguns casos heu descobert coses que desconexíeu dels vostres avantpassats; esteu fent entrades al nostre mapa a Tagzania i aneu redactant la vostra història familiar. Porteu ritmes diferents i tots ens hem d'adequar a les capacitats d'avançar de cadascú. A mesura que tingueu enllestida la feina podeu fer dues noves activitats:
1. Localitzeu en els textos de Jesús Moncada els diversos recursos lingüístics que utilitza en les descripcions. Marqueu els noms i els complements que els acompanyen. Ara reescriuiu els textos canviant els complements (podeu escriure adjectius amb algun grau d'antonímia, podeu canviar l'estructura sintàctica i en lloc de l'adjectiu incloure una subordinada, podeu si us atreviu alternar metàfores i comparacions).
 2. Organitzeu-vos en grups, repartiu-vos la feina i busqueu informació sobre els autors que hem començat a conèixer: Artur Bladé i Desumvila i Jesús Moncada. Per fer-ho podeu consultar: Lletres. L'espai virtual de la literatura catalana. Per fer-ne una síntesi i preparar l'exposició que fareu us proposo que utilitzeu una graella.¹⁹⁴

Compaginar les dinàmiques individuals i de grup és un dels reptes quan les classes tipus magistral, de transmissió de coneixements, han estat substituïdes pel treball en funció d'unes activitats concretes, d'unes estratègies que han d'atendre la situació de cada alumne i avançar perquè tots plegats sentin que formen part de l'equip de l'aula, que ha d'arribar a assolir els objectius compartits de millora pedagògica.

Per realitzar aquesta seqüència va caldre combinar explicacions sobre el funcionament del programa geolocalitzador Tagzania; el procés de redacció de textos i els treballs lingüístics i de recerca proposats, les presentacions dels treballs per part dels alumnes i els comentaris que anaven sorgint. L'activitat en conjunt va ocupar onze sessions. Posteriorment va ser necessari resoldre alguns problemes tècnics que van fer que el resultat del mapa de la classe¹⁹⁵ no fos públic fins un mes més tard, ja en la segona avaluació, i que només es poguessin llegir els fragments inicials dels textos que havien elaborat.

¹⁹⁴ Veg. la graella de la pàg. 189.

¹⁹⁵ Veg. l'entrada «Històries de vida», del 6 de febrer de 2008, a *Blocdellengua*.

ACTIVITAT 6: LITERATURA POPULAR: ENTRE L'ORALITAT I L'ESCRITURA

- Rondalles, llegendes, contes de la vora el foc o a la llum d'un fanal al passeig del riu, poden ser una experiència interessant i profitosa. Us proposo de conèixer algunes de les històries de la nostra tradició més propera i us convido a viure, recrear i reinventar el fil d'una tradició que es descabdella des de temps remots.

Us transcribo una de les narracions que circulen per la Ribera, una llegenda que em sembla prou interessant i que ens permetria anar de l'oralitat del text que presentem a fonts escrites que van servir per crear el text, que, alhora, partien de veus antigues que volien sentir emocions i fer seu el món callat que els envoltava. Bé, ja ho veieu, els textos poden ser orals o escrits, antics o actuals, però allò que queda i ens conforma són les paraules. Us convido a estimar-les.

Per què es diu Tormo de la Margarida

Quan jo devia tindre uns disset anys, tenia molta amistat amb un home que era molt vellet. Me contava coses que havia viscut en la seua vida. Un dia me va dir «T'haig de contar una història molt vella, que la gent ara ja no se'n recorda»:

Ja fa molt temps, quan lo poble era molt més petit i estava emmurallat, aquí a Tivissa, vivien cristians, però també moros. Quan arribava la nit, los moros havien d'anar als seus puestos que tenien per ells, separats del poble, i se dia la Marca de Dalt. Tothom treballava a la terra i la majoria eren bastant pobres.

Una família de classe mitjana tenia una filla molt maca i treballadora, se dia Margarida. En los moros hi havia una família pobra, però tenien un fill molt maco, que li dien Ben Alí. Margarida i Ben Alí es veien molt sovint i es van enamorar i ho van guardar en secret, fins que els veien passejar pel camí dels horts.

Als pobles petits, de seguida se saben les coses. Los pares de Margarida la van castigar. Fins que, quan se pensaven que ja no estava enamorada, la van tornar deixar sortir. Però los dos enamorats se van tornar a trobar i a enamorar's.

Margarida va tornar a ser castigada, però se va escapar i va anar a trobâ's amb Ben Alí. Tothom la va buscar i una mora, al matí, los va trobar al peu del Tormo, lligats amb un mocador de seda, morts, però encara «sangrejants». Margarida va ser enterrada on és ara la Baranova, al fossar. I Ben Alí al cementeri dels moros.

Per això se diu el Tormo de la Margarida.

(Arxiu IES Julio Antonio. Treball G. Galimany, D. López, R.M. Casanova. Informant Domènec Ripoll, Tivissa, 82 anys)

– Què us sembla la història? Us atreviu a fer-ne una versió més àmplia?

1. Apa, vinga, conteu-nos què va passar en la trobada dels enamorats. Com van morir? 2. Coneixeu altres històries que s'assemblen a la dels amants riberencs? Si busqueu en la vostra memòria o feu una mica de recerca segur que en trobareu. Presenteu-ne com a mínim una.

La recerca d'històries va derivar cap al comentari de llegendes contemporànies. Un gènere que els va interessar i que vam introduir a partir de Josep M. Pujol (coord.) (2002), «*Benvingut/da al club de la SIDA*» i altres rumors d'actualitat.

ACTIVITAT 7: L'ENIGMA DE LES DESCRIPCIONS

– Per ampliar la història de Margarida i Ben Alí els alumnes del crèdit variable han començat a fer descripcions. La Mercedes ha estat una bona estona escrivint i ens n'ha deixades tres.

La tercera és un repte per a tots els alumnes de segon cicle. Us atreviu a continuar el joc de descoberta que ens proposa? Endevineu qui és l'alumna sense nom? Si voleu podeu enviar altres descripcions de companys i companyes i descobrir si teniu habilitats de fisionomistes. Som-hi.

Margarida. Aquella noia de mitjana estatura, treballadora i eixerida es deia Margarida. La Margarida tenia disset anys. El seu pèl era d'un color tan negre com la nit i li brillaven com si fossin raig de sol tenyits de negre. També tenia els ulls més bonics de tota la regió, d'un color tan dolç com la mel i sempre portava les galtes com dos maduixots. El color que més li agradava era el violeta, per aquesta raó sempre portava una cinta de seda d'aquest color lligada al cap.

Ben Alí. Tenia 19 anys i es deia Ben Alí. Ell era un noi marroquí. Els seus ulls eren d'un color verdós i era mulat de pell. Era un noi molt treballador, llest i li agradava molt parlar amb la seva estimada Margarida. Quan tenia una mica de temps lliure li agradava jugar amb els seus germans petits i nedar en el riu.

DESCRIPCIÓ ENIGMÀTICA. Ella és una noia molt tímida i gairebé mai parla. El seu pèl és d'un color rosset, curt i normalment va amb el mateix pentinat tots els dies. És més pàl·lida que una ploma, encara que de vegades la seva pell agafa vida. També és molt primeta i de mitjana estatura. A mi em cau molt bé perquè és molt simpàtica i molt bona companya a classe. Qui és?...

Finalment al final del crèdit trimestral una alumna s'havia atrevit a escriure al bloc. Havia decidit que ja podia escriure en català i que els seus companys d'altres cursos podien veure com ho feia.

En el crèdit variable del segon trimestre vam introduir una nova activitat amb l'objectiu de treballar llegendes de la zona i utilitzar el programa Tagzania per elaborar un mapa de la literatura popular de l'Ebre. L'activitat queda reflectida en l'entrada que vam fer al bloc i que conté l'enllaç al mapa que van elaborar els alumnes.¹⁹⁶ Hi anotàvem:

Amb els alumnes del crèdit variable de 4t hem començat a elaborar un mapa literari de l'Ebre a partir bàsicament dels textos que durant anys hem recollit a l'arxiu de l'IES Julio Antonio i del treball de la professora Àngels Castellà amb l'alumnat de l'institut de Gandesa. | És un primer mapa amb algunes mostres de literatura popular. Hem transcrit textos, potser més endavant —ho intentarem— hi afegirem arxius de veu. Els alumnes sembla que s'ho han passat bé. Han conegut històries del territori, hem parlat del procés narratiu, de la diferència entre l'oral i l'escrit, la parla i l'estàndard i els he animat a crear noves llegendes.

En el tercer trimestre vam combinar el bloc amb una aula virtual al Moodle del centre. El canvi de format va permetre deixar pràcticament enrere el correu electrònic i totes les activitats van ser enviades a l'aula virtual i un cop revisades i comentades amb cada alumne aquests les feien visibles per al conjunt de la classe a partir dels fòrums. La dinàmica del grup va permetre introduir, com havíem fet en l'assignatura comuna de llengua catalana i literatura de 4t, l'elaboració de petits vídeos i vam començar a treballar gravacions de veu amb el programa Audacity.¹⁹⁷

Com a testimoni que ens permet acabar d'avaluar l'experiència adjunto en l'annex 9.10 una mostra dels diaris de treball que anaven elaborant els alumnes i que ens permeten veure com en la dinàmica de les classes la realització de les tasques queda íntimament imbricada amb la relació alumne-professor i la història personal de cada alumne. Destaco, per exemple, el cas d'una alumna, L.B., que s'havia incorporat a l'aula d'acollida del centre el segon trimestre del 2004. En el diari que adjunto es pot veure un petit conflicte amb el professor, que la coneixia de cursos anteriors i volia que es concentrés en el treball. L'alumna va respondre positivament a l'exigència que si li demanava. Va superar el curs i, dos anys després, havia superat el batxillerat i la prova de selectivitat.

¹⁹⁶ Veg. l'entrada «Un mapa de la literatura popular de l'Ebre», del 20 de febrer de 2008, a *Blocdellengua*.

¹⁹⁷ Malauradament la feina feta en aquella primera aula virtual es va perdre per un canvi al Moodle del centre i només ens queden les referències que en vam fer a *Blocdellengua*, 25 de maig i 13 de juny de 2008. Amb el Moodle també va desaparèixer l'enquesta que vam fer als alumnes sobre la incidència de les activitats del crèdit en la millora de la competència digital, l'autonomia, les competències comunicatives, el coneixement del patrimoni i la motivació. Els resultats en conjunt eren prou bons en la línia dels que havíem reflectit en enquestes anteriors.

CAPÍTOL 6. EL PATRIMONI EBRENC AL BATXILLERAT: POESIA 2.0

6.1. LA REALITZACIÓ DE NOVES PROPOSTES AL BATXILLERAT

El curs 2008-2009 vam decidir fer un canvi significatiu en la programació del curs de 1r de batxillerat. Diverses raons ens hi havien anant conduint. D'una banda, si bé en els cursos anteriors de batxillerat havíem anat adaptant la incorporació del projecte de lectura d'*An-jub* i, segons els grups, havíem fet més o menys incidència en les propostes que havíem elaborat, ara sentíem la necessitat d'experimentar altres formes de treballar la llengua i la literatura a partir d'altres activitats i d'altres referents del patrimoni de l'Ebre. Les activitats que havíem realitzat a l'ESO, amb els coneixements que havíem anat adquirint en l'àmbit de les TIC, també ens impulsaven en el mateix sentit.

D'altra banda, el procés de desplegament de la LOE, amb el nou currículum de batxillerat i la normativa sobre organització dels cursos, introduïa canvis que calia incorporar al funcionament de les classes. Canvis positius, els objectius i els continguts del nou currículum assumien els principis de treball per competències i permetien un enfocament comunicatiu en la línia de les aportacions elaborades des dels àmbits de la pedagogia i de la didàctica que havien esdevingut guia de la nostra pràctica docent i, en l'àmbit de llengües, preveïen que el primer de batxillerat es dedicués específicament a la literatura, una petició reiteradament reivindicada pels docents. En sentit negatiu, reduïa l'assignació curricular a dues hores en la matèria comuna de llengua catalana, amb un programa amb un nou enfocament i nous objectius que alhora mantenia els continguts conceptuals d'història de la literatura.

L'avaluació de les activitats que havíem anat realitzant confirmava com a factors positius en el procés d'ensenyament aprenentatge al servei de l'educació literària i de la competència comunicativa l'ús d'elements de patrimonis de proximitat, el treball per projectes i l'organització en seqüències didàctiques que incorporaven llenguatges diversos, la paraula oral i escrita, l'audiovisual, l'ús de les TIC, l'aprenentatge compartit, l'expansió de l'acció educativa més enllà de les aules a partir de relacions amb escriptors, famílies i la població en general. Tots aquests elements contribuïen a millorar la motivació i oferien un àmbit que facilitava un treball significatiu de comprensió, producció de textos i maduració personal.

Les reflexions sobre la pràctica educativa havien motivat canvis en funció dels reptes que calia assumir. Les preocupacions dels alumnes de batxillerat de cursos anteriors, com vam veure en l'avaluació que en feien a partir del projecte de lectura d'*Anjub*, feien bàsicament referència a dos aspectes: l'extensió del projecte, que alguns consideraven que ocupava massa temps i esforços, i l'adequació del treball als continguts del batxillerat i a les proves de selectivitat. Hi havia també alumnes d'ESO que no acabaven de veure el valor de la realització de projectes per a l'elaboració de conceptes que consideraven que s'assolien millor a partir de la transmissió d'aquests per part del professor.

Amb aquestes preocupacions, a l'ESO vam elaborar activitats més delimitades, que permetien percebre que s'assolien objectius sense la necessitat d'esperar a haver assolit tot el projecte, com considerem que passava en el projecte d'*Anjub*, que proposava tasques diverses però exigia completar tot el recorregut per sentir que s'havia fet tota la feina relacionada amb el llibre. Aquestes reflexions ens van ajudar a entendre el valor de la definició de Joaquim Dolz (1994: 21) de les seqüències didàctiques com a «unitats o cicles d'ensenyament aprenentatge formats per un conjunt d'activitats articulades i orientades a una finalitat: la producció d'un text oral o escrit» i les precisions de Montserrat Vilà (2002) i Anna Camps (2003), que delimiten el cicle temporal d'una seqüència a una durada entre sis i deu hores. Per a la programació de les seqüències didàctiques vam també considerar en relació amb la motivació els tres passos establerts per Z. Dörnyei (2008): generar la motivació inicial, conservar i protegir la motivació, i arrodonir l'experiència (encoratjar una autoavaluació). En aquest sentit, la publicació en la revista del centre —que va començar a funcionar el 2008— d'algun dels textos dels alumnes, poemes, crítiques literàries o entrevistes als escriptors convidats considerem que va significar un reconeixement a la feina que anaven fent.¹⁹⁸

Amb relació a l'adequació dels projectes sobre el patrimoni ebrenç als objectius i continguts del currículum oficial, els canvis assenyalats en la normativa i especialment el fet que el curs de primer de batxillerat se centrés en la literatura, vam suposar que reduiria o eliminaria la reticència que havia manifestat una part dels alumnes. Per aconseguir que els alumnes percebessin millor que amb les seqüències didàctiques que plantejàvem també integraven continguts de conceptes del curs vam procurar que aquestes coincidissin amb el temari que troben en els llibres de text¹⁹⁹ i que majoritàriament segueixen un fil cronològic.

¹⁹⁸ En l'annex 9.13 presentem una mostra de les col·laboracions dels alumnes a la revista a partir de les activitats realitzades a les classes.

¹⁹⁹ El llibre de text que utilitzen els alumnes des del curs 2008-2009 a 1r de batxillerat és el d'Antoni Carbonell i Montserrat Cassanyes (2008): *Llengua i literatura. Mirada 1*. Barcelona: Teide.

El fet que el projecte que havíem estat realitzant al batxillerat hagués tingut com a referència una novel·la ens va fer pensar que potser seria positiu que les propostes sobre el patrimoni en el nou curs de batxillerat introduïssin altres gèneres, els teatrals i, bàsicament, la poesia. En aquest sentit, la voluntat de tractar autors de la literatura ebrenc que encara no havíem pogut treballar des d'una perspectiva didàctica i les aportacions del grup Poció, Poesia i educació,²⁰⁰ van ser elements decisius en l'orientació de les noves activitats.

Les activitats que ara comentarem han estat realitzades amb variacions des de l'esmentat curs 2008-2009 fins al 2010-2011, moment en què considerem que el projecte ha quedat prou definit i que ens permet valorar aquest cicle d'activitats d'educació literària i patrimoni de l'Ebre.

6.2. DONES D'AIGUA I ESPAIS EBRENCES

La investigació del patrimoni, l'experimentació amb recursos multimèdia i l'interès mostrat pels alumnes en aquest àmbit, que senten com a innovador i que els porta a la comunicació estètica com a pràctica que pot incorporar sabers literaris i els continguts marcats pel currículum oficial, ens ha anat conduint cap a la construcció d'unes seqüències didàctiques que proposen que els alumnes facin seus i recreïn autors, textos i espais des de la perspectiva de la literatura localitzada que hem definit com la connexió de referents de proximitat amb una visió global dels fets literaris i culturals, si més no, a la pràctica, els de la cultura occidental. Un repte encara pendent seria obrir els nostres referents a altres contextos, una limitació de la qual en som conscients.

Perquè el projecte amb el patrimoni de l'Ebre no fos vist pels alumnes com una sèrie d'activitats afegides a la dinàmica del curs vam intentar conjuminar l'ordenació del llibre, feta en funció de la història de la literatura, amb un enfocament temàtic que ajudés a donar sentit a les propostes que fèiem als alumnes durant el curs. L'ordenació cronològica ajuda els estudiants a crear una xarxa de relacions, a crear un ordre cronològic que no els ha d'impedir comprendre que la tradició cultural no és una simple progressió temporal sinó una possibilitat de viure en els temps, d'assumir —reprement Foix— el nou i el vell i integrar a través de la cultura, del símbol, l'u i el divers en l'espai i en el temps. El tractament temàtic contribueix també a aquestes finalitats i ajuda a un aprenentatge significatiu en la mesura que permeti connectar interessos dels alumnes amb els textos i autors que es proposin.

²⁰⁰ Podem localitzar els treballs del grup al web <<http://www.pocio.cat>>. Destaquem les publicacions de G. Bordons (coord.) (2009a, 2009b).

Amb aquestes voluntats dediquem el primer trimestre del curs de batxillerat a la literatura medieval i hi destaquem el tema de l'amor. Treballem la tradició provençal, la pel·lícula *El nom de la rosa* i el llibre prescrit, *Tirant lo blanc*, i en els nostres comentaris fem explícites algunes referències al territori de l'Ebre en la literatura. És en el segon i tercer trimestres, dedicats a la literatura moderna i contemporània, que introduïm els temes de la literatura popular i el paisatge a partir dels patrimonis de proximitat. Durant tot el curs utilitzem l'aula virtual i els recursos TIC, fet que també col·labora a l'objectiu que els alumnes no percebin les seqüències sobre el patrimoni com una alteració que trasbalsa la coherència del curs que realitzem. Fet que en part es produïa amb el projecte de lectura d'*Anjub*.

Durant el curs 2008-2009 vam introduir una activitat que en cursos posteriors vam deixar de banda:

ACTIVITAT 1: LOS COL·LOQUIS DE LA INSIGNE CIUTAT DE TORTOSA

Aquesta activitat ens servia per vincular la literatura del Renaixement i l'obra de Cristòfor Despuig²⁰¹ i treballar el diàleg:

– Llegiu alguns fragments de *Los col·loquis de la insigne ciutat de Tortosa*. Podeu trobar l'obra a:

<<http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/04701663289325139647857/index.htm>>

Ara sigueu un Despuig del segle XXI i escriviu el vostre text.

La tasca recollida a l'aula virtual no va arribar a desenvolupar-se com a seqüència didàctica, però va servir per aproximar als alumnes un escriptor del cànon ebrenc.

²⁰¹ Per a una aproximació didàctica a l'obra de Despuig remetem al treball de Miquel Àngel Arasa (2003), a les aportacions encapçalades per Albert Aragonés i el Grup de treball Recursos sobre Despuig del servei Educatiu del Baix Ebre. També trobem informació a la wiki *Los col·loquis de Despuig*: <http://ca.despuig.wikia.com/wiki/Categoria:Recursos_didàctics>

ACTIVITAT 2: FRANCESC VICENT GARCIA I GERARD VERGÉS

En aquest cas, acompanyant les explicacions sobre el barroc vam introduir les obres de F.V. Garcia i G. Vergés a través de la lectura de dos poemes²⁰² que van centrar la tasca que vam presentar perquè fos compartida en un fòrum de l'aula virtual:

– Després d'haver llegit i comentat el poema de F.V. Garcia dedicat a aquella bella dama de cabells negres i pell nívica us convido a escoltar el poema de Gerard Vergés «Noia pentinat-se a la platja» (com que aquests dies no funciona bé el sistema us anoto l'enllaç d'àudio: <<http://blip.tv/file/934987>>); amb més calma el podeu llegir a: <http://docs.google.com/Doc?docid=dg65sskm_241dj5rc5gb&hl=ca>.

Ara podeu encetar els vostres comentaris. Quin sentit té la dedicatòria de Vergés? Quines similituds i diferències trobeu entre el text de Vergés i el de Garcia? Què us suggereixen i us fan pensar els dos textos?

Atreviu-vos a fer la vostra versió sobre el tema d'un noi o una noia que es pentina?

Els objectius eren veure l'estil propi del barroc en el text de Garcia i l'adaptació del motiu en un poeta contemporani i la producció d'un poema propi. Prèviament durant el curs ja havien fet algun joc d'adaptació de textos trobadorescos i havíem introduït elements de retòrica.²⁰³ La seqüència es va realitzar en cinc sessions.

La majoria dels alumnes van elaborar el seu poema, en algun cas acompanyat d'algun dibuix, però pocs alumnes van fer la comparació de les dues composicions. Segurament el fet que haguéssim demanat dues qüestions en un mateix missatge i no les haguéssim diferenciat de forma més clara va contribuir a aquest resultat.

Una altra reflexió que ens va plantejar la proposta va ser sobre el funcionament dels fòrums a l'aula virtual. Hauríem desitjat que els alumnes haguessin opinat sobre els poemes dels companys, però no va ser així i l'espai d'intercanvi que hauria de ser el fòrum va funcionar com l'espai de recepció d'una tasca.

²⁰² El poema de Garcia és el sonet *A una hermosa dama de cabell negre que es pentinava en un terrat ab una pinta de marfil*. Malgrat que en alguns casos anotem un enllaç electrònic, en l'annex 9.11 facilitem tots els textos citats en les diverses activitats.

²⁰³ Per als jocs poètics un text que pot servir de guia és el d'Anna Ballester (2009). En el nostre cas els alumnes havien elaborat una cançó amb la constricció que totes les paraules del poema havien de començar amb la inicial de la persona estimada i van escriure una composició d'atac a la manera dels sirventesos. Per als referents retòrics els facilitem un dossier i propostes a partir d'Antoni Espí i Tomàs Llopis (1989).

El curs 2009-2010 no vam realitzar aquesta tasca perquè bona part dels alumnes ja havien treballat el poema de F.V. Garcia durant el seu curs de 4t d'ESO i vam decidir replantejar-la per al curs següent.

ACTIVITAT 3: LA LITERATURA POPULAR I TRADICIONAL

Vam dedicar dues sessions a introduir el tema i a presentar algunes mostres de la literatura tradicional de l'Ebre a partir bàsicament del nostre treball de corrandes de l'Ebre, Josep S. Cid (1987-1991), una presentació del llegendari de l'Ebre²⁰⁴ i l'accés al recull de l'Arxiu de literatura popular de l'Institut Julio Antonio.²⁰⁵ En aquesta fase inicial de l'activitat vam obrir un fòrum per estimular l'aproximació a la literatura d'arrel tradicional.

- 3.1) Passegeu pels enllaços que us anoto —algun us podria servir per fer un treball— i escriviu algun comentari sobre la literatura d'arrel popular i tradicional de l'Ebre. Què en penseu d'alguns dels treballs fets per alumnes, especialment els que trobeu a Tagzania amb el marcador «geohistòries»?

Anotacions: Literatura popular, una visió general (Etnocat):

<<http://etnocat.readysoft.es/literatura.html>>

Textos de literatura popular i tradicional de les Terres de l'Ebre (CEL):

<<http://www.alcanar.com/entitats/cel/textlitpop.htm>>

Un mapa de la literatura popular de l'Ebre:

<<http://blocdellengua.blogspot.com.es/2008/02/un-mapa-de-la-literatura-popular-de.html>>

Recomaneu alguna versió musical basada en la literatura tradicional. Segur que en coneixeu o que en trobareu.

Engelat el tema els vam comentar l'estructura formal de composicions poètiques breus, les corrandes, els haikús i les tankes i vam facilitar un recull de composicions ambientades en espais de proximitat, l'Ebre i el Priorat, que vam recollir en una secció anomenada «Impuls poètic»,²⁰⁶ amb l'objectiu que els alumnes elaboressin les seues composicions. El curs 2009-2010, la sessió dedicada a l'impuls poètic es va enriquir amb una pràctica de creació a

²⁰⁴ Reproduïm el text del llibre de J.S Cid i M. Cid (1994: 43-47) en l'annex 9.11.

²⁰⁵ El recull va ser elaborat entre els anys 1991-1995 a partir de treballs realitzats per alumnes. El 2008 vam dirigir el treball de recerca de 2n de batxillerat de l'alumna Judit Florenza dedicat a la classificació de 42 rondalles i llegendes a partir dels criteris de l'etnopoètica.

²⁰⁶ Veg. el recull de poemes en l'annex 9.11.

partir d'una experiència dels tallers poètics de Michel Ducom (2010). Amb la idea que tots som creadors vam proposar a la classe d'escriure poemes. Per crear un efecte desinhibidor vam agafar un full en blanc i quan tothom el tenia a les mans el vam estripar. En un dels trossos de paper, a partir d'una pluja d'idees, vam escriure deu paraules. Un cop escrites, l'activitat consistia en triar-ne unes quantes i relligar-les per confeccionar un petit text poètic, fruit de l'impuls i la reflexió. Tots els alumnes, fins i tot els més reticents a l'alliberament poètic, van fer el seu text i amb més o menys entusiasme el van llegir a la classe. En un segon moment els vam demanar que escrivissin el poema més breu que es poguessin imaginar. Les composicions van ser recollides en un fòrum.

Amb aquesta sessió d'escalfament havia arribat el moment de demanar-los que elaborassin els seus textos: una llegenda i un poema acompanyats d'imatges. La proposta es va plantejar en els termes següents:

3.2) Aquestes darreres setmanes us he deixat una sèrie de referents perquè pugueu aprofundir en la nostra literatura d'arrel tradicional i hem fet una aproximació a formes poètiques d'estructura simple però que poden arribar a tenir una gran força lírica.

Us remeto als documents que teniu a l'aula virtual i a la selecció «Impuls poètic» i, si voleu més referents poètics, podeu consultar el meu comentari sobre poesia contemporània a *Blocdellengua*²⁰⁷ o navegar per la xarxa.

Ara, us proposo que trobem llocs significatius del nostre entorn, espais que personalment o col·lectivament tenen un valor singular. Podem començar per recollir imatges i després podeu començar a escriure textos relacionats amb la imatge que seleccioneu.

En un fitxer adjunt, caldrà que em presenteu una imatge i dos textos: un reutilitzant la tradició rondallística, l'altre a partir de la tradició poètica dels haikús o les corrandes. També em podeu indicar un enllaç si confeccioneu una galeria d'imatges. Us deixo uns webs amb imatges que us poden servir de referent: Ramon Cornadó (<<http://www.ramonicornado.com>>)

Albert Girós: <<http://www.giros.nom.es/art/giros008.htm>>

Abecedari de la Llibertat a Corbera: <<http://www.poblevell.cat/ca/abecedari.htm>>

²⁰⁷ Poesia contemporània, tecnologies i educació: <<http://blocdellengua.blogspot.com.es/2009/02/poesia-contemporania-tecnologies-i.html>>

Galeria d'Artistes de Tarragona: <http://www.gal-art.com/web/webs_artistas.php>

Terres de l'Ebre en imatges:

<<http://www.terresdelebre.org/cat/TerresDelEbre/TerresDeLEbreEnImatges/index.php>>

Si us animeu us podeu presentar a un interessant concurs fotogràfic: Imatges del Patrimoni de l'EFIM (<<http://ihpe.mhcat.cat/cat/bases.php>>).

Abans que els alumnes miessin lliurement els webs d'imatges anotats, vam dedicar una sessió a comentar algunes obres artístiques relacionades amb espais de l'Ebre.²⁰⁸ A partir del curs 2009- 2010, com que els alumnes ja havien treballat amb el programa Glogster, els vam oferir la possibilitat que combinessin text escrit/oral, imatge i so.

ACTIVITAT 4: DONES D'AIGUA I POSTALS POÈTIQUES

El curs (2010-2011) vam reelaborar la proposta per treballar el motiu literari de la cabellera a partir del poema de F.V. Garcia *A una hermosa dama de cabell negre que es pentinava en un terrat ab una pinta de marfil*. La nova seqüència en gran part integrava les activitats dos i tres que havíem realitzat en els cursos anteriors i ara conduïa cap un viatge literari des del barroc a la poesia contemporània, passant pel romanticisme i la literatura popular, a través dels motius dels cabells i les sirenes.

L'activitat va nàixer de veure com curs rere curs el poema de F.V. Garcia interessava els alumnes i de la necessitat, apuntada anteriorment, d'ajudar a conèixer els nostres clàssics, sovint esmentats en els manuals però poc treballat a les aules.

El Rector de Vallfogona, més enllà de la seua biografia, ens ha deixat poques mostres d'arrelament al territori tortosí.²⁰⁹ Citem com a referència que podríem utilitzar per elaborar

²⁰⁸ La sessió es va organitzar a partir dels estudis d'Antonio Salcedo (2001), *L'art del segle XX a les comarques de Tarragona*; Elias Gaston (2006), *Horta, Picasso i paisatge. Fragments d'una mirada enamorada*, i Núria Gil (2008), *Artistes i representació del territori ebrenç: els autòctons i els turistes dels segles XIX i XX*. Vam utilitzar també la maleta pedagògica d'Elena Espuny *et al.* (1994), *La llum i colors de l'Ebre*, i Elena Espuny (1999), *Picasso i Horta. Els inicis del cubisme. Guia didàctica*. Aquestes obres van permetre una selecció d'obres i autors: Francesc Gimeno, Joaquim Mir, Pablo Picasso, Julio Antonio, Inocenci Soriano-Montagut, Ferran Arasa, José Benet Espuny, Francesc Todó, Narcís Galià, Robert Escoda, Emili Bonet, Pere Falcó, Frederic Mauri, Jaume Rocamora, Cèsar Estrany, Manolo Ripollés, Albert Porres i Perejaume, a la qual vam afegir l'obra guanyadora del Premi Art Jove 2008 Terres de l'Ebre, la col·lecció de fotografies de Roser Gay, *Zombie paradise*.

²⁰⁹ Recordem en la tradició vallfogonesca la creació de les figures del rector d'Alcanar i del rector de Rasquera. Veg. Albert Rossich (1987).

una activitat didàctica amb una menció explícita d'un element patrimonial el seu romanç dedicat a la Cucafera de Tortosa.²¹⁰

Seguint la definició de Joaquim Dolz (1994) de les seqüències didàctiques organitzem l'activitat en diverses fases. La primera funciona com a introducció i ha estat precedida per un treball a l'aula de lectura compartida del poema de F.V. Garcia. En aquesta sessió el professor ha posat de relleu elements temàtics, lèxics i sintàctics que han permès als alumnes observar les característiques del barroc que prèviament havien estudiat. Les activitats segona i tercera aprofundeixen en treballs de relació amb altres produccions literàries i culturals diverses i plantegen el tema de les dones d'aigua, que es vincula amb el territori —en aquest moment es pot introduir el treball en grups. En la quarta activitat cal assolir l'objectiu creatiu amb els sabers que s'han anat incorporant.

En el procés es té en compte el suport a l'alumne i a la motivació. En aquests aspectes, a més de la relació professor-alumne i de la dinàmica de classe, s'utilitza el fòrum de l'aula virtual com a espai de suport per a dubtes i d'avaluació compartida. Es procura un procés de transferència amb l'objectiu de potenciar l'autonomia de l'alumne: el professor passa d'ocupar un espai central en l'etapa inicial en la mesura que ha introduït conceptes teòrics i que ha guiat la lectura del poema a fer una funció de guia i de suport en la realització de les activitats. Presentem, a continuació, les instruccions que reben els alumnes per realitzar la tasca:

1. Després d'haver llegit i comentat el poema de F.V. Garcia dedicat a aquella bella dama de cabells negres i pell nívia us convido a llegir i escoltar el poema de Gerard Vergés *Noia pentinat-se a la platja* (us anoto l'enllaç d'àudio):
<<http://blip.tv/file/934987>>

Comenteu la relació entre els dos poemes: Quin sentit té la dedicatòria de Vergés? Quines similituds i diferències trobeu entre el text de Vergés i el de Garcia? Recordeu la lectura que hem fet a classe del text del rector de Vallfogona i observeu com Vergés transforma el motiu de la noia que es pentina: com la descriu, on situa l'escena...; com tracta el lèxic i la sintaxi, quines figures retòriques utilitza, quins temes planteja, quin penseu que és el principal? Què us suggereixen i us fan pensar els dos textos?

²¹⁰ Per trobar més propostes de treball en relació amb la poesia i el territori, a més de l'esmentada referència a l'apartat «El patrimoni ebrenc al batxillerat: poesia 2.0», dins (Cid: 2010) podem consultar la secció dedicada a aquest tema al web *Viu la poesia*. Hi hem treballat poemes d'A. Carranza, H. Moret, J. Perucho i G. Vergés.

2. Amb els poemes de Garcia i Vergés hem començat a descobrir un motiu, el de la cabellera, que podem retrobar en manifestacions culturals diverses, des de la història de Berenice al poema *Les mans de la perruquera*,²¹¹ passant per obres pictòriques com la de Degas, que il·lustra aquesta activitat,²¹² o el poema de Baudelaire *La cabellera*. Com veieu el camp artístic és ben ampli, amb variacions i tons ben diferents. Un dels itineraris que s'apunta al final del poema de Vergés és el del món de les sirenes i per extensió el de les dones d'aigua —totes, com bé sabeu, tenen una magnífica cabellera. A classe, en grups, comentareu aquests referents.

Llegiu els textos següents: *L'Ebre, un riu de llegendes*²¹³ i *Personatges fantàstics de la Terra Alta*²¹⁴ i anoteu com a resposta les llegendes que ens situen aquests éssers d'aigua a les terres de l'Ebre. A partir d'aquests exemples, esbosseu la vostra història d'una dona d'aigua per comentar-la en els grups i fer-ne una selecció.

3. A partir del poema *Lorelei*²¹⁵ indiqueu com Gabriel Ferrater transforma la rondalla germànica de la dona d'aigua. Després d'un debat en grups sobre els poemes de Heine i Ferrater comentarem les qüestions que us hagin suggerit i farem una aproximació al romanticisme com a base de la poesia contemporània.
4. Elaboreu la vostra postal poètica²¹⁶ amb Glogster: graveu el vostre poema, acompanyeu-lo d'alguna imatge i compartiu-lo (no oblideu d'anotar les etiquetes de classificació). Deixeu-me l'enllaç i reproduïu-lo al fòrum perquè els vostres companys el puguin comentar.

²¹¹ L'enllaç remet al poema d'Amadeu Vidal i inclou una proposta didàctica:
<http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=16&idpoema=732>

²¹² L'obra que acompanya la proposta als alumnes és *Noia pentinant-se la cabellera* (1886), St. Petersburg, Hermitage.

²¹³ Dins M. Mònica Cid, Josep S. Cid (1994).

²¹⁴ Àngels Castellà (2007).

²¹⁵ Els poemes de Ferrater i Heine es poden trobar a:
<<http://www.mallorcaweb.com/magteatre/ferrater/teoriadelsossos.html>>

²¹⁶ Podeu veure un mostra de treball amb Glogster a:
<<http://blocdellengua.blogspot.com/2010/04/postals-poetiques.html>>

ACTIVITAT 5: LA LECTURA D'UN LLIBRE EBRENC

Aquesta activitat es programa a finals de la segona avaluació. El professor dedica una sessió a presentar autors i obres de la literatura relacionada amb l'Ebre i els alumnes en trien una i han d'elaborar un diari de lectura (el mostren en brut, simplement com una mostra del treball fet) i presenten com una tasca a l'aula virtual el comentari personal, tot seguint els criteris que havíem elaborat en l'activitat 4 del projecte de lectura d'*Anjub*.

El text és corregit pel professor. En alguna ocasió el comentari de lectura ha format part d'una prova d'avaluació. En aquest cas els alumnes tenen temps d'elaborar-lo i repassar-lo amb els companys abans de realitzar l'examen. Després de la prova, havent vist les indicacions del professor, l'han d'enviar corregit a l'aula virtual. Com a cloenda d'aquesta activitat, en algun dels cursos hem pogut realitzar una trobada amb un escriptor de l'Ebre. Ens han pogut acompanyar Andreu Carranza i Miquel Esteve en unes sessions que podem qualificar de molt profitoses. Els alumnes els van poder escoltar, van poder dialogar i van publicar les entrevistes a la revista del centre.

ACTIVITAT 6: ESPAIS DE L'EBRE. POESIA 2.0

De l'objectiu que els alumnes recreïn literàriament els espais que els són més propers n'hem dit *artitzar* el territori, ja que en atenció a la diversitat d'interessos i sensibilitats dels alumnes els proposem que elaborin composicions que integrin paraules, música i imatges aprofitant els recursos que ofereix Internet a l'hora de presentar uns textos que qualifiquem com a poesia 2.0.

La seqüència didàctica, que podem qualificar d'oberta, ja que com a tal presenta una ordenació d'activitats però alhora s'acompanya amb una gran diversitat de textos i itineraris possibles, es vincula al tema curricular de la Renaixença i recorre una part de la poesia dels segles XIX i XX. Partim del poema *La pàtria* i plantegem les relacions entre paisatge i literatura a partir de textos teòrics²¹⁷ i d'una antologia poètica que combina els espais de l'Ebre amb recreacions del tòpic del *locus amoenus* o les visions urbanes de Baudelaire o Salvat amb l'objectiu de donar una visió global de la qüestió. Feta aquesta aproximació que és teòrica i que al mateix temps planteja com a repte motivador la necessitat de contribuir a donar valor literari al territori propi plantegem la fase d'elaboració.

Abans de proposar la creació del seu poema van realitzar una tasca inicial:

²¹⁷ Ens serveix com a referència J.S. Cid (2009).

6.1) Comenteu un dels poemes més emblemàtics de Gerard Vergés: *Parlo d'un riu mític i remorós*. Abans d'escriure el vostre text, responeu les qüestions següents:

1. Assenyaleu la relació entre l'estructura i els temes que planteja el poema. Quin és i on trobem el tema principal?
2. Segueix alguna pauta mètrica? Quins són els principals recursos retòrics que utilitza? Què considereu que aporten al text la mètrica i les figures retòriques?
3. Per què cita Virgili?

A *Viu la poesia*²¹⁸ podeu trobar una ampliació d'aquestes activitats. Una de les propostes planteja treballar amb el web *Improvvisa*. Us animo a treballar-hi. Jo ja hi he deixat la meua aportació.

A continuació, vam presentar les instruccions que havien de conduir a l'elaboració del text:²¹⁹

6.2) Procediment per a l'elaboració del text

1. Pràctica de creativitat (creació de poemes a partir de pluja de paraules).

²¹⁸ Anoto la referència electrònica, que en el seu apartat didàctic conté un enllaç a la recreació del poema que vam fer al web *Improvvisa* i que es va introduir en el curs 2009-2010:

<http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=51&idpoema=911>

²¹⁹ Recullo els poemes en l'annex 9.11. Els poemes marcats els alumnes els podien localitzar a Internet; en deixo els enllaços:

Sensació (<<http://www.basar.cat/?p=918>>);

L'infinit (<<http://www.vimeo.com/1199241>>);

54045 (<<http://www.mallorcaweb.com/magpoesia/papasseit/ondes.html>>);

La casa que vull (<<http://www.youtube.com/watch?v=UkiOItyNxU>>);

Locus amoenus (<http://www.catedramariustorres.udl.cat/materials/fonoteca/visor.php?acronim=lamt&acr_autor=sala&tipus=lectures_amt&pos=8>);

Parlo d'un riu mític i remorós (<http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=51&idpoema=911>);

Els remers (<<http://www.basar.cat/?p=226>>);

Les bruixes (<<http://www.cancioneros.com/nc/8535/0/les-bruixes-desideri-lombarte-daniel-sese-xavier-turnez>>);

Vull un trosset de terra (<<http://www.cancioneros.com/nc.php?NM=8529>>);

L'agrer de les tres pedretes (<http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=51&idpoema=912>);

Culebronada (<http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=16&idpoema=284>)

2. Seleccioneu un element patrimonial i anoteu elements qui hi podeu associar: història, tradicions, sensacions i emocions que us suggereix...
3. Per ampliar el vostre camp de relacions, podeu vincular l'element triat amb els quatre components de la natura en Tales: aigua, aire, terra, foc. Podeu focalitzar un element de la natura (arbre, animal, un objecte...) Aproximeu-vos-hi utilitzant els cinc sentits i anoteu els adjectius o comparacions o metàfores que sorgeixin (podeu utilitzar si podeu el vostre sisè sentit). Penseu en aspectes que us poden ajudar a ampliar el vostre camp sensorial. Us facilito uns quants exemples ben diversos:
 - *Sensació*, Artur Rimbaud; *Spleen*, *Correspondències*, Charles Baudelaire; *L'infinit*, Giacomo Leopardi.
 - *54045*, *La casa que vull*, J. Salvat-Papasseit; *Adormiscat en el seu moviment*, Ricard Pinyol; *Locus amoenus*, Josep M. Sala-Valldaura.
 - *Parlo d'un riu mític i remorós*, *Poema que tracta de distintes varietats d'olors*, Gerard Vergés; *Quatre estacions amb toronja a les terres de l'Ebre*, Imma Penna; *Auliver bord*, Andreu Carranza; *Arribant entre el camí i el canyar*, Andreu Subirats; *Caminals*, Josep Ramon Roig; *Paisatge*, Hèctor Moret; *Els remers*, Manuel Pérez Bonfill; *Les bruixes*, Desideri Lombarte; *Espai de fangs*, Zoraida Burgos; *Decadència*, Cristian Porres; *Ranci*, Eduard Carmona; *Escala de paradís*, Albert Roig (sobre el tema de la mort també podríem llegir *Vull un trosset de terra*, D. Lombarte).
4. Per donar més força a la localització de l'element us suggereixo de treballar la toponímia del vostre entorn, lèxic local: *Pàndols*, G. Vergés; *Fragments: A la mola del Mas de Cuello bufa el vent*, A. Subirats; *L'agrer de les tres pedretes*, A. Carranza; *Breu vocabulari patxetí*, H. Moret. Us deixo també tot un joc d'oralitat: *Culebronada*, de J.R. Roig.
5. Escolteu el CD de Jesús Fusté (2008), *Lletres d'aigua*, que inclou les composicions següents: *Barca* d'Artur Bladé i Desumvila; *L'auliver bord* d'Andreu Carranza; *Venus* de Yannick Garcia; *Encara no saps* de Cinta Mulet; *La promesa* de Manel Ollé Albiol; *Maig d'amor* de Gerard Vergés; *Cançó de Pàndols* de Josep Amorós i Albert Guiu i *Home al bell mig del llac* de Manel Garcia Grau. Ell mateix compon algunes de les cançons, com és el cas de: *Tinc un bocí de sol*, *Branca d'un feix* i *Tant de bo*.
 - Altres gravacions: Conrad Setó (1995), *L'Ebre: somni, música, memòria*; Robert Faltus (2007), *Cançons de mandràgora*; Túrnez & Sesé (2002), *Quedarà la paraula*.
 - Elaboreu el vostre text 2.0.

Quan la seqüència didàctica es va realitzar per primera vegada el curs 2007-2008 era la primera ocasió, per a pràcticament la totalitat d'alumnes, que entraven en contacte amb l'elaboració d'un producte multimèdia —els alumnes de cursos posteriors ja n'havien tingut alguna experiència— i va caldre insistir en els aspectes tècnics, sobretot en la gravació de la veu.

Com que la selecció de poemes és força àmplia vam dedicar tres sessions a comentar-ne uns quants a classe. Per fer-ho es van organitzar grups d'alumnes. Cada grup va comentar dos poemes i va expressar les seues consideracions a la resta de la classe.

Mentre comentàvem els poemes els alumnes van anar preparant els seus poemes fora de l'aula, els van enviar com a tasca a l'aula virtual per fer-ne la correcció o perquè el professor els pogués fer individualment alguns comentaris i, un cop revisats, van deixar els enllaços electrònics a Youtube o Vimeo al fòrum creat perquè els companys poguessin veure les composicions.

6.3. AVALUACIÓ DE LES ACTIVITATS

Per anar valorant les diverses activitats fem a més de l'observació directa a les classes i els treballs elaborats pels alumnes, els diversos fòrums de l'aula virtual, els comentaris a partir del diari de lectura i els comentaris de valoració d'una activitat o del conjunt del curs. No vam realitzar cap enquesta com les que havíem elaborat en el cas de l'experiència de lectura d'*Anjub* i en algun dels cursos de l'ESO perquè les dades que havíem anat obtenint ens semblaven molt similars i no ens acabaven d'aportar els matisos que podíem trobar a partir de les diverses formes d'expressar la vivència de les activitats en els fòrums i comentaris.

Els fòrums ens permeten veure les preocupacions i les reaccions dels alumnes en el moment en què s'està realitzant l'activitat concreta. Una de les coses que hem hagut d'aprendre és que el fòrum només funciona com a recurs quan els alumnes es troben amb una dificultat a l'hora de realitzar un exercici i que costa més que interactuïn per manifestar la seua opinió sobre una proposta o els poemes elaborats pels companys. Opinen en determinats casos, gràcies sobretot al fet que hi hagi algun alumne amb capacitat de dinamitzar el fòrum. Sembla que no s'atreveixin gaire a deixar els seus missatges, potser perquè saben que altres companys i especialment el professor els veurà i perquè prefereixen utilitzar altres espais per a comunicacions que consideren més personals, sigui la conversa presencial o a través de converses privades a la xarxa.

Reprodueixo alguns fragments de comunicacions en fòrums a continuació.

En el fòrum de l'activitat 3, dedicat a la literatura popular i tradicional, veiem com els alumnes del curs 2008-2009 valoren positivament el mapa literari elaborat a Tagzania pels seus companys del crèdit variable de 4t d'ESO del curs anterior:

A.M.: He estat mirant els enllaços que ha ficat el professor i trobo que els mapes que ha fet la gent des del portal de Tagzania estan molt elaborats. Han penjat llegendes populars i les han situat en els pobles de l'Ebre, trobo que està molt bé. També m'he fixat que en les llegendes que han publicat utilitzen el llenguatge popular, cosa que els hi dóna un aspecte més original.

A.J.: Sí casi totes les historietes populars tenen un significat (com una «moralaja»). El que m'agrada és que ho han fet companys nostres. Va ser un crèdit ben aprofitat, ja que això durarà!

X.A.: La veritat és que m'han fet molta gràcia algunes llegendes, i més pensant que va relacionat amb els nostres companys de l'any passat, encara que jo també vaig fer aquets crèdit, el vaig fer un altre trimestre i va ser quan vam fer el nostre arbre genealògic. Es pot dir que alguna que altra fins i tot podries pensar que és real.

Destaquen el valor afectiu de les llegendes, els lligams personals que els evocuen:

A.F.: He estat mirant una mica totes aquestes pàgines, però el que m'ha sorprès més es trobar-me una petita cançó, ja que m'ha portat records de quan era petita, quan el meu avi, me la recitava cada cop que li demanava diners per anar a comprar llaminadures. Ralet, ralet, toca dineret! Una perreta i un gosset! Per cert la web aquesta dels de quart, m'ha semblat força interessant, ja que cultura del lloc on vius, és sempre important.

T.A.: La veritat és que sí, quan ets petit, els que t'envolten et canten cançons que al final les aprens de tant sentir-les, no li dones importància però passen els anys i t'adones que les cançons que et feien aprendre i tu ja les has deixat arraconades, les tornes a cantar per algun nen de la família amb ganes de que sentint-la es diverteixi i es posi a cantar-la amb tu. Tot passa de generació en generació. Us n'adoneu? | Som nosaltres els que les fem populars!

Comenten els enllaços a imatges:

M.S.: Les pàgines que m'han semblat més interessants han sigut la de Land Art, al Delta de l'Ebre, i també l'Abecedari... les imatges corresponents amb la lletra són molt originals!

En relació amb les llegendes i poemes que havien d'enviar, com hem dit, hi ha poques interaccions. Es limiten a enviar la feina que han fet. Transcrivim una de les trameses, que manifesta una certa inseguretats en l'ús del Moodle i la valoració d'una companya. El curs 2008-2009 els alumnes no estaven acostumats a l'ús de l'aula virtual, deixant de banda

alguns alumnes que feien tecnologia, l'assignatura de català era l'única que l'utilitzava. Gradualment s'hi van anar incorporant altres matèries.

A.J.: Crec que ja te l'havia penjat en un altre lloc però ara ho faig aquí per si les mosques.

S.A. (respon): A., també m'ha agradat molt la teva poesia, quins poetes tenim a classe!! El contingut i el vocabulari està molt elaborat i a més és un poema que defineix molt bé aquestes terres. ;)

En el fòrum de l'activitat 4 («Dones d'aigua i postals poètiques»), podem observar com els alumnes del curs 2010-2011, a més d'enviar les seues composicions, en algun cas demanen aclariments sobre paraules.

C.T.: Hola a tots, tinc un dubte sobre la feina que hem de fer aquests nadals, un cop es llegeixen les llegendes de les dones d'aigua, no entenc què s'ha de fer on posa esbossa. Ens hem d'imaginar una d'aquest éssers mitològics?

R.J. (respon): Cris, jo crec que hem d'inventar o crear un ésser com els d'aquest treball i fer una llegenda d'aquest tipus.²²⁰

Les consultes més habituals al fòrum són sobre aspectes tècnics dels programes que els serveixen de suport. Presentem un exemple del curs 2010-2011 a partir de l'activitat 6 («Espais de l'Ebre. Poesia 2.0»).

N.B.: Una pregunta per la gent que utilitza el Pinnacle Studio. Amb aquest programa també es pot tallar una cançó o es necessita descarregar-ne algun altre? Gràcies.

T.D.: T'aconsello que ho facis amb l'Audacity, ja que et serà més clar i entenedor. Pel que fa al Pinnacle Studio, no ho tinc molt clar però crec que l'únic que pots fer és eliminar les imatges de vídeo per quedar-te amb la veu i combinar fotografies, imatge i so. El so suposadament ha d'haver estat editat prèviament, és a dir, has d'haver barrejat les cançons que volies posar i haver gravat la veu a sobre, en el cas que posis veu. | Espero poder respondre a la teva pregunta. | Per cert, et proposo que et miris el Movie Maker, probablement està més ben estructurat. Això sí, el tema del so, s'ha de seguir fent per mitjà de l'Audacity, ja que pel Movie Maker no és precís.

A.A.: Amb el Pinnacle també es poden tallar les cançons que tu vulguis, pots triar els segons adequats mitjançant el menú de so que t'apareix al pitjar dues vegades a l'icona de sobre la línia horitzontal de sota la pantalla del vídeo, o bé ajustar la durada de la cançó amb la del vídeo simplement retallant-la des del canal de so.

²²⁰ Destaquem que en la resposta l'alumne crea un hipervincle a la paraula «treball» que remet al document d'Internet del treball d'À. Castellà, fet que demostra com van assumint l'ús dels recursos digitals.

J.J.: Ei! D'on heu baixat el Pinnacle?, perquè jo el busco i no trobo cap lloc per poder-me'l descarregar!

N.B.: Jo el vaig descarregar a partir de <www.softonic.com>, perquè crec que és prou segura aquesta web. El link per descarregar-te aquest programa exactament és: <<http://www.softonic.com/s/pinnacle-studio>> | Espero que a partir d'aquí ho puguis fer.

Sobre els poemes 2.0, quan fan comentaris sobre les aportacions dels companys, aquests sempre són positius i valoren aspectes diversos com la música i la imatge i les relacions emotives.

C.H.: T., la teva producció amb el poema m'ha posat els pèls de punta! T'ho juro! M'ha agradat molt, i la cançó de Police de fons m'ha agradat, m'ha agradat! Tal vegada el que m'ha agradat més ha sigut veure fotografies de quan remeu per festes de Móra amb les barques, m'ha recordat els moments que he passat amb els meus amics a la vora del riu, tot i que la gent ens digui que és ser molt de poble que ens agradi el riu o les barques jo em sento orgullosa de tindre un riu com l'Ebre i sobretot un dia a l'any per gaudir de les curses de muletes. | Un petonet!

Hi ha alumnes que no estan gaire convençuts del resultat del seu treball, malgrat que s'hagin esforçat i reben el suport dels companys:

R.P.: Deixo un regal, és una mica penós però m'ha costat bastant:
<<http://www.youtube.com/watch?v=OZvRbLkawQk>>

A.R.: No és penós R.! A part crec que tens raó, que hem de cuidar el nostre paisatge o si no ens quedarem sense.

R.M.: No és penós!! Està guai, i el que dius és cert... m'agrada la cançó! 😊

Les valoracions dels alumnes es recullen amb prou claredat en les reflexions que elaboren en acabar una seqüència o la dinàmica global del curs. Anoto alguns fragments de valoracions globals fetes per alumnes dels cursos 2008-2009 i 2009-2010 a partir de la col·laboració que els vaig demanar un cop acabat el curs i amb les notes ja posades, és a dir, sense cap pressió que els pogués condicionar la resposta. La petició es va formular en aquests termes:

Comenteu en quin grau les activitats de literatura i patrimoni (llegendes, impuls poètic, lectura de llibres ebrencs, poema 2.0...) han contribuït a la vostra educació literària. Penseu que ajuden a millorar la vostra competència lingüística, els vostres coneixements culturals, la vostra creativitat i autonomia de treball? Us han resultat motivadores? Assenyaleu avantatges i desavantatges de treballar l'assignatura de

forma tradicional, seguint el llibre, i de treballar un projecte com el de literatura i patrimoni. Quina penseu que seria la millor manera d'aprendre llengua i literatura?

Gràcies per les vostres respostes. Tant de bo ajudin a construir el sistema educatiu que us mereixeu.

M.S., una alumna del curs 2008-2009, escrivia:

Aquest any ha sigut una manera diferent d'entendre la literatura catalana. No perquè no haguéssim treballat els autors, els moviments... sinó perquè hem fet moltes tasques des de casa, és a dir, entregant-ho pel Moodle o penjant-ho a webs com el Youtube o RapidShare.

Dintre d'aquestes tasques; hi ha la llegenda, el diari d'*Anjub* i el poema 2.0. La llegenda em va semblar interessant però de les tres tasques és la que menys m'ha agradat i també la que crec que m'ha aportat menys educació literària. En canvi, el diari de lectura d'*Anjub* crec que va ser molt bona idea per a plasmar els sentiments i visions que hem tingut mentre estàvem llegint el llibre. Sobre el text 2.0 he de dir que ha sigut la tasca que m'ha agradat més de fer i també la més entretinguda perquè vaig aprendre a posar so, veu i imatges en un mateix projecte, cosa que no havia fet mai.

Sobre els avantatges i desavantatges he de dir que treballar seguint el llibre és la millor manera per estar segur de que el que et sortirà a l'examen està allí, al llibre, però per mi resulta molt avorrit i pesat. En canvi, treballar sobre el patrimoni és més entretingut i et fa adonar del paisatge que ens envolta, és a dir, que és una bona manera per emfatitzar el nostre entorn i la relació amb ell.

La millor manera per aprendre literatura penso que és comentant molts poemes per a veure els sentiments que tenien els autors a cada època i també fent poemes, històries i llegendes sobre els nostres avantpassats i el nostre entorn.

Aquest comentari em sembla prou representatiu del conjunt de valoracions que han anat fent els alumnes curs rere curs. Tot i així, a partir de les dades obtingudes en el curs 2009-2010, assenyalaré els aspectes que em semblen més significatius en les reflexions dels alumnes per veure quina percepció manifesten del projecte realitzat.²²¹

²²¹ El curs 2009-2010, com hem assenyalat, no van realitzar les tasques relacionades amb F.V. Garcia. En l'annex 9.12 reproduïxo íntegrament les 27 respostes que em serveixen de base per a l'anàlisi. Anoto a més de les inicials de l'alumne el número que correspon en el document de l'annex per facilitar-ne la consulta.

R.A. (1) destaca entre els aprenentatges la millora de la capacitat creativa:

Totes les activitats ens ajuden a millorar el llenguatge, la cultura en general, l'autonomia de treball, però sobretot les activitats realitzades durant el curs ens han fet desenvolupar d'una manera extrema la nostra creativitat, almenys a mi.

R.B. (20) valora avenços concrets a l'hora d'expressar-se i en la competència digital.

Pel que fa a les classes de literatura catalana, he après a saber com desenvolupar els temes i no estancar-me, a escriure de manera que no m'embarbusso sola i a fer les activitats a través de noves tecnologies com l'ordinador.

Alguns alumnes han canviat la seua concepció de la literatura, així I.S. (17) escriu:

Finalment, he de dir que si em pregunten si he après alguna cosa en aquesta assignatura, puc dir que sí, però que a part de literatura he après a tenir una visió una mica diferent de les coses, perquè la literatura és una forma de comprensió i visió de la vida, la societat, l'entorn natural, etcètera.

Aquesta vivència del fet literari és també posada de relleu per T.J. (23), que alhora indica un dels punts de tensió de la pràctica del treball per projectes:

En un principi, al veure que no seguíem el llibre, podria dir que em va sorprendre, ja que estava acostumada a un tipus de classes totalment diferents. Però al final de curs vaig notar que havia après coses que segurament no hauria après seguint el llibre, ja que abans de començar jo no sabia ni com fer una simple estrofa d'un poema, però cap al final, després de mirar-me poemes treballats a classe, com era el de Ausiàs March, per exemple, vaig poder compondre el meu poema 2.0, cosa que segurament seguint les pautes del llibre no l'hagués fet mai. En resum, en la meua opinió va ser un curs en el que vàrem aprendre, no simplement el concepte de cada tipus de literatura, sinó com fer la literatura.

La relació entre les classes i el llibre de text és un dels aspectes més controvertits per a un nombre significatiu d'alumnes, que troben en el llibre de l'assignatura la seguretat que senten que es perd en la realització de les activitats proposades. Així A.R. (5) anota: «En aquesta part penso que per un altre any podríem utilitzar més el llibre, ja que després per estudiar no saps gaire bé el que has d'estudiar concretament.» N.E. (11) apunta com afecta l'hàbit que comporta el paper receptiu en les classes tradicionals i com es podria reduir l'efecte negatiu que per a aquests alumnes implica la pràctica del treball per projectes:

En l'impuls poètic he pogut observar que fer poesia no és tan difícil i que lligada amb les noves tecnologies es poden aconseguir treballs molt ben fets. Aquesta nova forma de treballar a moltes persones de la classe els avorreix, potser perquè no ho hem fet mai, per això jo penso que aquests models educatius s'haurien de treballar des de primària, perquè els nois

d'avui en dia estan acostumats a seguir ordres al peu de la lletra i quan obtenen la llibertat per part d'alguna raó, com una assignatura, no saben què fer i perden el temps.

La preocupació que senten els alumnes per retenir informacions no pot ser deixada de banda i potser com indica I.S. (17) trobaríem de fons el temor davant el que saben que és el sistema predominat d'avaluació «també crec que per mala sort, el que acaba contant i decidint el nostre futur són els exàmens». L.S. (17) reflexiona sobre les aportacions diverses de sistemes de treball diferents i mostra la seua preocupació perquè amb el llibre pot recordar més informació:

Per una banda aquest sistema de treball millora la nostra independència i deixa que la nostra originalitat i creativitat surtin a la llum, però per l'altre costat deixem massa de banda els llibres, que han sigut la nostra eina de treball durant tants anys. Això, almenys en el meu cas, ha fet que per exemple al cap d'un temps recordi autors concrets o d'algunes obres, però que no conegui gairebé res de l'entorn d'aquest; és a dir, comparant amb el sistema que utilitzem a literatura castellana, allà estudiem tots els aspectes relacionats amb un tema, i per tant retenim més informació ni que sigui de forma involuntària, i a literatura catalana passa al contrari, de la informació que tractem, al fer-ho de forma diferent a l'habitual, no en traiem tant profit.

Consideracions com aquesta han fet que en cursos posteriors reforcem les explicacions teòriques i que, a més de lligar-les a textos literaris concrets o a recerques a Internet, fem més explícita la relació amb el temari del llibre de text. Així, en el curs 2010-2011, en plantejar l'activitat «Dones d'aigua i postals» poètiques vam fer una especial atenció a les presentacions dels temes del barroc i del romanticisme.

A.G. (3) palesa com alguns alumnes estableixen una jerarquia de treball en funció del que consideren que el sistema educatiu els exigirà:

Sens dubte, les activitats de literatura i patrimoni han contribuït en un nivell considerable a la nostra educació literària. Crec que la seva elaboració, sobretot del poema 2.0, a més de coneixements literaris, ens ha atansat de manera més profunda a un món tan immens com el d'Internet i ens ha permès aprendre coses noves que ben segur la gran part de nosaltres desconexíem. Tot i així, aquestes activitats requereixen un temps de dedicació important i moltes vegades, han pogut resultar desmotivadores, ja que en temps d'exàmens hi ha preferència per l'estudi, que és el que al cap i a la fi és més important.

Els alumnes acostumen a ser realistes i pràctics. Tenen una idea prou fixada de les exigències socials, fet que ens hauria de fer comprendre que algunes de les reticències de l'alumnat al treball per projectes sorgeixen del fet que aquesta no és una pràctica prou assumida en el pla de centre i que caldrien accions compartides perquè la recerca, el treball creatiu i la no dependència dels manuals no fos vista encara a l'ensenyament com una anomalia.

Altres dificultats que indiquen els alumnes fan referència a qüestions tècniques —en les intervencions als fòrums ja n’hem vist algunes mostres. R.A. (1), amb una certa resignació, explica que no va poder publicar el seu poema a la xarxa:

Una de les activitats per mi ha sigut una mica frustrant, ja que saps que ho has fet bé i el resultat és negatiu, parlo del poema 2.0, em va agradar moltíssim fer-lo perquè després em va agradar com em va quedar, però la frustració va venir després quan no el vaig poder penjar, però bueno què hi farem?

Després, però, de rebre aquest comentari la vam ajudar, se’n va sortir i sabem que està orgullosa de la seua postal poètica dedicada al seu poble, Miravet.

Sobre l’ús de l’aula virtual trobem opinions contraposades. N.A. (2) n’és manifestament contrari: «Una part del sistema de treball de la matèria, exactament el Moodle, és una manera de treballar no gaire còmoda, perquè per a mi treballar a l’institut és treballar amb un paper a la mà...» A.P. (15), al contrari, considera: «La facilitat de poder treballar des del Moodle és una gran comoditat, ja que ens dona l’opció de treballar des de casa algunes tasques encomanades, a la vegada que permet resoldre els dubtes que tinguis sobre aquest treballs.»

Per a gairebé tots els alumnes les activitats que han fet han resultat motivadores. L.S. (6) relaciona clarament la motivació i l’esforç: «Han sigut unes activitats la realització de les quals m’ha motivat, ja que és un treball propi, i al finalitzar-lo et sents satisfet, ja que hi has dipositat un esforç.»

Globalment els alumnes valoren positivament el treball realitzat i pensen que el millor sistema d’educació hauria de combinar les formes d’ensenyament tradicionals i la innovació. El tema del patrimoni els ha ajudat en el procés educatiu, encara que com indica R.M. (4): «Crec que hi hauria d’haver, en un futur, una mica més de diversitat en el tema del poema, ja que podríem dir que tot l’any ha estat en torn el patrimoni, i hi ha altres coses que potser interessin més, però vam saber seguir bastant bé el tema.»

Després d’un cicle en què el tema de les relacions entre patrimoni i literatura han centrat bona part de les activitats a l’aula, el curs 2010-2011 ens va servir per revisar algunes de les propostes i va iniciar un camí que ha de portar a noves propostes. La rutina i l’educació no són bones companyes.

Com a mostra de l’ampli recull d’opinions n’anotem dos sobre l’activitat «Dones d’aigua i postals poètiques» per veure si el nou plantejament que havíem fet a partir, com hem assenyalat, d’integrar les activitats 2 i 3 comportava algun canvi en les percepcions de l’alumnat:

- Aquest trimestre, a l'assignatura de català, hem estat treballant la temàtica de les dones que es pentinen i també hem anomenat els principals autors ebrencs d'aquest últim segle.

Per començar, havíem d'elaborar a través d'una tasca del Moodle, una llegenda que parlés sobre les dones d'aigua. Anteriorment a classe havíem llegit algun poema de F.V. Garcia que tractava aquesta temàtica. A partir d'algunes llegendes, havíem d'elaborar la nostra, i amb la condició que havia de tractar sobre una noia que es pentina a la vora del riu.

Aquesta trobo que és una molt bona iniciativa, perquè alhora que ens estimula la imaginació, ens introdueix la idea d'escriure un pensament a partir de la llegenda. Un cop ho havíem fet, vam escriure un poema sobre la llegenda. Va ser un pèl difícil pel fet d'escollir les paraules adequades en cada moment. No pel fet de la rima, que també, sinó pel fet que poguessin transmetre el significat que tu volies que donessin. Personalment crec que em vaig poder sortir prou bé.

Realitzades aquestes activitats, havíem d'elaborar una postal poètica amb l'aplicació Glogster. En aquesta presentació s'havia de veure el poema i escoltar la nostra recitació. El fet de recitar el nostre poema em va ajudar a transmetre el que volia, ja que depèn de la tonalitat de les paraules, el significat pot variar.

Aquesta sèrie d'activitats, juntament amb la de llegir i comentar el poema Lorelei o la perruquera, m'ha ajudat a comprendre l'estil amorós de la gent que els escrivia.

Per finalitzar, crec que m'ha anat molt bé el fet d'escriure un poema, perquè he après que és un bon mètode per expressar sentiments, i més si el fas a partir d'una llegenda. Aquesta activitat m'ha ajudat a saber escriure poemes i a captar i crear el significat que vols que es transmeti. (F.F.)

- Presento la meva valoració sobre les activitats realitzades durant la segona avaluació del curs de literatura.

En concret s'exposa la valoració sobre la tasca, finalitzada i entregada, de «La noia que es pentina» i l'Ebre en la literatura.

En primer lloc, i per introduir el motiu d'una noia que es pentina, vam llegir a classe un poema del poeta Francesc Vicent Garcia. A continuació vam trobar el mateix motiu, dels cabells, en poemes com el de Gerard Vergés, el de la cabellera de Charles Baudelaire o el de les mans de la perruquera.

Ens vam introduir en el món de les llegendes i vam veure com a partir de la de Lorelei en sorgien dos poemes, una de Heine i l'altra de Gabriel Ferrater. Aquí és quan vam començar a trobar el nostre territori, cercant les llegendes que tractaven sobre els éssers o les dones d'aigua i que havien tingut lloc a les Terres de l'Ebre. Vam recollir aquestes llegendes de «l'Ebre, un riu de llegendes» i d'un treball sobre personatges fantàstics. A les Terres de

L'Ebre es podia fàcilment enllaçar la dona d'aigua, ja que comptem amb la presència del riu. Un cop llegides aquestes vam crear la nostra pròpia llegenda, tenint com a paisatges per a situar-les el mateix anteriorment citat.

A partir de la llegenda vam crear un poema que hauríem d'introduir en la postal poètica, faríem una mica el procés que van seguir Heine i Gabriel Ferrater quan a través de la llegenda de Lorelei van elaborar el seu poema.

En primer lloc, penso que tot i la importància d'aquest motiu tant tractat com el de la noia que es pentina o la dona d'aigua, el major valor recau en l'ambient on s'han creat aquests textos, les pròpies Terres de l'Ebre. És important que coneguem la seva literatura, amb les seves obres i autors. Un territori és ric i se li dóna valor quan trobem textos que parlin d'ell. La literatura és una forma de difusió i de concedir-li fama a un lloc, li dóna prestigi i notorietat.

És més, crec que un no pot afirmar que en sap de literatura si en desconeix la del seu poble, i amb això vull dir que per conèixer la zona on vius n'has de conèixer allò escrit en ella o per ella.

Interessant també el diferent enfocament que han tingut les classes durant aquesta 2a avaluació. Això permet fer veure als alumnes les diferents formes de treball que existeixen, dóna material al bagatge personal de cadascú. En la literatura, més que tenir apresada la teoria dels llibres, és bo treballar els mateixos textos dels autors. Amb aquesta diferent forma de treball hem après a saber analitzar textos, en definitiva, a conèixer els autors per les seves obres. (M.L.)

Amb aquestes reflexions considero que es fa prou explícit el procés d'aprenentatge i com els alumnes valoren positivament el fet de treballar els textos o el procediment per crear-ne de nous. Hi ha dos aspectes que voldria destacar. D'una banda, malgrat que a classe havíem parlat de moviments culturals, especialment el barroc i el romanticisme, en els textos de la majoria d'alumnes no hi fan referència, encara que, com hem vist, en el text F.F., per exemple, comenta que les activitats «m'ha ajudat a comprendre l'estil amorós de la gent que els escrivia». Potser els interessa més el fer que la teoria o van considerar que la referència als moviments literaris era més pròpia de l'examen més centrat en aquests aspectes que realitzen trimestralment a partir bàsicament del llibre de text.

D'altra banda, em sembla positivament significatiu que en el moment de valorar el conjunt de la seqüència no facin referència als problemes que, com hem vist en algunes participacions en els fòrums, els generen algunes eines digitals. Entenc que la tècnica no ha devorat al treball literari, un risc que hem de tenir en compte a l'hora d'avançar en l'ús de les competències digitals.

La investigació i els treballs a classe havien permès anar construint unes activitats que partien de referents de proximitat i permetien un procés que contribuïa a fer de les classes de llengua i literatura una vivència educativa.

CAPÍTOL 7. CONCLUSIONS

Arribem al final d'un trajecte d'un cicle de vuit anys en què bona part de la nostra tasca professional en l'ensenyament secundari ha estat guiada per un procés de pràctica reflexiva que va nàixer d'una sèrie d'inquietuds sobre els canvis que s'anaven produint en la docència de la llengua i la literatura i sobre l'oportunitat d'introduir en el currículum referents literaris de proximitat, en el nostre cas de la literatura de l'Ebre, com a elements facilitadors de l'educació literària.

Ens formulàvem una pregunta bàsica i proposàvem una sèrie de qüestions i tres propostes de treball que han orientat el nostre treball com a professor investigador i que justifiquen les reflexions teòriques, les accions didàctiques i les anàlisis que hem anat presentant com a fruits de l'elaboració de la tesi. Les diverses consideracions que han quedat exposades en cada capítol i, especialment, les valoracions aportades pels alumnes ens permeten afirmar que, efectivament, el treball literari d'espais de proximitat permet contribuir positivament al procés d'educació literària.

Per fonamentar i perfilar aquesta afirmació ens ha calgut situar la pràctica docent a partir d'uns marcs de pensament i metodologia que ens han semblat adequats i coherents amb les experiències que hem anat assumint en la tasca docent i hem posat de relleu i incorporat en els nostres plantejaments la perspectiva constructivista en una dimensió social, la teoria de la complexitat i les metodologies qualitatives. Les reflexions sobre el concepte de patrimoni a partir de la geografia cultural, la didàctica del patrimoni i les diverses formulacions del fet literari, ens han conduït amb Bronckart (1997) a una visió dinàmica del patrimoni literari com a referent que permet facilitar una relació que ens sembla enriquidora entre la tradició i les experiències i expectatives de l'alumnat. Destaquem que les aportacions dels estudis literaris permeten veure la literatura en una dimensió funcional i comunicativa que possibilita el diàleg cultural, educatiu, i és camp obert a les capacitats expressives de la llengua. En aquest sentit hem posat de relleu els treballs de Mukařovský, de les estètiques de la recepció i de la semiòtica de la cultura com a referents renovadors en l'àmbit de la teoria literària i la perspectiva de la literatura comparada amb l'objectiu de situar les obres literàries en un context marcat per la creixent imbricació entre les dimensions locals i universals i d'hibridació de cultures i llenguatges.

L'educació literària ha quedat definida en la relació entre els estudis literaris i la didàctica i considerem que pren sentit en el diàleg que el professor ha de facilitar entre els textos i l'alumnat en el procés elaborat per A. Mendoza de construcció de l'intertext lector. L'activació i desenvolupament d'aquest intertext esdevé clau de volta en l'adquisició de la competència literària, que entenem com a capacitat de comprensió i de creació i ha de servir de guia en l'elaboració de propostes d'un ensenyament educatiu. En funció d'aquest objectiu entenem que l'elaboració de propostes didàctiques ha de comportar factors de motivació i considerar la diversitat de l'alumnat i els diversos estils d'aprenentatge.

Per atendre a aquestes premisses, subjectar l'ensenyament a un currículum tancat i a la transmissió d'un temari encaixonat en els llibres de textos és potser el camí més fàcil per al docent, però difícilment pot permetre una pràctica vàlida per a la multiplicitat de contextos educatius. En aquest sentit, partir de la tradició del treball per projectes i, en concret, assumir el model de seqüències didàctiques ens ha permès portar a la pràctica i avaluar les propostes que han centrat el nostre treball.

Abans i durant el procés de realització de les diverses activitats, ens va caldre veure com podíem incorporar la literatura de l'Ebre en el procés d'ensenyament educatiu. En aquest sentit, considerem que el concepte de literatura localitzada permet anar més enllà d'un interès particular i connectar les vivències personals en uns espais determinats amb una experiència estètica més àmplia i que, per tant, contribueix d'una forma efectiva en la millora educativa. Hem assajat una aproximació a la literatura de l'Ebre que ens ha portat a definir un procés de constitució de la literatura ebrenca entesa com un conjunt d'obres que configuren un imaginari articulat per la vivència d'un territori marcat per la tragèdia provocada pels desastres naturals o l'hostilitat del medi, les guerres o l'impacte de l'exploració dels recursos naturals. En la tensió entre el paradís i la desfeta apareixen el lirisme i un vitalisme irònic, expressions diverses que oscil·len entre el romanticisme i una mirada que podem qualificar de postutòpica en una llengua literària que busca la saó de la terra i enriqueix la creació literària. A partir d'una enquesta als centres d'ensenyament secundari de les Terres de l'Ebre hem recollit com es va incorporant la literatura ebrenca als instituts, hem constatat que el professorat considera positiu el treball d'obres del territori, però que es troba mancat d'estudis i materials didàctics de suport que permetrien l'elaboració d'un cànon formatiu que integrés aquesta literatura localitzada més enllà del voluntarisme. Aquest cànon ha quedat apuntat a partir del seguit d'obres seleccionades pels diversos instituts de les Terres de l'Ebre, en un procés col·lectiu al qual aportem la nostra reflexió i les propostes didàctiques que hem elaborat per als diversos nivells educatius. Per realitzar les nostres propostes hem vist la necessitat d'incorporar formes de treball diverses en funció dels nivells educatius i hem anat introduint l'ús de les TIC d'acord amb la incidència amb què l'ús de les noves tecnologies s'incorporava a l'educació, un factor, que en un principi

ocupava un espai secundari en els nostres plantejaments. A partir de la constatació de la poca presència de la poesia entre les lectures proposades en les programacions dels centres enquestats vam decidir també que les nostres propostes havien d'incorporar la diversitat de gèneres literaris.

El camí no ha estat planer i ha estat la reflexió compartida amb l'alumnat la que ha anat perfilant les diverses experiències didàctiques que hem presentat i la que ha posat de relleu tot un seguit d'aspectes que comporten un aprenentatge que pot contribuir a modular la pràctica docent i que deixa obertes una sèrie de qüestions, d'incerteses que entenem com a elements de motivació per a la necessària renovació permanent de la didàctica i de l'educació. A continuació, destacaré alguns dels aspectes més significatius que han sorgit a partir dels treballs realitzats:

1. El treball literari a partir de patrimoni sentit com a propers, siguin elements materials, per exemple determinats espais físics, siguin immaterials, records o produccions literàries, esdevé un recurs de motivació en l'educació a l'ESO i al batxillerat. Els alumnes fonamenten aquesta motivació en factors d'identificació amb espais que formen part de les seues vivències, en l'ús literari del lèxic i de formes lingüístiques característiques dels parlars de la zona, en el coneixement de la història i tradicions locals, que, a partir del procés que hem qualificat d'artització, adquireixen un nou valor.
2. La literatura localitzada facilita l'aprenentatge significatiu de coneixements lingüístics i literaris que permeten la connexió amb un ampli camp de referents culturals i una educació personal conscient de les imbricacions entre la tradició i les innovacions i entre els àmbits de proximitat i altres cultures en el context de la globalització.
3. El disseny de seqüències didàctiques requereix definir amb claredat els objectius i els continguts que es volen treballar i valorar l'adequació d'aquests als coneixements previs de l'alumnat perquè aquest no se senti desbordat en la realització de la tasca; a partir d'aquesta situació inicial la seqüència ha de tenir l'ambició necessària perquè el repte educatiu pugui comportar i ser entès pel conjunt dels alumnes com una millora efectiva de les seues competències. Trobar aquest equilibri i que aquest sigui vàlid per a la diversitat de l'alumnat demana el tacte educatiu i l'avaluació continuada de les diverses activitats proposades. En aquest sentit, un altre factor que ha anat apareixent com a decisiu ha estat la temporització. El model de seqüència amb una durada de sis a deu hores permet assolir continguts i redueix la possible pèrdua d'interès o saturació per l'activitat.

Com assenyala Ana M. Margallo (2012: 32), l'ús de les TIC en les seqüències didàctiques pot provocar distorsions en l'objectiu d'assolir continguts d'aprenentatge. L'ús d'Internet i les possibilitats que ofereix la web 2.0 són múltiples: la recerca d'informació, el treball col·laboratiu, la creació de productes multimèdia, etc., caldrà, però, calibrar les dificultats tècniques que comporten determinats programes perquè el coneixement de l'ús del mitjà no arribi a deixar en segon terme l'atenció cap als aspectes comunicatius. La tècnica ha de quedar al servei del projecte, ha de ser un estímul i un ajut, un instrument necessari per millorar en l'ensenyament educatiu.

La diversitat d'activitats i de mètodes de treball, acompanyats per un perfil del professor plenament implicat en el projecte, són vistos com a factors positius per l'alumnat. Destaquem com els treballs proposats, més enllà de la transmissió de coneixements, són valorats en la mesura que faciliten la millora de l'autonomia en l'alumne no només en l'adquisició de sabers diversos sinó també en el domini de les capacitats expressives. L'aprenentatge compartit, l'intercanvi d'opinions, en definitiva la col·laboració entre alumnes en la realització de treballs en grup o en la participació en una tasca que és vista com a col·lectiva, ja sigui l'anàlisi d'un text o en la creació literària, constitueix també un factor educatiu remarcable.

4. Cal trobar l'equilibri en la programació de les propostes de treball en relació amb el context educatiu. En les múltiples valoracions que hem recollit hem detectat en alguns casos la preocupació perquè les activitats proposades s'apartaven de la pràctica didàctica més habitual, és a dir, a partir del llibre de text. Aquesta preocupació pot esdevenir una reticència important que exigeix per superar-la que els alumnes puguin veure que les activitats proposades contribueixen positivament a la seua formació i a les exigències que el sistema educatiu els planteja. Com hem indicat, el canvi normatiu que va comportar que l'assignatura de 1r de batxillerat se centrés en la literatura va ajudar a superar alguns dels dubtes que s'havien expressat en els cursos en què el currículum alternava temes de llengua amb temes de literatura. Aquesta constatació, però, no invalida la necessitat d'atorgar un valor significatiu a les activitats proposades. El valor ha de sorgir de la mateixa activitat, de les aportacions que pot fer al creixement personal i a l'adquisició de competències, però no n'hi ha prou amb el fet que l'activitat pugui contribuir al progrés en els aprenentatges, cal que aquest valor sigui viscut i reconegut pel conjunt dels alumnes. El treball a partir de projectes és encara vist com una pràctica excepcional i demana que els alumnes el puguin integrar com una forma de treball positiva al costat de les activitats d'aprenentatge habituals. Perquè els nostres alumnes valoressin positivament les propostes que hem realitzat ens han servit bàsicament dues estratègies: vincular

les propostes a l'entorn i incloure-les com a part integrada de la programació del curs en concret.

La relació de les activitats amb l'entorn es concreta a través del concepte de patrimoni en la valoració d'espais i obres caracteritzades per la seua proximitat territorial a través de les diverses tasques, especialment la producció de textos publicats a la xarxa i a la revista del centre i la trobada amb escriptors. Per a la integració en la programació del curs hem vist que el fet que les activitats remetin a conceptes d'història literària ajuda els alumnes a percebre les propostes com a part més clarament integrada en el temari que consideren normatiu, és a dir, el del llibre de text, que en el curs de literatura de batxillerat presenta una ordenació bàsicament diacrònica.

5. Hem pogut constatar com el procés de configuració de la literatura ebreca ha comportat la incorporació esporàdica de textos relacionats amb l'Ebre en la pràctica docent dels instituts de la zona. Caldria, en aquest sentit ampliar l'estudi crític, l'elaboració de propostes didàctiques i la difusió de la literatura ebreca com a referent en els processos formatius en una perspectiva àmplia d'aprofundiment de les relacions entre espais de proximitat i literatura.

En els anys d'elaboració de la nostra tesi hem intentat anar acoblant aportacions teòriques i pràctica educativa. Dues vies encarnades en la vivència professional a partir d'un desig de millorar l'educació literària i d'integrar en aquest procés el patrimoni literari de l'Ebre. Si hem aconseguit transmetre l'experiència d'aquest procés de reflexió en el dia a dia a les aules, pensem que l'aportació que aquest treball pugui arribar a fer a la comunitat educativa serà positiva. L'esforç continuat per ajudar els nostres alumnes en el procés educatiu ens ha ajudat a fer entendre que no tenim solucions definitives, que en la pràctica anem trobant estratègies, punts d'atracció que ens interessin i que poden interessar als alumnes per establir el diàleg permanent que comporta la didàctica. En el camí hem anat resseguint alguns d'aquest possibles punts de trobada, llums que ens poden permetre avançar en un trajecte que queda obert, cap a altres horitzons o redescobertes.

8. BIBLIOGRAFIA

- ABECEDARI DE LA LLIBERTAT [en línia]: dins Poble Vell de Corbera d'Ebre. Monument a la Pau. <<http://www.poblevell.cat/ca/abecedari.htm>> [Darrera consulta: 5 d'agost de 2010]
- ADAM, Jean-Michel (1985): Quels types de textes?. *Le Français dans le Monde*, 192, pàg. 39-43.
- ADELL, Joan-Elies (2005): Sobre la nueva condición de la textualidad literaria, dins Laura Borràs (ed.) (2005): *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC. [edició digital en espanyol, 2011]
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (1975): *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- (1980): *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- AGUILÓ, Araceli; Emigdi Subirats (2010): *Itineraris de lectura. Jesús M. Tibau*. Barcelona: ILC. <http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/ILC/Documents/Itineraris%20de%20lectura_documents/Tibau_Guia%20de%20lectura.pdf> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2012]
- ALAMON, Francesc (2010): La competència en comunicació audiovisual. *Articles*, 51, pàg. 66-78.
- ALBADALEJO, Tomás (1986): *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*. Alacant: Universitat d'Alacant. Secretaria de Publicacions.
- (1992): *Semántica de narración: la ficción realista*. Madrid: Taurus.
- ÁLVAREZ, José A. (2004): *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- ALCOVERRO, Carme (1991): *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.
- ALCOVERRO, Ramon: Edgar Morin. Una introducció [en línia]: <<http://www.alcoverro.info/planes/morin1.htm>> [Darrera consulta: 11 d'agost de 2011]
- ALONSO, Jesús (2000): *Motivar per a l'aprenentatge. Teoria i estratègies*. Barcelona: Edebé.
- AJUNTAMENT DE DELTEBRE (2005): *IX i X premis literaris Terra de Fang*. Tortosa: Ajuntament de Deltebre.

- ANDREU CORBATON, Jordi (1991): *Mixatxibutxi*. Madrid: Grup Promotor Alfaguara.
- (2005): *Pull-back: embolicats en els misteris financers: per entendre els mercats financers*. [inclou una guia didàctica] Vic: Eumo. [en castellà, el llibre ha estat publicat per Octaedro, que edita també en línia una guia didàctica de Jordi Andreu i Anna Briansó a <<http://www.octaedro.com/PDF/12112GD.pdf>>]
- ANGLÈS, Fina (cur.) (2009): *Literatura i paisatge*. Tarragona: Associació de Professionals i Estudiosos en Llengua i Literatura Catalanes.
- ANGUERA, Montserrat; Josep S. Cid, Biel Pubill (2007): *Bladé a l'escola*. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.
- ANTON, Jacinto (1986): Antoni Pladevall i la història de la bruixeria a Catalunya. *El País, Quadern*, 23-02-1986, pàg. 1-3.
- ARAGÓ, Narcís J.; Mariàngela Vilallonga (eds.) (2003): *Atles literari de les terres de girona. Segles XIX-XX*. Vol. I-II. Girona: Diputació de Girona.
- ARAGONÉS, Albert (2008): La llengua vehicular dels llibres de text d'ESO de català i valencià, dins Miquel Àngel Pradilla (ed.) (2008a): *Art i lletres a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 55-68.
- (2010): Tortosa a *Los col·loquis* de Despuig. *Parlem. La revista de l'Institut de l'Ebre de Tortosa*, núm. 50, pàg. 28-29.
- ARAGONÉS, Albert; Enric Querol (2011): Recursos sobre Despuig. Bibliografia. Grup de treball Recursos sobre Despuig del servei Educatiu del Baix Ebre [en línia]: <<https://docs.google.com/file/d/0B1ZVj11Dx2wIzDk3NDU2NzItYTTRlMS00NzMWLTlkMGEMmVjYmQwZWm4N2Ni/edit?hl=en>> [Darrera consulta: 16 d'agost de 2012]
- ARASA, Miquel Àngel (2003): Fragments anotats sobre els *Col·loquis de la insigne ciutat de Tortosa* [en línia]: <http://www.biblioteca.tortosa.cat/cristofordespuig/miquel_angel_arasa.html> [Darrera consulta: 16 d'agost de 2012]
- ARDÉVOL, Maria Pilar; M. José Beltrán *et al.* (2007): *Bladé a l'escola. Primària. Quadern del professor / Quadern de l'alumne*. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.
- ARENAS, Carme (2003): Literatura a classe de llengua. És possible l'equilibri?. *Articles*, 31, pàg. 41-46.
- (2007): La literatura a l'ensenyament: nous mitjans i nous plantejaments, dins Veny-Mesquida, Joan R. i Jordi Malé (eds.), pàg. 69-86.
- ARGENTE, Joan A. (ed.) (1980): *El círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama.

- ARMSTONG, Thomas (2006): *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- ARXIU DE CULTURA POPULAR I TRADICIONAL DE L'IES JULIO ANTONIO. [Col·lecció de l'Institut Julio Antonio, de Móra d'Ebre, en procés de classificació per ser cedida a l'Arxiu Comarcal de la Ribera d'Ebre]
- ATKINSON, J.W. (1957): Motivational Determinants of Risk Taking Behavior. *Psychological Review*, 64, pàg. 359-372.
- AUDÍ, Marc; Glòria Bordons (2010): Entre la poesia i l'art: intertextualitats i poesia visual, dins I. Creus, M. Puig i J.R. Veny (eds.) (2009): *Actes del Quinzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Lleida, 2009. Volum II*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 331-342.
- AUERBACH, Sarah (1995): Hypertext Fiction: A Literary Theory [en línia]: <<http://www.amherst.edu/~sbauerba/hy-lit.html>> [Darrera consulta: 16 d'agost de 2012]
- AUGÉ, Marc (1992): *Non-lieux. Introduction á une anthropologie de la surmodernité*. París: Seuil.
- AULET, Jaume; Pere Martí (2007a): La literatura catalana a l'ensenyament secundari. Un procés de degradació, amb propostes per aturar-lo. *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, núm. 127, pàg. 100-118.
- (2007b): *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya [en línia]: <http://www.filcat.udl.cat/pdf/2007-02_dictamen_literatura.pdf> [Darrera consulta: 16 d'agost de 2012]
- (2012): Entre la legalitat i la realitat, dins D. Casals, F. Foguet (eds.) (2012): *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*. Barcelona: IEC / Universitat Autònoma de Barcelona, pàg. 47-63.
- AUSTIN, John L. [1962] (1971): *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- AUSUBEL, David P. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nova York: Grune & Stratton.
- (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BACHELARD, Gaston (1975): *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

- (1978): *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BADIA, Lola; Joseph Massot i Muntaner (cur.) (1986): *Estudis de llengua i literatura catalanes en honor de Josep Romeu i Figueres, 1*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- BADIA, Joan; Daniel Cassany (1994): La classe de literatura, avui. *Articles*, 1, pàg. 7-14.
- BAL, Mieke (1987): *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- BALCELLS, Jordi; Ignasi Puig (1995): *Narrar i descriure*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- BALLART, Manel (2005): *Un riu d'espigues*. Alzira: Bromera.
- BALLESTER, Anna (2009): *Poemania. Guia pràctica per a fer lectors i lectores de poesia*. Alzira: Bromera.
- BALLESTER, Josep (1998): Las teorías literarias y su aplicación didáctica, dins A. Mendoza (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE / UB-Horsori.
- (1999): *L'educació literària*. València: Universitat de València.
- BANDURA, Albert (1977): *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- BÁRCENA, Fernando (2005): *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- BARGALLÓ, Josep; Lluís Figuerola, Montserrat Palau i Josep M. Pallàs (1987): *Comentari de textos. Aspectes teòrics, terminologia i propostes*. Barcelona: Columna.
- BARRIENTOS, Carmen (1996): Claus per a una didàctica de la poesia. *Articles*, 10, pàg. 23-41.
- BARTHES, Roland [1953-1972] (1973): *El grau zero de l'escriptura i nous assaigs crítics*. Barcelona: Edicions 62.
- (1964): Éléments de sémiologie. *Communications*, 4, pàg. 91-135.
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1029> [Darrera consulta: 11 de juliol de 2011]
- [1964] (1977): *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- (1966): Introduction à l'analyse structurale des récits, *Communications*, 8, pàg. 1-27 [trad. al català de Joan-Anton F. Montolí, dins Enric Sullà (ed.) (1985): *Poètica de la narració*. Barcelona: Empúries, pàg. 67-106].
- [1968] (1984): La mort de l'auteur, dins *Le bruissement de la langue*. París: Seuil, pàg. 61-67

- (1970): *S/Z*. París: Seuil.
- (1973): *Le plaisir du texte*. París: Seuil.
- BARTOLOMÉ, Margarita (coord.) (1997): *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- BASTIDA, Anna; Glòria Bordons, Sílvia Rins (2004): Fer reflexionar sobre els conflictes del món a partir de la literatura, dins G. Bordons, A. Díaz-Plaja (coords.) (2004): *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó, pàg. 71-94.
- BAUDELAIRE, Charles (2008): *Les flors del mal*. Edició i traducció a cura de Jordi Llovet. Barcelona: Edicions 62. <<http://www.mallorcaweb.com/magteatre/poesiafrancesa/ baudelaire.html>> [Darrera consulta: 20 d'agost de 2012]
- BAUM, Richard (1989): *Lengua culta, lengua literaria, lengua escrita. Materiales para una caracterización de las lenguas de cultura*. Barcelona: Alfa.
- BAYERRI, Josep (1984): Les Terres de l'Ebre, un país sense futur?. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, pàg. 72-91.
- (1985): *Les Terres de l'Ebre, encara un futur?*. Tortosa: Dertosa.
- (2012): De parlar tortosí a ebrenc. *El Punt Avui*, 1 de maig de 2012, pàg. 33.
- BAYO, Emili: El món perdut de Jesús Moncada. La narrativa breu [en línia]: <http://www.xtec.cat/lic/centre/professorat/dossiersgust/conf_Moncada.pdf> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2012]
- BAYO, Emili; Mercè Biosca (1992): *Guia de lectura de Jesús Moncada: Històries de la mà esquerra, El Cafè de la Granota, Camí de sirga*. Barcelona: La Magrana.
- BEABÀ [en línia]: <<http://www.beaba.info>> [Darrera consulta: 29 de setembre de 2012]
- BECH, Sebastià; Josep Borell (1988): *Com es comenta un text literari*. Barcelona: Barcanova.
- BEL, Artur (1999): *Terra de vent*. Tarragona: El Mèdol.
- BELLIDO, Juan Gabriel (2005): *Motivar en el aula. El arte de hacer que hagan*. Màlaga: Aljibe.
- BELTRAN, Joan; Josep Panisello (2002): *Cruïlla. Curs de llengua*. Benicarló: Edicions Alambor.
- BENEJAM, Pilar (2010): Els mestres i les competències. *Articles*, 51, pàg. 9-18.
- BERENGUER, Dolors (2006): *Itineraris de lectura. Estrella Ramon*. Barcelona: ILC. <<http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/ILC/Documents/>>

Itineraris%20de%20lectura_documents/Ramon.pdf> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2012]

BERGSON, Henri (1932): *Les deux sources de la morale et de la religion*. Edició electrònica: <<http://www.scribd.com/doc/54260150/Henri-Bergson-1932-Les-Deux-Sources-de-La-Morale-Et-de-La-Religion>> [Darrera consulta: 11 de juliol de 2011]

BERICAT, Eduardo (1998): *La integración de los medios cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

BERNAL, M. Dolors; Joan Corbalán (eds.) (2008): *Eines per a treballs de memòria oral*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

BERTONI DEL GUERCIO, Giuliana (1992): L'ensenyament del text literari, dins T. Colomer (coord.) (1992): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, pàg. 87-104.

BERTOCHI, Daniela (1995): La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria. *Textos*, 4, pàg. 23-38.

BIARNÉS, Carmel (1972): *Moros i moriscos a la Ribera d'Ebre*. Barcelona: Dalmau Editor.

— (1985): *El meu riu, l'Ebre. Pàgines viscudes*. Ascó: Consell Local d'Ascó del Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.

— (1992): *La creu de la mitja lluna*. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.

BIARNÉS, Carmel; Josep S. Cid (1984): *Guia de la Ribera d'Ebre*. Tarragona: Llibreria de la Rambla.

BIERWISCH, Manfred (1965): Poetik und Linguistik, dins Helmut Kreuzer, Rul Gunzenhäuser (eds.) (1971): *Mathematik und Dichtung*. Munic: Nymphenburger, pàg. 49-66.

BLADÉ i DESUMVILA, Artur (1966): *El castell de Miravet*. Barcelona: Dalmau Editor.

— (1971): *Gent de la Ribera d'Ebre. Artesans, pagesos, rodaires*. Barcelona: Pòrtic.

— (1983): *Visió de l'Ebre català*. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.

— (1996): *L'Edat d'or*. Barcelona: Columna- Tresmall.

— (2006): *Obra completa. Volum I: Cicle de la terra natal I*. Valls: Cossetània Edicions.

— (2007): *Versos de la guerra i de l'exili* [a cura de Joan M. Pujals]. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

BLOOM, Harold (1975): *A Map of Misreading*. Nova York: Oxford University Press.

— *et al.* (1979): *Deconstruction and Criticism*. Nova York: Continuum.

- [1994] (1995): *El cànon occidental. Els llibres i l'escola de les edats*. Barcelona: Columna.
- BOOTH, Wayne C. [1961] (1978): *La retòrica de la ficció*. Barcelona: Bosch Ed.
- (1961): Distance and Point of View: An Essay in Classification. *Essays in Criticism*, 11 [traducció catalana a Sullà (ed.) (1985): *Poètica de la narració*. Barcelona: Empúries, pàg. 47-66].
- BOQUERA, Montserrat (2008): «*Lo riu és vida*». *Percepcions antropològiques de l'Ebre català*, tesi doctoral (URV). <<http://www.tdx.cat/TDX-1125108-092131>> [Darrera consulta: 3 d'agost de 2012]
- BORDONS, Glòria (1993): Els gèneres literaris i les tipologies textuals: lògiques comunes. *Com*, 28, pàg. 4-8.
- (1994): Visió sincrònica sobre la didàctica de la literatura. *Articles*, 1, pàg. 27-36.
- (2000): «Propuestas de relación intertextual» i «Secuencias», dins A. Mendoza (coord.) (2000): *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona / Universitat de Santiago de Compostel·la.
- (2003): Les relacions entre la poesia i la plàstica. *Escola Catalana*, núm. 398. <http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/Poesia_i_plastica.pdf> [Darrera consulta: 5 de setembre de 2011]
- (2008): Poesia per estimar els arbres. *Escola catalana*, núm. 454, pàg. 33-37.
- (coord.) (2009a): *La poesia contemporània. Una eina per canviar actituds en els futurs mestres i per millorar la llengua*. Barcelona: Graó.
- (coord.) (2009b): *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Barcelona: Graó.
- (coord.) (2010): *Manual de gestió del patrimoni literari de l'Alt Pirineu i l'Aran*. Farrera / Tremp: Centre d'Art i Natura / Garsineu Edicions.
- (ed.) (2010): *Poesia contemporània, tecnologies i educació*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- BORDONS, Glòria; Josep M. Castellà, Elisabet Costa (1998): *TXT. La lingüística textual aplicada al comentari de textos*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- BORDONS, Glòria; Pascal Diard (2004): Descobrir un autor: un taller de lectura entorn de l'obra del poeta palestí Mahmud Darwix, dins G. Bordons, A. Díaz-Plaja (coords.) (2004): *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó, pàg. 59-67.
- BORDONS, Glòria; Ana Díaz-Plaja (1993): *Literatura comparada (catalana i castellana). Propostes de treball*. Barcelona: Empúries.

- (1997): *Fantasiant, amor. L'amor en la literatura de tots els temps*. Barcelona: Edicions 62.
 - (1998): L'ensenyament de la literatura a través de la temàtica i la intertextualitat. *Articles*, 14. pàg. 61-73.
 - (coord.) (2004): *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.
 - (2004): Una seqüència didàctica a partir d'un tema: la fascinació pel cos de la persona estimada, dins G. Bordons, A. Díaz-Plaja (coords.) (2004): *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó, pàg. 95-111.
 - (2008): Peces, un tema universal como pasarela entre diversas literaturas. *Lenguaje y Textos*, 28, pàg. 43-74.
- BORDONS, Glòria; Ana Díaz-Plaja, Sílvia Rins (2005): Secuencia didáctica a partir de un itinerario temático sobre los conflictos bélicos. *Bern, Aula de Español, Consejería de Educación en Suiza*, núm. 4 (juny), pàg. 27-42.
- BORDONS, Glòria; Sílvia Rins (2005): Leer y escribir textos literarios para reflexionar sobre los conflictos del mundo, dins M. Rosa Luengo, Guadalupe de la Maya i Prudència Gutiérrez. *Cultura, interculturalidad y didáctica de la lengua y la literatura*. Badajoz: Diputación de Badajoz, pàg. 153-157.
- BOREV, Iuri (1985): El anàlisi sistémico-integral de la obra artística, dins *Textos y contextos*. Vol. 1. L'Habana: Editorial de Arte y Literatura, pàg. 43-73.
- BORJA, Jordi (2004): Identitat del territori. La dialèctica local-global, dins Pradilla (ed.) (2004): *Història i territori a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 99-110.
- BORRÀS, Laura (ed.) (2005): *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC [edició digital en lengua castellana, 2011].
- BOURDIEU, Pierre [1992](1995): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- [1987] (2000): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOVER, August (2008): *Terres de llicorella. Imatges del Priorat* [amb fotografies de Toni Vidal], Tarragona: Arola Editors.
- BOWRA, Cecil Maurice [1962] (1984): *Poesía y canto primitivo*. Barcelona: Antoni Bosch, Ed.
- BRONCKART, Jean-Paul (1997): Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et la littérature, dins A. Mendoza, M.C. Romea, F.J. Cantero (coords.) (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas*

- del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Publicacions de la UB, pàg. 3-24.
- BRUNER, Jerome [1986] (2004): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- (1997): Celebrating Divergence: Piaget and Vygostsky. *Human Development*, 40, pàg. 63-73.
- [1996] (1999): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUJ, Àngela (coord.) (2004): *Jornada d'Estudi. Trinitari Fabregat i el seu temps (1912-1994)*. Alcanar: Ajuntament d'Alcanar.
- BURGOS, Zoraida (2004): *Espai de fangs*, dins Núria Grau (ed.) (2004): *Terres d'aigua. Poemari de les Terres de l'Ebre*. Valls: Cossetània Edicions, pàg. 47.
- BUSQUETS, Jaume (2002): El paisatge: patrimoni en mutació i recurs didàctic formatiu en l'àmbit europeu. *Temps d'Educació*, 26, pàg. 45-52.
- CABALLERO DE RODAS, Beatriz (1997): El diari de l'alumne i del professor: dues finestres obertes a l'aula, dins T. Ribas (coord.) (1977): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, pàg. 171-186.
- CAL, Pablo de la; Francisco Pellicer (coords.) (2002): *Rios y ciudades. Aportaciones para la recuperación de los ríos y riberas de Zaragoza*. Saragossa: Instituto Fernando el Católico.
- CALAF Roser; Olaia Fontal (2004): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- CALEFATO, Patrizia (2011): La escritura / lectura electrònica en la «plaza» de la red, dins L. Borràs (2011): *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC [edició digital en llengua castellana, 2011], cap. IV.
- CALVINO, Italo (1987): *Si una nit d'hivern un viatger*. Barcelona: Edicions 62.
- CAMPÀS, Joan (2005): *L'hipertext*. Barcelona: UOC.
- CANALE, Michael (1983): From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, dins J.C. Richards, R.W. Schmidt (eds.) (1983): *Language and Communication*, Londres: Longman, pàg. 2-27.
- CAMPILLO, Maria (1981): *Contes de guerra i revolució (I) (1936-1939)*. Barcelona: Laia.
- CAMPOS, Sebastià (1933): Editorial. *El Pueblo*, 31-03-1933, pàg. 1.
- CAMPS, Anna (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- (2003): Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica, dins A. Camps (comp.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó, pàg. 33-46.

- CAMPS, Anna; Teresa Colomer (eds.) (1998): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE / Horsori.
- CANTERO, Francisco J.; Antonio Mendoza, Celia Romea (eds.): *Didáctica de lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- CAPLLONCH, Begoña (2011): La funció poètica de Ramon Jakobson més enllà de les recurrències formals. De la immanència de la *literaritat* a la transcendència de la ficcionalitat. *Els Marges*, 93 (hivern 2011), pàg. 16-31.
- CAPORALE, Silvia (2004): Texto literario y texto cinematográfico. Crítica cultural y estudios de género en la enseñanza de la literatura inglesa, dins José A. Álvarez Amorós (ed.), *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel, pàg. 133- 173.
- CARBONELL, Antoni (2002): Lectures al batxillerat un protagonisme necessari. *Articles*, 26, pàg. 87-93.
- CARBONELL, Antoni; Jordi Castellanos *et al.* (2004): ¿Cap a on van la llengua i la literatura a l'ensenyament secundari?. *Avui* (21-12-2004), pàg. 17.
- CARBONELL, Antoni; Montserrat Cassanyes (2008): *Llengua i literatura. Mirada 1*. Barcelona: Teide.
- CARERI, Francesco (2002): *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- CARMONA, Eduard (2006): *Ranci* [en línia]: <<http://habitacio101.blog.cat/2006/07/22/ranci>> [Darrera consulta, 12 d'octubre de 2012]
- CARRANZA, Andreu (1991): *El desert de l'oblit*. Tarragona: El Mèdol.
- (1997): *El llibre de les set xibeques. La riuada*. Tarragona: El Mèdol.
- (2000a): *A mumpare*. Tarragona: El Mèdol.
- (2000b): *Anjub. Confessions d'un bandoler*. Barcelona: Edicions 62.
- (2002): *El que l'herbolària sap*. Barcelona: Planeta.
- CARRERAS CANDI, Francesc (1940): *La navegación en el Ebro. Notas históricas*. Barcelona: Impr. La Hormiga de Oro [traducció al català, 1993, editada per Amics de l'Ebre, Direcció General de Ports i Costes de la Generalitat de Catalunya].
- CARRETER, Lázaro (1977): Presentación, dins Samuel R. Levin (1977): *Estructuras lingüísticas en la poesía*. Madrid: Cátedra, pàg. 11-18.
- CASALS, Daniel; Francesc Foguet (eds.) (2012): *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*. Barcelona: IEC / Universitat Autònoma de Barcelona.

- CASSANY, Daniel (1999): *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.
- (2006). *Rere les línies, sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, Daniel; Marta Luna, Glòria Sanz (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÀ, Àngels (2007): *Personatges fantàstics de les Terres de l'Ebre* [en línia]: <<http://www.xtec.cat/iesterraalta/departaments/catala/Personatgesfantasttics.pdf>> [Darrera consulta: 4 de maig de 2010]
- CASTELLÀ, Josep M. [1992] (1996): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CASTELLÀ, Montse; Tere Izquierdo (2007): *Gèminis: l'oasi cultural de la segona postguerra a Tortosa*, dins Anna Montserrat, Olga Cubells (eds.) (2007): *Entorn i vigència de l'obra de Fabra. Actes del II Col·loqui Internacional «La lingüística de Pompeu Fabra»*. Valls: Cossetània Edicions, pàg. 39-50.
- CASTELLET, Josep M. (1967): Pròleg a l'edició catalana, dins György Lukács (1967): *Goethe i el seu temps*. Barcelona: Edicions 62, pàg. 5-19.
- CASTELLVELL, Ventura (2006): *Viatge amb barca Ebre avall de Pere i Joan Coromines. Beceroles*, 2, pàg. 53-70.
- CASTELLVELL, Ventura; Felip Fucho, Joan Ramon Vinaixa (1992): *Un cens del segle XV. Els habitants de la batllia de Miravet i les comandes d'Ascó, Horta i Vilalba segons el maridatge de 1492*. Tarragona: Impremta Virgili.
- CEL, Centre d'Estudis Lingüístics i Literaris de les Comarques Centrals dels PPCC [en línia]: <<http://www.alcanar.com/entitats/cel/>> [Darrera consulta: 29 de setembre de 2012]
- CHARMEUX, Eveline (1992): *Les condicions d'un aprenentatge real de la lectura*, dins T. Colomer (coord.) (1992): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, pàg. 37-50.
- CHAVARRIA, Joan; Jordi Dolç, Màrius Pont (1994): *El paisatge com a itinerari*. Barcelona: Columna.
- (2001): *La Mequinensa de Jesús Moncada (Històries de la mà esquerra, El Cafè de la Granota i Calaveres atònites)* [en línia]: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/50650df8-58ba-4fc1-9348-8b508b5cb7cd/Moncada_2000.pdf> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2012].
- CHEVALIER, Jean; Alain Gheerbrant (2000): *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

- CICCONI, Sergio (2000): The Shaping of Hypertextual Narrative, dins M. Yla-Kotola, J. Suoranta, S. Inkinen, J. Rinne (eds.) (2000): *The Integrated Media Machine: A Theoretical Framework*. Hèlsinki: Universitat de Lapland, pàg. 101-120.
- CID CATALÀ, Josep-Sebastià (1986): Cançons del riu, dins L. Badia, J. Massot i Muntaner: *Estudis de literatura catalana en honor de Josep Romeu i Figueras, I*. Barcelona: AILLC / UAB / Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàg. 311-326.
- (1987-1991): Corrandes de l'Ebre. *Miscel·lània*, 5, 6, 7, 8. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.
- (1988a): Jesús Moncada, la memòria de la vila entre els dos rius. *El Món*, 313, pàg. 44-47.
- (1988b): Les innumerables fesomies del fill de les tenebres. *Avui*, 10-04-1988, *Cultura*, pàg. 1, 3-4.
- (1995): Imatges del riu en el cançoner. *La Rinada*, 4, pàg. 13-14.
- (2006a): Una aproximació al patrimoni literari: *Anjub, confessions d'un bandoler*, dins *I Congrés Educació Avui: la pràctica innovadora*. Tarragona: Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la URV.
- (2006b): El Centre de Recursos del Patrimoni de les Comarques de Tarragona i Terres de l'Ebre. Didàctica i patrimoni, dins *IX Congreso EDUTEC. La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning*. Tarragona: Departament de Pedagogia de la URV
- (2007-2012): *Blocdellengua* [en línia]: <<http://blocdellengua.blogspot.com>>
- (2008a): REPTTE, un projecte de didàctica i patrimoni, dins Miquel À. Pradilla (ed.): *Art i lletres a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 107-124.
- (2008b): Bases per a una proposta d'educació literària a partir dels espais de l'Ebre. *Beceroles, lletres de llengua i literatura*, III. CEL, pàg. 57-94.
- (2008c): Composicions de Ribera d'Ebre a l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya, dins Miquel À. Pradilla (ed.): *Art i lletres a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 153-171.
- (2008d): La dona en la literatura popular de les Terres de l'Ebre, dins *Lo Senienc*, núm. especial 5, pàg. 82-92.
- (2009): Literatura i paisatge a l'Ebre, dins Fina Anglès (cur.): *Literatura i paisatge*, Tarragona: Associació de Professionals i Estudiosos en Llengua i Literatura Catalanes, pàg. 29-53.

- (2010): Literatura, territori i educació. Una experiència a l'ensenyament secundari a les Terres de l'Ebre, dins Glòria Bordons (coord.) (2010): *Manual de gestió del patrimoni literari de l'Alt Pirineu i Aran*. Farrera / Tremp: Centre d'Art i Natura / Garsineu Edicions, pàg. 52-59.
 - (2011a): Francesc Adell. Evocació en el seu centenari, dins *Miscel·lània del CERE*, 21, 2010. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre, pàg. 107-126.
 - (2011b): Els articles de Francesc Adell a la revista *El Llamp: una visió de Riba-roja d'Ebre (1931-1932)*, dins *Miscel·lània del CERE*, 21, 2010. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre, pàg. 127-150.
- CID CATALÀ, Josep; Mònica Cid (1994): *La Ribera d'Ebre*. Barcelona: Dissenys Culturals.
- CID CATALÀ, Josep; Montserrat Cornelles (curs.) (1992): *Somni de sang. Antologia del conte de terror*. Barcelona: La Magrana.
- CID MULET, Joan (2009): *Obres completes de Joan Cid i Mulet. Volum 1. A l'ombra del Montsià. Maria Rosa. Destins*. Jesús: Entitat Municipal Descentralitzada de Jesús.
- CID, Maria del Carme; Pilar Ezpeleta. *Unitat didàctica: Riu Ebre i literatura* [en línia]: <http://www.xtec.net/cda-delta/pdf/u_d_riu_ebre_i_literatura_cid_ezpeleta.pdf> [Darrera consulta: 14 d'agost de 2011]
- CIRICI PELLICER, Alexandre (1965): Tortosa com a obertura. *Serra d'Or*, any VII, núm. 9 (setembre 1965), pàg. 14-15.
- CIRLOT, Juan E. (1997): *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.
- CLANCIER, Anne [1973] (1976): *Psicoanálisis, literatura, crítica*. Madrid: Cátedra.
- CLAVAL, Paul (1999): Los fundamentos actuales de la geografía cultural. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 34, pàg. 25-40.
- CLEMENT, Jean (1998): *De la littérature informatique* [en línia]: <<http://www.ciren.org/ciren/conferences/131198/pages/clement.html>>
- CLUA, Anna (2001): *La noció d'espai en la definició dels contextos de la recepció dels mitjans de comunicació. Una aproximació des de les perspectives crítiques dels Estudis Culturals i de la Geografia Cultural*. Tesi doctoral, UAB. <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/4166>> [Darrera consulta: 1 de juliol de 2011]
- COLL, César (1990): Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, dins Cèsar Coll, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi (comps.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza, pàg. 435-453.

- COLOM, Antoni J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COLOM, Antoni J.; Joan-Carles Mèlich (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COLOM, Antoni J.; M. Carmen Fernández et al. (2005): *Materials per a una pedagogia patrimonial a les Illes Balears*. Barcelona: IEC.
- COLOMÉ, Josep; Andreu Subirats; Cristian Porres (coords.) (1989): *L'illa dels bous*. Tortosa: La Finestra.
- COLOMÉ, Jep; Albert Roig (eds.) (1997): *Vores de riu*. Barcelona: Columna-Tresmall.
- COLOMER, Teresa (1991): De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL & E, Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pàg. 21-32.
- (coord.) (1992): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària* Barcelona: Barcanova.
- (1994): L'adquisició de la competència literària. *Articles*, 1, pàg. 37-50.
- (1996): La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación, dins C. Lomas (coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Barcelona: ICE / Horsori, pàg. 123-142.
- (1998a): *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- (1998b): L'ensenyament de la literatura, dins A. Camps, T. Colomer (eds.) (1998): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE/ Horsori, pàg. 85-105.
- (2001): La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4, pàg. 1-19.
- COLOMER, Teresa; Ana M. Margallo (1999): La literatura en els nous manuals d'ESO. *Articles*, 19, pàg. 25-47.
- COMADIRA, Narcís (1972): *El verd jardí*. Barcelona: Edicions 62.
- CONSELL D'EUROPA [2001] (2002): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* [en línia]: <<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnnextoid=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>> [Darrera consulta: 8 d'agost de 2011]

- CORNADÓ, Ramon [en línia]: <<http://www.ramocornado.com>> [Darrera consulta: 5 d'agost de 2010]
- COROMINES, Pere (1972): *Obres completes*. Barcelona: Selecta.
- CORRECHER, Maria Carme; Lluís Perpinyà (1984): *Que no es perdi el paradís. L'astúcia del llaguter*. Vinebre: Ajuntament de Vinebre.
- COT, Maite (2004): Aproximació a l'estudi dels noms de partides del terme municipal de Móra d'Ebre, dins M.À. Pradilla (ed.) (2004): *Història i territori a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 153-168.
- CREUS, Imma; Maite Puig i Joan Ramon Veny (eds.) (2009): *Actes del Quinzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Lleida, 2009. Volum II*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- CROTTY, Michael (1998): *The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in the Research Process*. Londres: Sage.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nova York: Harper and Row.
- CUADROS, Ignasi (ed.) (2006): *Paisatge, territori i societat a les terres de parla catalana*. Valls: Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana / Institut Ramon Muntaner / Institut Menorquí d'Estudis / Cossetània Edicions.
- CUBELLS, Olga (2003). El tortosí a la Ribera d'Ebre. Aproximació lingüística als parlars de la comarca. Nivells morfològic i sintàctic, dins M.À. Pradilla (ed.) (2003): *Llengua i literatura a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 97-124.
- (2005): *Els parlars de la Ribera d'Ebre. Estudi geolingüístic*. Tesi doctoral, URV: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/8776;jsessionid=3C992CC459E3647F8ED55D21CACA0809.tdx2>> [Darrera consulta: 8 d'abril de 2009]
- (2009): *Els parlars de la Ribera d'Ebre*. Tarragona: Publicacions de la Diputació de Tarragona, 2 vols.
- CUBLES Xavier; Joan Portell (eds.) (2004): *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya* [en línia]: <<http://www.clijcat.cat/consell/catala/documentacio.php>> [Darrera consulta: 6 d'agost de 2012]
- CULLER, Jonathan [1975](1979): *La poètica estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- [1982](1984): *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.

- CURTIUS, Ernst R. [1948] (1981): *Literatura europea y edad media latina*. Vol. 1 i 2. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- DANIELS, Harry (2003): *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- DECI, Edward L.; Richard M. Ryan (1985): The General Causality Orientations Scale: Selfdetermination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, pàg. 109-134.
- DE GIRARDIN, René-Louis [1777] (1992): *De la composition des paysages*. Seyssel: Champ Vallon.
- DE LA TORRE, Saturnino (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- DELGADO, Joan-Francesc (2006): *Guia de literatura juvenil per a professors de secundària i per a la biblioteca escolar* [en línia]: <<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200506/memories/1041m.pdf>> [Darrera consulta: 6 d'agost de 2012]
- DÈNIA, Fina (2005): Les «WebQuests», tasques dissenyades per navegar per la xarxa de forma significativa. *Articles*, 35, pàg. 54-58.
- DELMIRO, Benigno (1995): El aprendizaje de la escritura literaria. *Textos*, 4, pàg. 57-66.
- DERRIDA, Jacques (1967): *L'écriture et la différence*. París: Seuil.
- DEWEY, John [1910] (1989): *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ-PLAJA, Ana (2002a): El lector de secundaria, dins B. Muñoz *et al.* (2002): *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12. Saragossa: ICE Universitat de Saragossa, pàg. 171-197.
- (2002b): Guia d'instruccions per a llegir novel·les històriques. *Faristol*, 44, pàg. 8-13.
- DI CARLO, Enrique; Ricardo Gamba (2003): *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Madrid / Buenos Aires: Miño y Dávila Ed. / Fundación Paidea.
- DIJK, Teun A. van (1972): *Some Aspects of Text Grammar*. La Haia: Mouton.
- (ed.) (1976): *Pragmatics of Language and Literature*. Amsterdam: North-Holland.
- (1977): The Pragmatics of Literary Communications, dins *Studies in The Pragmatics of Discourse*. La Haia: Mouton, pàg. 243-263 [traducció a l'espanyol a Mayoral (1987): *Pragmàtica de la comunicació literaria*. Madrid: Arco Libros.
- [1978] (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- (1979a): Advice on Theoretical Poetics. *Poetics*, 8, pàg. 569-608.
- (1979b): Cognitive Processing of Literary Discourse. *Poetics Today*, 1, pàg. 143-160 [traducció a l'espanyol: *Acta Poetica*, 2 (1980), Universitat Nacional Autònoma de Mèxic, pàg. 3-26].

- DILTHEY, Wilhelm (1978): *Vida i poesia*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- DOLEŽEL, Lubomir (1979): Extensional and Intensional Narrative Worlds. *Poetics*, 8, I, pàg. 193-211.
- DOLZ, Joaquim (1994): Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles*, 2, pàg. 21-24.
- (2003): Com ensenyar a escriure el relat històric? Elaboració de dues seqüències didàctiques i avaluació de l'impacte pedagògic que té a primària, dins A. Camps (comp.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó, pàg. 83-91.
- DÖRNYEI, Zoltán (2008): *Estratègies de motivació a l'aula de llengües*. Barcelona: UOC.
- DUCOM, Michel (2010): L'animateur d'atelier d'écriture doit s'assumer créateur, dins G. Bordons (ed.) (2010): *Poesia contemporània, tecnologies i educació*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pàg. 121-126.
- DUFOUR, Pierre (1977): La relation peinture/littérature. Notes pour un comparatisme interdisciplinaire. *NeoH*, vol. 1, pàg. 141-190.
- DURAND, Gilbert [1960] (1981): *Estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus.
- ECO, Umberto [1979] (1981): *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- EDWARDS, Derek; Neil Mercer (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- EFIM. Experiència fotogràfica dels Monumnets [en línia]:
 <<http://ihpe.mhcat.cat/cat/bases.php>> [Darrera consulta: 8 d'agost de 2010]
- EFLAND, Arthur D.; Kerry Freedman, Patricia Stuhr (2003): *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- ELIOT, Thomas S. (1960): *The Sacred Wood*. Nova York: University Paperbacks.
- (1962): *Ensaïos de doctrina crítica*. Lisboa: Guimarães.
- ELLIOTT, John (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ENTRIKIN, J. Nicholas (1994): Place and Region. *Progress in Human Geography*, 18 (2), pàg. 227-233.
- ESCUADERO, Juan Manuel (1987): La Investigación-Acción en el panorama actual de la Investigación Educativa: Algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, pàg. 5-39.

ESCRIVÀ, Rosa M.; M. Montserrat Ferrer; Gemma Lluch (1997): Una proposta de literatura comparada: utopies i mons imaginats, dins Francisco J. Cantero; Antonio Mendoza, Celia Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pàg. 737-742.

ESPAIS ESCRITS [en línia]: <www.espaisescrits.cat> [Darrera consulta: 15 d'octubre de 2012]

— (2011): *Literatura, territori i identitat. La gestió del patrimoni literari a debat*. Girona: Courbet Edicions.

ESPÍ, Antoni; Tomàs Llopis (1988): *Curs de narrativa. Una proposta didàctica per a 3r de BUP*. Barcelona: Laertes.

— (1989): *Curs de poesia. Una proposta didàctica per a segon ensenyament*. Barcelona: Laertes.

ESPINÀS, Josep M. (1989): *A peu per la Terra Alta*. Barcelona: La Campana.

— (2003): *Seguint tot l'Ebre amb un primitiu Velosolex*. Barcelona: La Campana.

ESPUNY, Elena et al. (1994): *La llum i colors de l'Ebre* [maleta pedagògica]. Amposta: Museu de l'Ebre.

ESPUNY, Elena (1999): *Picasso i Horta. Els inicis del cubisme. Guia didàctica*. Calaceit: Ajuntament d'Horta de Sant Joan.

ESTEVE, Miquel (2009): *El Baphomet i la taula esmaragda*. Valls: Cossetània Edicions.

— (2010): *Llinatge*. Valls: Cossetània Edicions.

ESTEVE, Olga (2004): *Noves perspectives en la formació de professorat de llengües: cap a l'aprenentatge reflexiu o «aprendre a través de la pràctica», 1* (exemplificat en el professorat de llengües) [en línia]: <http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/base/noves_perspectives_formacio_professorat.pdf> [Darrera consulta: 5 de juliol de 2011]

ETIEMBLE, René (1963): *Comparaison n'est pas raison. La crise de la littérature comparée*. París: Gallimard.

ETNOCAT [en línia]: <<http://etnocat.readysoft.es/literatura.html>> [Darrera consulta: 30 de setembre de 2012]

FABREGAT, Trinitari (1965): *Jardins ingorats*. Barcelona: Dalmau Editor.

FÀBREGAS, Xavier (1978): *Història del teatre català*. Barcelona: Ed. Milà.

FALTUS, Robert (2007): *Cançons de mandràgora* [CD]. Picap.

- FARNÓS, Dora S. *et al.* (2007): *Estius a l'Ebre*. El Perelló: Aeditors.
- FARRÉS, Jordi; Mercè Saurina (2004a): *L'ombra del Stuka*. Joan Pau Hernández [en línia]: <<http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/ombra/index.htm>> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2012]
- (2004b): *En to de pau: una literatura carregada d'esperança (Res de nou a l'oest, L'amic retrobat i L'ombra del Stuka)* [en línia]: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d103e8ff-83d8-4167-8585-02f16f96572a/to_pau_2003.pdf> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2012].
- FERNÁNDEZ, Cristina (2007): Mapa lingüístico familiar y de aula. *Blog de Lengua* [en línia]: <<http://blogdelengua.blogspot.com.es/2007/05/mapa-linguistico-familiar-y-de-aula.html>> [Darrera consulta: 15 de juliol de 2012]
- FERRATER, Gabriel (1966): *Teoria dels cossos*. Barcelona: Edicions 62.
- FOWLER, Roger (1981): *Literature as Social Discourse: The Practice of Linguistic Criticism*. Londres: Bastford.
- FORT, Rosa; Teresa Ribas (2003): Aprender a narrar. Un projecte sobre la novel·la d'intriga, dins A. Camps (comp.) (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó, pàg. 51-59.
- FRENZEL, Elisabeth [1970] (1976): *Diccionario de argumentos de la literatura universal*. Madrid: Gredos.
- [1976] (1980): *Diccionario de motivos de la literatura universal*. Madrid: Gredos.
- FULLAT, Octavi (2008): *Filosofía de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- FUSTÉ, Jesús (2008): *Lletres d'aigua* [CD]. Discmedi.
- GALERIA D'ARTISTES DE TARRAGONA [en línia]: <http://www.gal-art.com/web/webs_artistas.php> [Darrera consulta: 5 d'agost de 2010]
- GALVES, Jordi (2006): Les raons de la crítica catalana contemporània. *Trípodos*, 19. <<http://www.raco.cat/index.php/tripodos/article/viewFile/41629/42416>> [Darrera consulta: 5 de gener de 2012]
- GARCÍA BERRIO, Antonio (1979): Lingüística, literalidad/poeticidad. (Gramática, Poética, Texto). 1616, *Anuario de la SELG y C.*, vol. II. Madrid: Cátedra, pàg. 125-170.
- GARCÍA BERRIO, Antonio; Tomás Albadalejo (1983): Estructura composicional. Macroestructuras. *Estudios de Lingüística*, vol. I, pàg. 127-180.

- GARCIA GRAU, Manuel (2003): *Escriptures per a una cruïlla: literatura i perifèria, un debat (encara) obert*, dins M.À. Pradilla (ed.) (2003): *Llengua i literatura a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 125-136.
- GARCIA PUJADES, Xavier (2003): *Catalunya es revolta*. Barcelona: Angle Editorial.
- GARCIA RIBERA, Gloria (2002): El doble como personaje. *Revista de Literatura*, 183, pàg. 61-74.
- (s.d.): Metáforas recurrentes en la literatura infantil y juvenil [en línia]: <http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animateca/recursos/Hemeroteca%20virtual/HERODES/n1/personajes/el_doble.htm> [Darrera consulta: 9 de juliol de 2011]
- GARCIA TORRES, Francesc Vicent (1979): *Sonets*. A cura de Giuseppe Grilli. Barcelona: Edicions 62.
- GARDNER, Howard (2004): *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- GAROLERA, Narcís (1982-1985): *Anàlisis i comentaris de textos literaris catalans*. 4 volums. Barcelona: Curial.
- (1994-1995) *Textos literaris catalans. Lectures i interpretacions*. 2 volums, Barcelona: Columna.
- GASTON, Elias (2006): Horta, Picasso i paisatge. Fragments d'una mirada enamorada, dins Ignasi Cuadros (ed.): *Paisatge, territori i societat a les terres de parla catalana*. Valls: Coordinadora de Centres d'Estudis de Parla Catalana / Institut Ramon Muntaner / Institut Menorquí d'Estudis / Cossetània Edicions, pàg. 399-424.
- GAY, Roser (2008): *Zombie Paradise. Art jove 2008 Terres de l'Ebre*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GENETTE, Gérard [1972] (1989): *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- [1982] (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- (1991): *Fiction et diction*. París: Seuil.
- GEOGRAFIA LITERÀRIA DELS PAÏSOS CATALANS [en línia]: <endrets.cat> [Darrera consulta: 15 d'octubre de 2012]
- GEORGIEVA, Dimitrinka (2008): La oposició oral/escrito: consideraciones terminológicas, históricas y pedagógicas [en línia]: <<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110211A.PDF>> [Darrera consulta: 8 d'octubre de 2010]
- GIDDENS, Anthony; Jonathan Turner (eds.) [1988] (2007): *La teoria social, hoy*. Madrid: Alianza Editorial.

- GIL, Núria (2008): Artistes i representació del territori ebrenç: els autòctons i els turistes dels segles XIX i XX, dins M.À. Pradilla (ed.) (2008): *Art i lletres a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 259-278.
- GIOLITTO, Pierre (1982): *Pédagogie de l'environnement*. París: PUF.
- GIROLAMO, Costanzo di (1994): Tendències actuals de les teories de la literatura. *Els Marges*, 53, 1995, pàg. 5-13.
- GIRÓS, Albert: *Art, Natura, Land Art* [en línia]: <<http://www.giros.nom.es/art/giros008.htm>> [Darrera consulta: 5 d'agost de 2010]
- GÓMEZ, Núria; Francesc Delcastillo (2005): Proposta didàctica dins Vicent Marçà (2005): *46 contes i un gelat*. Benicarló: Onada Edicions.
<http://www.onadaedicions.com/commerce/catalog/propostes_didactiques/113%20Quaranta%20-MAR-%20%28DID%29.pdf>
[Darrera consulta: 12 d'octubre de 2011]
- GRAU, Núria (ed.) (2003): *El brogit de l'Ebre (15 narradors donen veu al riu)*. Valls: Cossetània Edicions.
- (ed.) (2004): *Terres d'aigua. Poemari de les Terres de l'Ebre*. Valls: Cossetània Edicions.
- GREIMAS, Algirdas J. [1966] (1976): *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. París: Larousse.
- [1976] (1983): *La semiòtica del text. Ejercicios prácticos. Anàlisis de un cuento de Maupassant*. Barcelona: Paidós.
- GRISWOLD, Wendy (1993): Recent Moves in the Sociology of Literature. *Annual Review of Sociology*, vol. 19, 1993, pàg. 455-467.
- GUILLAMON, Julià (1989): *Joan Perucho i la literatura fantàstica*. Barcelona: Edicions 62.
- GUILLÉN, Claudio [1985] (2005): *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets.
- (1992): Paisaje y literatura, o los fantasmas de la otredad, dins Antonio Vilanova (coord.): *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, vol. 1, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, pàg. 77-102. <http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_1_010.pdf> [Darrera consulta: 12 de juliol de 2011]
- GRISWOLD, Wendy (1993): Recent Moves in Sociology of Literature. *Annual Review of Sociology*, 19, pàg. 455-467.

- GUZMAN, Josep-Roderic (1995): *Les teories de la recepció literària*. València: Secretariat de Publicacions de la Universitat d'Alacant / Publicacions de la Universitat Jaume I / Universitat de València.
- HEINE, Heinrich: *Lorelei* [versió en català] [en línia]: <<http://www.mallorcaweb.com/magteatre/ferrater/teoriadelscosos.html>> [Darrera consulta: 10 de juliol de 2012]
- HERNADI, Paul (ed.) (1978): *What is Literature?*. Bloomington: Indiana UP.
- HERNÁNDEZ, Pau Joan (1998): *L'ombra del Stuka*. Barcelona: Empúries.
- HERNÁNDEZ, Francesc-Xavier (2004): Didáctica i interpretació del patrimoni, dins Roser Calaf i Olaia Fontal: *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, pàg. 35-50.
- HERNÁNDEZ, Francesc-Xavier; Lluís Pibernat, Joan Santacana (1998): La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio. *Iber*, 17, pàg. 27-39.
- HERRERO, Ángel L. (1986): *Signo/texto. De gramática a retórica*. Alacant: Universitat d'Alacant.
- HOYOS, M. Carmen *et al.* (2002): *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- HYMES, Dell H. (1971): *On Communicative Competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- IBÀÑEZ, Pili (2003): Carrer de només un. Contem contes, dins M.À. Pradilla (ed.) (2003): *Llengua i literatura a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions, pàg. 157-175.
- ISER, Wolfgang [1976] (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- IZQUIERDO, Tere (2003): Els xiquets i xiquetes de Tortosa diuen *nen* i *nena*, dins Vicent Martines (coord.): *Llengua, societat i ensenyament*, 2. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, pàg. 347-362.
- JAKOBSON, Roman [1958] (1989): Lingüística i poètica, dins *Lingüística i poètica i altres assajos*, Barcelona: Edicions 62, 1989, pàg. 37-78.
- [1975] (1981): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- JANER MANILA, Gabriel (1986): *Pedagogia de la imaginació poètica*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular / Alta Fulla.
- (1989): *Escola i cultura. El territori com a projecte*. Barcelona: Edicions 62.

- JAUSS, Hans Robert [1967] (2000): *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península
- [1977] (1986): *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- (1991): *Teoria de la recepció literària. Dos articles*. Barcelona: Barcanova.
- JESÚS MONCADA. ESPAIS LITERARIS [en línia:] <<http://www.jesusmoncada.cat>> [Darrera consulta: 11 d'octubre de 2011]
- JEY, Martine (1998): *La littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)*. París: Klincksieck / Universitat de Metz.
- JIMÉNEZ, José Miguel; Ángel-Pío González, Manuel Fandos (2006): *Visió general de la didàctica*. Tarragona: Publicacions URV.
- JUAN ARBÓ, Sebastià (1992): *Obra completa, I*. Barcelona: Columna.
- JUANOLA, Roser; Muntsa Calbó, Joan Vallès (2005): *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries*. Girona: Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona.
- JULIÀ, Lluïsa (2005a). *Escriure al segle XXI. Articles*, 35, pàg. 80-84.
- (2005b): A l'entorn de la crítica literària. Presentació. *Revista Literatures*, 3 (2a època). <http://www.escriptors.cat/?q=publicacions_literatures_articles_julia2> [Darrera consulta: 21 d'agost de 2011]
- KOETTING, John R. (1984): *Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Dallas: Association for Educational Communications and Technology.
- KOZULIN, Alex (1995): Vygostky en contexto. Pròleg, dins L. Vygotsky (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, pàg. 9-40.
- KREUZER, Helmut; Rul Gunzenhäuser (eds.) (1971): *Mathematik und Dichtung*. Múnic: Nymphenburger.
- KRISTEVA, Julia [1970] (1981): *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- (1974): *La révolution du langage poétique*. París: Seuil.
- LAKOFF, George; Mark Johnson [1980] (2001): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LANDOW, George (1995): *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- LARIOS, Jordi (ed.) (1996): *Llegir i escriure: Henry James, T.S. Elliot, W.H. Auden i Doris Lessing*. Barcelona: Empúries.

- LATHER, Patti (1992): *Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-Structural Perspectives*. *Theory into Practice*, 31 (2), pàg. 87-99.
- LATORRE, Antonio; Delio del Rincón, Justo Arnal (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LEOPARDI, Giacomo (2004): *L'infinit*, dins *Cants*. Traducció i notes de Narcís Comadira. Edició bilingüe. Barcelona: Edicions 62 / Península. [Audiovisual]:
<<http://www.vimeo.com/1199241>> [Darrera consulta: 10 d'octubre de 2012]
- LEVIN, Samuel R. [1962] (1977): *Estructuras lingüísticas en la poesía*. Madrid: Cátedra.
- LIPMAN, Matthew (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LLACH, Lluís (2004): *Poetes*. [CD + DVD]. BMG-Ariola.
- LLOBERA, Miquel (coord.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LLOPART, Dolors; Joan Prat, Llorenç Prats (eds.) (1985): *La cultura popular a debat*. Barcelona: Alta Fulla.
- LLOVET, Jordi (1977): Jan Mukařovský, un signo nuevo para la estética, dins Jan Mukařovský (1977): *Escritos de estética y semiótica del arte*. Edició crítica de Jordi Llovet. Barcelona: Gustavo Gili, pàg. 9-29.
- LLOVET, Jordi; Robert Caner, Nora Catelli *et al.* (2005): *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- LLUCH, Gemma (1998): *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona / Universitat Jaume I / Universitat de València.
- (2001): La programació dels aprenentatges literaris. *Articles*, 25, pàg. 9-18.
- (2004): Del relat audiovisual al literari, dins G. Bordons, A Díaz-Plaja (coords.) (2004): *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó, pàg. 139-154.
- LOMAS, Carlos; Andrés Osoro (1993): Enseñar lengua, dins Carlos Lomas, Andrés Osoro (comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pàg. 17-30.
- LOMAS, Carlos. (coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria 1*. Barcelona: ICE / Horsori.
- LOMBARTE, Desideri (1991): *A l'ombra de les roques del Masmut*. Calaceit: Associació Cultural del Matarranya. <<http://www.cancioneros.com/aa/1595/0/canciones-de-desideri-lombarte>> [Darrera consulta: 10 d'octubre de 2011]

- LORMAN, Josep (1992): *Ebre avall*. Barcelona: Cruïlla.
- LÓPEZ, Màrius (1998): Quan Hemingway va estar a Amposta, Ramàs. Amposta: Institut d'Estudis Comarcals del Montsià. núm. 4 (1998, març), pàg. 7-18.
- LOTMAN, Juri A. (1976): The content and structure of the concept of «Literature». *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, 1 (2), pàg. 339-356.
- [1981] (1993): La retòrica. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 9, pàg. 21-46.
- LOTMAN, Juri A.; Boris A. Uspenskij [1971] (1979): *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- LUKÁCS, György [1946](1967): *Goethe i el seu temps*. Barcelona: Edicions 62.
- MAINGUENEAU, Dominique; Vicent Salvador (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*. València: Tàndem.
- MALÉ, Jordi (1989): *La papallona*: gènesi d'una novel·la a partir d'un gènere de costums. *Quaderns de Vilaniu*, 15 (maig de 1989), pàg. 3-25.
- (2003a): La literatura catalana a la universitat. Esbós d'una història (I). *Revista de Catalunya*, 186, pàg. 41-63.
- (2003b): La literatura catalana a la universitat. Esbós d'una història (II). *Revista de Catalunya*, 187, pàg. 81-109.
- MANRESA, Mireia; Ana M. Margallo (2010): Interpretar textos literaris: del currículum a l'aula. *Articles*, 51, pàg. 51-65.
- MAPA LITERARI CATALÀ [en línia]: <www.mapaliterari.cat> [Darrera consulta: 15 d'octubre de 2012]
- MARAGALL, Joan (1961): *Obres completes*, vol. 11. Barcelona: Selecta.
- MARÇÀ, Vicent: *46 contes i un gelat*. Benicarló: Onada Edicions.
- MARCHESE, Angelo; Joaquín Forradellas (1989): *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- MARCOS MARIN, Francisco A. (1977): *El comentario lingüístico (metodología y práctica)*. Madrid: Cátedra.
- MARCUELLO, José Ramón (2002): Simbolismo, identidad y mito del Ebro, dins Pablo de la Cal, Francisco Pellicer (coords.) (2002): *Rios y ciudades. Aportaciones para la recuperación de los ríos y riberas de Zaragoza*. Saragossa: Instituto Fernando el Católico, pàg. 273-296.

- MARFANY, Joan-Lluís (1993): El paisatge, el nacionalisme y la Renaixença. *Estudi General: Revista de la Facultat de Lletres de la Universitat de Girona*, 13, pàg. 81-97.
- MARTÍ BERTRAN, Pere (2002): La literatura catalana a l'enseyament postobligatori: aproximació a una degradació. *Articles*, 26, pàg. 93-105.
- MARTÍ CASTELL, Joan; Joana Raspall (1996): *Diccionari de locucions i frases fetes*. Barcelona: Columna.
- MARTÍ MONTERDE, Antoni (2005): Literatura comparada, dins Jordi Llovet *et al.* (2005): *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel, pàg. 333-406.
- MARTÍNEZ BONATI, Félix (1978): El acto de escribir ficciones. *Dispositio*, vol. III, núm. 7-8, pàg. 137-144.
- MARTOS, Josep Lluís (1997): *Cant, queixa i patiment. Estudi macroestructural de 55 poemes d'Ausiàs March*. Alacant: Publicacions Universitat d'Alacant.
- MASSCHELEIN, Jan (1999): L'éducation comme action. À propos de la pluralité et de la naissance. *Orientamenti Pedagogici*, vol. 37, núm. 769, pàg. 760-772.
- MASSIP, Jesús; Gerard Vergés, Manuel Pérez Bonfill *et al.* (1981): *Mostra de poesia. Tortosa 1980*. Tortosa: Rosa Sánchez Morales.
- MATERIALS DE LENGUA I LITERATURA CATALANA DEL PROFESSORAT DE LES TERRES DE L'EBRE (2004): [en línia]
<<http://www.xtec.cat/serveis/crp/e3990103/llenguaTE/presentacio.htm>>
[Darrera consulta: 8 d'octubre de 2011]
- MATURANA, Humberto; Francisco Varela (2003): *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- MAYORAL, José Antonio (comp.) [1987] (1999): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.
- MCMILLAN, James H.; Sally Schumacher (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MCLUHAN, Herbert Marshall [1962] (1973): *La galàxia Gutenberg*. Barcelona: Edicions 62.
- MEDVEDEV, Pavel N. [1928] (1994): *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- MÉLÉTINSKI, Evguéni (1970): *L'étude structurale et typologique du conte*, dins V. Propp (1970): *Morphologie du conte: suivi de Les transformations des contes Merveilleux, et de M. Méletinski, L'étude structurale et typologique du conte*. París: Seuil, pàg. 201-254.

- MENDOZA, Antonio (1989): La competencia literaria: una observación en el ámbito Escolar. *Tavira*, 5, pàg. 25-55.
- (1994): *Literatura comparada y intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
 - (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE UB / Horsori.
 - (1998): El proceso de recepción lectora, dins A. Mendoza (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE UB / Horsori, pàg. 169-190.
 - (coord.) (2000): *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona / Universitat de Santiago de Compostel·la.
 - (2002): La renovación del cánón escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria, dins C. Hoyos *et al.* (ed.) (2002): *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pàg. 21-38.
 - (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
 - (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
 - (2008) (coord.): *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. [Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector, pàg. 11-26] Barcelona: Horsori.
- MERCER, Neil (2000): *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Londres: Routledge. [Trad. espanyol: *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, 2001]
- MESSEGUER, Lluís (1997): *Literatura oberta*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MESTRE I NOÉ, Francesc [1914] (1983): *Els tortosins per Tortosa*. Tortosa: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- (1933): *La Renaixença a Catalunya i'ls periodistes i literats tortosins del Renaixement*. Sabadell: Impremta de Joan Sallent.
- MILIAN, Marta (2010): Preguntes obertes a la noció de «competència». *Articles*, 51, pàg. 19-35.
- (2012): El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles*, 57, pàg. 8-21.

- MIQUEL, Dolors (2004): *Vers7s de la terra*. Lleida: Pagès.
- MIRA, Joan F. (2007): Territori, llengua, literatura, identitat, dins *Espais Escrits* (2011): *Literatura, territori i identitat. La gestió del patrimoni literari a debat*. Girona: Courbet Edicions, pàg. 75-85.
- MIRALLES, Joan (1985): *La història oral. Qüestionari i guia didàctica*. Palma de Mallorca: Moll.
- MIRALLES, Carles (2007): Encara més sobre la importància de la literatura, dins Veny-Mesquida, Joan R.; Jordi Malé (coords.) (2007): *Literatura i ensenyament. Actes de les Jornades organitzades per l'Aula Màrius Torres*. Lleida: Aula Màrius Torres, pàg. 41-52.
- MONCADA, Jesús (1988): *Camí de sirga*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- (1992): *La galeria de les estàtues*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- MONNÉ, Pilar (1996): *Redacció d'un tema. Tres propostes per a l'ESO*. Barcelona: Empúries.
- MONROIG, Teresa (2003): *Teresa i Laura*. València: Edicions Brosquil.
- MORA, Antonia M. (2009): El concepto de identidad en la invención de la literatura-española. Aproximaciones a los manuales escolares de literatura en España, dins Jesús Rodríguez, Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) (2009): *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM, pàg. 240-251. <http://www.iartem.no/10th_Conference_online/files/assets/downloads/publication.pdf> [Darrera consulta: 2 de novembre de 2011]
- MORET, Hèctor (2005): *In Nuce. Antologia lírica*. [Versió aragonesa i castellana de Francho Nagore] Calaceit: Associació Cultural del Matarranya.
- MORIN, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- (2005): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MOVIMENT DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA [en línia]: <<http://usuaris.tinet.org/mrpte>> [Darrera consulta: 15 d'octubre de 2012]
- MOYA, Jeroni (coord.) (2005): *Llegir per aprendre. Una proposta per treballar les lectures a l'ESO*. Bellaterra: ICE UAB.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan (1936): Función, norma y valor estético como hechos sociales, dins Jan Mukařovský (1977): *Escritos de estética y semiótica del arte*. Edició crítica de Jordi Llovet. Barcelona: Gustavo Gili, pàg. 44-121.

- (1977): *Escritos de estética y semiótica del arte*. Edició crítica de Jordi Llovet. Barcelona: Gustavo Gili.
- MUÑOZ, Pere (dir.) (1982): *Reculls històrics de Flix*. Flix: Escola de Formació Professional.
- MUÑOZ, Belén *et al.* (2002): *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12. Saragossa: ICE Universitat de Saragossa.
- NAVARRO, Pere (1992): *El parlar de la Fatarella*. Calaceit: Centre d'Estudis de la Terra Alta.
- (1996): *Els parlars de la Terra Alta*. 2 vols. Tarragona: Diputació de Tarragona.
- (2000): *Aproximació geolingüística als parlars de la Ribera d'Ebre*. Calaceit: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.
- NOVAK, Joseph D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- OHMANN, Richard M. (1971): Speech Acts and Definition of Literatura. *Philosophy and Rhetoric*, 4, pàg. 1-19. [Traducció a l'espanyol J.A. Mayoral [1987] (1999): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros, pàg. 11-34]
- (1978): The Social Definition of Literature, dins Paul Hernadi (ed.) (1978): *What is Literature?*. Bloomington: Indiana UP, pàg. 89-101.
- OLIVER, M. Antònia (2001): Anjub: confessions d'un bandoler. *La Riuada*, 20, 2a època, pàg. 41-42.
- OLLÉ, Manuel (1998): *Macianet, el ventallenc*. Lleida: Pagès Editors.
- OLLER, Dolors (1990): *Virtuts textuais. Una tipologia de la paraula poètica*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1994): Teoría de la poesía, en D. Villanueva (coord.) (1994): *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus, pàg. 191-223.
- OBSERVATORI DEL PAISATGE [en línia] (2010): *Catàleg del paisatge de les Terres de l'Ebre*. Generalitat de Catalunya PTOP / IDECE. <http://www.catpaisatge.net/cat/categ_presentats_te.php> [Darrera consulta: 3 d'agost de 2012]
- ONG, Walter [1982] (1987): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- ORIOI, Carme (2002): *Introducció a l'etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls: Cossetània Edicions.
- PAGÈS, Vicenç (1998): *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.

- PAJARES, Susana (1997): Las posibilidades de la narrativa hipertextual [en línia]: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm> [Darrera consulta: 26 de juliol de 2011]
- PACKER, Randall; Ken Jordan (eds.) (2001): *Multimedia: From Wagner to Virtual Reality*. Nova York: Norton.
- PELLICER, Vicent (1996): *Contes del bosc*. Roquetes: autor editor.
- PELLICER, Francisco (coord.) (2002): *Rios y ciudades. Aportaciones para la recuperación de los ríos y riberas de Zaragoza*. Saragossa: Instituto Fernando el Católico.
- PENNA, Imma (2004): *Quatre estacions amb toronja a les terres de l'Ebre*, dins N. Grau (ed.) (2004): *Terres d'aigua*. Valls: Cossetània Edicions, pàg. 94.
- PÉREZ BONFILL, Manuel (1976): *1r Certamen de Poesia Ciutat de Tortosa 1976*. Pròleg. Tortosa: Club Jovenívol Sant Francesc.
- (2007): *Els remers* [podcast]: <<http://www.basar.cat/2007/11/manuel-perez-i-bonfill--«els-remers»>> [Darrera consulta: 6 de juliol de 2012]
- PERUCHO, Joan (1985-1997): *Obres completes*. Barcelona: Edicions 62.
- (2003): *Fulls de les fronteres. Entre Gandesa i Alcañiz. Hojas de las Fronteras. Entre Gandesa y Alcañiz*. Alcañiz: Centro de Estudios Bajoaragoneses.
- PETÖFI, Janos S.; Antonio García Berrio (eds.) (1979): *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Comunicación.
- PINYOL, Ricard (1997): *Adormiscat en el seu moviment*, dins Jep Colomé, Albert Roig (eds.) (1997): *Vores de riu*. Barcelona: Columna-Tresmall, pàg. 174.
- PLA, Joan (2000): *L'anell del Papa Luna*. València: Tabarca Llibres.
- PLA, Ramon (1987): Glossari de termes crítics, dins D. Vilaseca (1987): *Pilar Prim de Narcís Oller*. Barcelona: Andros, pàg. 221-227.
- POBLET, Marcel J. (2003): *Projecte d'intervenció didàctica sobre conjunts històrico-monumentals: creació d'una iconografia comprensiva. Explicació del castell templer i hospitaler*. Tesi doctoral, UB: <www.tdx.cesca.es/TDX-0402103-115507> [Darrera consulta: 12 de juliol de 2011]
- PORRES, Cristian (1989): *Decadència*, dins Josep Colomé, Andreu Subirats, Cristian Porres (coords.) (1989): *L'illa dels bous*. Tortosa: La Finestra.
- POY, Pere I. (2007): *El cànon narratiu ebrenc: Moncada, Bladé i Arbó*, dins Espais Escrits (2011): *Literatura, territori i identitat. La gestió del patrimoni literari a debat*. Girona: Courbet Edicions, pàg. 309-360.

- POZUELO, José María (1989): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- (1994): «La teoría literaria en el siglo xx», dins D. Villanueva [versió digital: Miguel Ángel Huamán (2002) (comp.): *Lecturas de teoría literaria I: cuadernos pedagógicos*. Lima: UNMSM / Fondo Editorial]. <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/literatura/lect_teoria_lit_i/Teoria_literaria_s_xx.htm> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2011]
- PRADAS, Núria; Ll. Planes, T. Rotchés (s.d.): *Proposta didàctica. Mixatxibutxi*. Madrid: Editorial Alfaguara / Grup Promotor: <www.alfaguaraij.cat/verfichero.php?id=31> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2012]
- PRADILLA, Miquel Àngel (ed.) (2001): *Societat, llengua i norma. A l'entorn de la normativització de la llengua catalana*. Benicarló: Edicions Alambor.
- (2002): Pròleg, dins J. Beltran, J. Panisello (2002): *Cruïlla. Curs de llengua*. Benicarló: Edicions Alambor, pàg. 7-12.
- (ed.) (2003): *Llengua i literatura a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions.
- (ed.) (2004): *Història i territori a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions.
- (ed.) (2008a): *Art i lletres a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions.
- (ed.) (2008b): *Patrimoni i economia a les comarques de la diòcesi de Tortosa*. Benicarló: Onada Edicions.
- PRAWER, Siegbert S. (1973): *Comparative Literature Studies. An Introduction*. Londres: Duckworth.
- PROPP, Vladimir (1970): *Morphologie du conte: suivi de Les transformations des contes Merveilleux, et de M. Mélétski, L'étude structurale et typologique du conte*. París: Seuil.
- PUJOL, Josep Maria (1985): Literatura tradicional i etnopoètica: balanç d'un folklorista, dins Dolors Llopart, Joan Prat, Llorenç Prats (eds.): *La cultura popular a debat*. Barcelona: Alta Fulla, pàg. 158-167.
- (1989): La crisi del folklore. *Serra d'Or*, 359, pàg. 20-23.
- (1999): Introducció a una història dels folklores, dins Ignasi Roviró i Josep Montserrat (coords.): *La cultura. Col·loquis de Vic III*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Vice-rectorat de Recerca, pàg. 77-106.

- (2002) (coord.): «*Benvingut/da al club de la sida*» i altres rumors d'actualitat. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- QUEROL, Enric (1999): *Tortosa, república literària (1475-1800)*. Tortosa: Consell Comarcal del Baix Ebre.
- QUIVY, Raymond; Luc van Campenhoudt (1997): *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- RAFART, Susanna (ed.) (2002): *Terres, ponts, paisatges. Poesia i edició a la Catalunya d'avui*. Barcelona: CESIC / Generalitat de Catalunya.
- RAMON, Estrella (1995): *M'escrivràs?*. Alzira: Bromera.
- RAMOS, Joan Marc; Alba Ambròs (2008): Estratègies de recepció del text poètic para el alumnado de la ESO, dins A. Mendoza (coord.) (2008): *Textos entre textos. La conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori. pàg. 143-158.
- RAPHAEL, Taffy E. (ed.) (1984): *The Context of School-based Litteracy*. Nova York: Random House.
- RELPH, Edward (1976): *Place and Placelessness*. Londres: Pion. <<http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30028343>> [Darrera consulta: 2 d'agost de 2011]
- REMAK, Henry H.H. [1961]: Comparative Literatura: Its Definition and Function, dins Newton P. Stalknecht, Horts Frenz (eds.) (1971): *Comparative Literature: Method and Perspective*. Carbondale: Southern Illinois Press, pàg. 1-57 [traducció parcial a l'espanyol a M.J. Vega, Neus Carbonell (1998): *La literatura comparada: principios y métodos*. Madrid: Gredos, pàg. 89-99].
- REPTTE, Centre de Recursos del Patrimoni de Tarragona i Terres de l'Ebre [en línia]: <<http://late-dpedago.urv.cat/reptte/>> [Darrera consulta: 2 d'octubre de 2011]
- REYZABAL, Maria Victoria; Pedro Tenorio (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- RIBAS, Teresa (coord.) (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- RICART, Francesc (2005): *Itineraris de lectura. Hèctor Moret*. Barcelona: ILC: <<http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/ILC/Documents/Arxiu/Morethector.pdf>> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2011]
- RICHARDS, Jack C.; Richard W. Schmidt (eds.) (1983): *Langage and Communication*. Londres: Longman.
- RICOEUR, Paul (1983): *Temps et récit I*. París: Seuil.

- (1984): *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*. París: Seuil.
- RIFATERRE, Michael (1978): *Semiotics of Poetry*. Bloomington / Londres: Indiana University Press.
- RIMBAUD, Arthur (2009): *Sensació*, dins *Deu poemes universals*. Tarragona: Publicacions de la URV, pàg. 10-11. [Àudio]: <<http://www.basar.cat/?p=918>> [Darrera consulta: 6 d'octubre de 2011]
- RIMMON, Shlomith [1976]: Teoria general de la narració: *Figures III* de Genette i l'estudi estructuralista de la narració, dins E. Sullà (ed.) (1985): *Poètica de la narració*. Barcelona: Empúries, pàg. 149-184.
- RODOREDA, Mercè (1997): *La mort i la primavera*. Edició crítica i pròleg de Carme Arnau. Barcelona: Fundació Mercè Rodoreda.
- RODRÍGUEZ PEQUEÑO, Francisco J. (1995): *Ficción y géneros literarios. Los géneros literarios y los fundamentos referenciales de la obra*. Madrid: Universitat Autònoma de Madrid.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jesús; Mike Horsley, Susanne V. Knudsen (eds.) (2009): *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM. <http://www.iartem.no/10th_Conference_online/files/assets/downloads/publication.pdf> [Darrera consulta: 2 de novembre de 2011]
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1997): *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- (2002): Currículo y teorías curriculares, dins M. Rodríguez Rojo (coord.) (2002): *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva, pàg. 99-139.
- ROGER, Alain (2000): *Breu tractat del paisatge. Història de la invenció del paisatge i denúncia dels malentesos actuals sobre la natura*. Barcelona: La Campana.
- ROGOFF, Barbara (1984): Adult Assistance of Children's Learning, dins Taffy E. Raphael (ed.): *The Context of School-based Literacy*. Nova York: Random House, pàg. 27-40.
- ROIG, Albert (ed.) (1993): *L'orgull de ser pocs, 1954-1993*. Tarragona: La Gent del Llamp.
- (2007): *A l'encesa*. Barcelona: Edicions 62.
- ROIG, Josep Ramon (1999): *Malbé*. Barcelona: Edicions 62.
- ROJALS, Marta (2012): *Primavera, estiu, etcètera*. Barcelona: La Magrana.
- ROMA, Francesc (2000): *Els Pirineus maleïts. Natura, cultura i economia moral en les societats dites tradicionals*. Barcelona: Alta Fulla.

- ROMEA, M. Célia (1992): La novela urbana un material dinamizador de la interdisciplinariedad en el currículo de secundaria. *El Guiniguada*, 3, vol. II. Las Palmas: Universitat de las Palmas de Gran Canaria.
- (s.d.): *Literatura i cinema. Estratègies de comprensió i interpretació textual*. Dossier del curs de doctorat «Ensenyaments de llengua i literatura», 2003-2004, Universitat de Barcelona.
- (2007): Literatura, cinema i Internet. *Articles*, 43, pàg. 61-71.
- (2008): ¿Como leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos, dins A. Mendoza (coord.) (2008): *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, pàg. 91-104.
- ROMERA, Pilar (1994): *L'esperit de vidre*. Tarragona: El Mèdol.
- (1997): *Dins la boira*. Barcelona: Columna-Tresmall.
- ROMERO RAMOS, Héctor; Pablo Santoro (2007): Dos caminos en la sociología de la literatura: hacia una definición programática de la sociología de la literatura española. *RES (Revista Espanyola de Sociología)*, 8, pàg. 195-223.
- ROMERO TOBAR, Leonardo (coord.) (2008): *Literatura y nación: la emergencia de las literaturas nacionales*. Saragossa: Universitat de Saragossa.
- RORTY, Richard (1983): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- ROTTER, Julian B. (1954): *Social Learning and Clinical Psychology*. Nova Jersey: Prentice-Hall.
- ROVIRA-CLIMENT, Joan-Josep (1996): *Panxampla, ¿bandoler o fugitiu?*. Barcelona: Columna-Tresmall.
- ROVIRA VIRGILI, Antoni (1938): Més enllà de l'Ebre. *La Humanitat*, 27 de juliol de 1938, pàg. 1.
- ROVIRÓ Ignasi; Josep Montserrat (coords.) (1999): *La cultura. Col·loquis de Vic III*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Vicerectorat de Recerca.
- ROSALES, Emili (1996): *La casa de la platja*. Barcelona: Columna.
- (2005): *La ciutat invisible*. Barcelona: Proa.
- ROSSICH, Albert (1987): *Francesc Vicent Garcia. Història i mite del Rector de Vallfogona*. Barcelona: Edicions 62.
- RUBIO, Marta: *Guia de lectura. Els barquers del cel*. Madrid: Editorial Alfaguara / Grup Promotor: <<http://www.alfaguaraij.cat/upload/ficheros/531.pdf>> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2011]

- SÁEZ, Josep M.; Emigdi Subirats (2008): *Roc Llop i Convalia. L'exili d'un poeta miravetà*. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.
- SALA-VALLDAURA, Josep M. (2008): *Locus amoenus, locus horridus*, dins *Flors i carboni*. Vic: Eumo / Cafè Central. [Àudio]: <http://www.catedramariustorres.udl.cat/materials/fonoteca/visor.php?acronim=lamt&acr_autor=sala&tipus=lectures_amt&pos=8> [Darrera consulta: 2 d'octubre de 2012]
- SALCEDO, Antonio E. (2001): *L'art del segle XX a les comarques de Tarragona*. Tarragona: Arola Editors.
- SALVADOR, Vicent (1984): *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*. València: Universitat de València.
- SALVADÓ, Roc (s.d.): *Les terres ferides. Espais i història de la Batalla de l'Ebre*. Treball de recerca. Generalitat de Catalunya, COMEBE: <http://www.batallaebre.org/treball_recerca.pdf> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2012]
- SALVAT-PAPASSEIT, Joan (1962): *Poesies*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ CERVELLÓ, Josep; Cinta Margalef (1992): *La premsa i les publicacions periòdiques a la Ribera d'Ebre*. Tarragona: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre / Hemeroteca Caixa Tarragona.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2003): Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto, dins A. Mendoza (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall, pàg. 291-318.
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio (2000): *Comprensió i redacció de textos*. Barcelona: Edebé.
- SANDÍN, M. Paz (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- SANTAMARIA, JOAN (1927): *Visions de Catalunya (Catalunya Nova)*. Barcelona: La Publicitat.
- SANS TRAVÉ, Josep M. (1996): *Els templers catalans, de la rosa a la creu*. Lleida: Pagès Editors.
- (1998). *El setge del castell dels templers de Miravet*. Lleida: Pagès Editors.
- SANZ, Vicent (2009): Llengua, literatura i educació [en línia]: <<http://vicentsanz.wordpress.com/2009/10/22/llengua-literatura-i-educacio-i-3/>> [Darrera consulta: 2 de novembre de 2011]
- SAUSSURE, Ferdinand de [1916] (1990): *Curs de lingüística general*. Barcelona: Edicions 62.

- SCHMDIT, Siegfried J. (1976): Towards a Pragmatic Interpretation of «Fictionality», dins T.D. van Dijk (ed.) (1976): *Pragmatics of Language and Literature*. Amsterdam: North-Holland, pàg. 161-178.
- (1979): Emperische Literaturwissenschaft as Perspective. *Poetics*, 8, pàg. 557-568.
- (1980): Fictionality in Literary and Non Literary Discourse. *Poetics*, 9, pàg. 525-568.
- (1982): *Foundations for the Emperical Study of Literature. The Components of a Basic Theory*, trad. R. de Beaugrande. Hamburg: Buske.
- (1984): The Fiction is That Reality Exists. A Constructivist Model of Reality. Fiction and Literature. *Poetics Today*, vol. 5, 2, pàg. 253-274.
- SCHMELLING, Manfred (ed.) [1981] (1984): *Teoría y praxis de la literatura comparada*. Barcelona: Alfa.
- SEGRE, Cesare [1977] (1981): *Semiòtica, historia y cultura*. Barcelona: Ariel.
- SELDEN, Raman (1987): *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- (ed.) (2008): *Historia de la crítica literaria del siglo XX. Del formalismo al postestructuralismo*. Madrid: Akal.
- SETÓ, Conrad (1995): *L'Ebre: somni, música, memòria*. [CD] Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.
- SIMÓ, Maria Josep (1998): *Narrar i descriure*. Barcelona: La Magrana
- ŠKOLOVSKJ, Viktor [1917]: El arte como artificio, dins Tzvetan Todorov (ed.) (1991): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Mèxic: Siglo XXI, pàg. 55-70.
- SOLDEVILA, Llorenç (2009a): *Geografia literària 1. Comarques barcelonines*. Barcelona: Pòrtic.
- (2009b): Geografia literària dels Països Catalans: la gènesi d'un projecte, dins Fina Anglès (cur.) (2009): *Literatura i paisatge*. Tarragona: Associació de Professionals i Estudiosos en Llengua i Literatura Catalanes, pàg. 9-28.
- (2010): *Geografia literària 3. Comarques tarragonines i Terres de l'Ebre*. Barcelona: Pòrtic.
- SOLÉ, Isabel (2003): *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE UB / Graó.
- SOLLERS, Philippe (1968): *L'écriture et l'expérience des limites*. París: Seuil.
- SPANG, Kurt (2000): *Géneros literários*. Madrid: Síntesis.
- (2005): *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Pamplona: Universitat de Navarra (EUNSA).

- STAËL, Madame de [1800] (1998): *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*. París: Garnier.
- STALKNECHT, Newton P.; Horts Frenz (eds.) [1961] (1971): *Comparative Literature: Method and Perspective*. Carbondale: Southern Illinois Press.
- STEINER, George (1990): *Lectura, obsesiones y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- SUBIRATS, Andreu (2012): *Galtes de perdiu. Poesia, 1986-2010*. Barcelona: Labreu Edicions.
- SUBIRATS, Emigdi (2005): *La Renaixença del català literari vora l'Ebre, 1878-1938* [inèdit, premi Enric Baynerri, 2005].
- (2011): *Lletres ebrenques* [en línia]: <<http://lletresebrenque.blogspot.com.es>> [Darrera consulta: 3 d'agost de 2012]
- (s.d.): El tortosinisme com a ideologia conservadora, localista i clerical. *Llibresebrenca* [en línia]: <http://www.llibresebrenca.org/index.php?option=com_content&task=view&id=205&Itemid=61> [Darrera consulta: 3 d'agost de 2012]
- SULLÀ, Enric (ed.) (1985): *Poètica de la narració*. Barcelona: Empúries.
- (2005): La crítica literària entre la universitat i l'actualitat. *Revista Literatures*, 3, 2a època. <http://www.escriptors.cat/?q=publicacions_literatures_articles_sulla> [Darrera consulta: 5 de gener de 2012]
- (2007): El comentari de textos com a mètode, dins, Joan R. Veny-Mesquida, Jordi Malé (cur.) (2007): *Literatura i ensenyament. Actes de les Jornades organitzades per l'Aula Màrius Torres*. Lleida: Aula Màrius Torres, pàg. 105-128.
- SUNYER, Magí (s.d.): La pèrdua del paradís. *Lletra* [en línia]: <www.uoc.edu/lletra/noms/arturblade/index.html> [Darrera consulta: 3 d'agost de 2012]
- SUNYER, Magí, Roser Pujadas i Pere Poy (eds.) (2004): *Literatura i identitats*. Valls: Cossetània Edicions.
- TARRAGÓ, Salvador (1991): *Escrips del riu*. Pròleg. Tortosa: Amics de l'Ebre.
- TARZIA, Fabio (2012): La potència de l'imaginari. *Literatura i mitjans a l'època d'Internet* [trad. d'Enric Sullà]. *Els Marges*, 97, pàg. 20-41.
- TEIXIDOR, Emili (1995): *Literatura juvenil: las reglas del juego*. *CILJ*, 72, pàg. 8-15.
- TEJADA, José (1999): *Didáctica-curriculum. Diseño, desarrollo e innovación curricular. Proyecto docente e investigador*. [Document policopiado] Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- TERRES DE L'EBRE EN IMATGES [en línia]: <<http://www.terresdelebre.org/cat/TerresDelEbre/TerresDeLEbreEnImatges/index.php>> [Darrera consulta: 5 d'agost de 2010]
- TEXTE, Joseph (1902): La littérature comparée, dins Louis-Paul Betz (1902): *La littérature comparée. Essai bibliographique*. París, pàg. XXIII-XXVIII [trad. a M.J. Vega, N. Carbonell (1998): *La literatura comparada. Principios y métodos*. Madrid: Gredos, pàg. 26-31].
- TODÓ, Joan (2005): Les paraules del riu: el paisatge en la literatura ebrenca, dins *IX i X premis literaris «Terra de fang»*. Tortosa. Ajuntament de Deltebre, pàg. 101-113.
- TODOROV, Tzvetan (ed.) (1965): *Theorie de la litterature*. París: Seuil.
- (1966): Les catégories du récit littéraire. *Communications*, 8, pàg. 125-151 [trad. al català a Enric Sullà (ed.) (1980): *Poètica de la narració*. Barcelona: Empúries, pàg. 107-148].
- [1971, 1978] (1980): *Poétique de la prose (choix) suivi de Nouvelles recherches sur le récit*. París: Seuil.
- (ed.) (1991): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Mèxic: Siglo XXI,
- (2007): *La littérature en péril*. París: Flammarion.
- TODT, Eberhard (1982): *La motivación*. Barcelona: Herder.
- TOMÉ, Mario (1986): *Hermenéutica simbólica en la obra de Michel Tournier*. León: Universitat de Lleó.
- TRAVERSESET, Mercè (2007): *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- TREPAT, Cristòfol A. (2002): Oferir informació, construir aprenentatges. *Temps d'Educació*, 26, pàg. 23-43.
- THORNE, Kaye (2008): *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.
- TURNER, Mark (1996): *The Literary Mind*. Nova York: Oxford University Press.
- TÚRNEZ & SESÉ (2002): *Quedarà la paraula*. [CD] Picap.
- VALENZUELA, Jaime R. (1999): Motivación en la educación a distancia, dins *Actas III Jornadas de Informática Educativa*. Buenos Aires [en línia]: <http://www.ruv.itesm.mx/portal/promocion/qs/ege//cie/ponencias/valenzuela/ponencia1valenzuela.htm>> [Darrera consulta: 20 de març de 2009]
- VALLDEPÉREZ, Santi (2004): *Natros! Gent i identitat a les Terres de l'Ebre*. Barcelona: Pòrtic.

- VEGA, Xavier (1997): Introducció, dins A. Carranza, *Llibre de les set xibeques. La riuada*. Tarragona: El Mèdol, pàg. 7-8.
- VEGA, Maria José; Neus Carbonell (1998): *La literatura comparada. Principios y métodos*. Madrid: Gredos.
- VENY-MESQUIDA, Joan R.; Jordi Malé (cur.) (2007): *Literatura i ensenyament. Actes de les Jornades organitzades per l'Aula Màrius Torres*. Lleida: Aula Màrius Torres.
- VERGÉS, Gerard (1986): *Long play per a una ànima trista*. Barcelona: Proa.
- (2005): Camí de sirga. *Avui*, 30 de juny de 2005, pàg. 18.
- (2005): *La raíz de la mandrágora (1982-2002)*. Edició bilingüe. Trad. i pròleg de Ramon García Mateos. Barcelona: La Poesía, Señor Hidalgo.
- VERICAT, Armando (2010): *La vall del Miracle*. Valls: Cossetània Edicions.
- VICIOSO, Elena: *Un viatge literari per les comarques de Catalunya* [en línia]: <<http://www.xtec.cat/~evicioso/>> [Darrera consulta: 8 d'octubre de 2012]
- VIDAL, Amadeu (2006): *Sauló*. Lleida: Pagès Editors.
- VIDAL, Jacobo; Jordi A. Carbonell (coords.) (2010): *Història de les Terres de l'Ebre. Art i cultura*. Vol. V. El Perelló: Fundació Il·l·ercavònia Futur / Universitat Rovira i Virgili / Aeditors.
- VILÀ, Montserrat (coord.) (2002): *Didàctica de l'oral formal*. Barcelona: Graó.
- VILÀ, Montserrat; Carme Duran (2010): Competències lingüístiques. Competències en didàctica de la llengua. Competències i didàctica de la llengua. *Articles*, 51, pàg. 5-8.
- VILANOVA, Antonio (coord.) (1992): *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Vol. 1, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. <http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_1_010.pdf> [Darrera consulta: 12 de juliol de 2011]
- VILARRASA, Araceli (2004): *El medi local com a escala d'anàlisi de les ciències socials*. Tesi doctotal, UB. <www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0217105-090805> [Darrera consulta: 12 de juliol de 2011]
- VILASECA, David (1987): *Pilar Prim de Narcís Oller*. Barcelona: Andros.
- VILLANUEVA, Darío (coord.) (1994): *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus. [versió digital Miguel Ángel Huamán (2002) (comp.): *Lecturas de teoría literaria I: cuadernos pedagógicos*. Lima: UNMSM / Fondo Editorial. <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/literatura/lect_teoría_lit_i/Teoría_literaria_s_xx.htm> [Darrera consulta: 12 d'octubre de 2011]

- VILLATORO, Vicenç (2001): Por un catalanismo barroco. *El País* (Catalunya), 17 de gener de 2001, pàg. 2.
- VIULAPOESIA [en línia]: <<http://www.viulapoesia.com>> [Darrera consulta: 30 de setembre de 2012]
- VIVES, Antoni (2002): *Catalunya entre la perplexitat i el somni*. Barcelona: Pòrtic.
- VINAIXA, Joan R.(1998):*La postguerra del francès i la revolta reialista de 1822 a l'Ebre*. Barcelona: Columna-Tresmall.
- (2006): *Set anys de guerra civil (Ribera d'Ebre, 1833-1840)*. Flix: Centre d'Estudis de la Ribera d'Ebre.
- VYGOTSKY, Lev (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WATTERS, Simon (2003): H-H-H-H-Hybrids. *ARiADAtexts (Advanced Research in Aesthetics in the Digital Arts)*, 3. Norwich: Universitat d'East Anglia.
- WELLEK, René (1965): *Concepts of Criticism*. New Haven / Londres: Yale University Press.
- (1978): What is Literature?, dins Paul Hernadi (ed.) (1978): *What is Literature?*. Bloomington: Indiana UP, pàg. 16-23.
- WELLEK, René; Austin Warren [1949](1976): *Theory of Literature*. Harmondsworth: Penguin [trad. espanyol *Teoría literaria*. Gredos, 1959].
- WEINER, Bernard (1974): *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown: General Learning Press.
- WITTGENSTEIN, Ludwig [1956] (1997): *Investigacions filosòfiques*. Barcelona: Edicions 62.
- WOOD, David J.; Jerome S. Bruner, Gail Ross (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pàg. 89-100.
- YLA-KOTOLA, Mauri; Juha Suoranta, Sam Inkinen, Jari Rinne (eds.) (2000): *The Integrated Media Machine: A Theoretical Framework*. Hèlsinki: Universitat de Lapland.
- ZACCARIA, Giuseppe (s.d.): *Per una tipologia del paesaggio letterario: spunti e appunti* [en línia]: <<http://www.lett.unipmn.it/sentinellepaesaggio/allegati/zaccaria.pdf>> [Darrera consulta: 7 d'octubre de 2012]

9. ANNEXOS

9.1. QÜESTIONARI SOBRE EDUCACIÓ I PATRIMONI LITERARI ALS INSTITUTS DE LES TERRES DE L'EBRE

9.1.1. Relació de centres d'ensenyament secundari enquestats

NOM	POBLACIÓ
1. IES SÒL DE RIU	ALCANAR
2. IES MARE DE DÉU DE LA CANDELERA	AMETLLA DE MAR, L'
3. COL·LEGI SAGRAT COR	AMPOSTA
4. IES MONTSIÀ	AMPOSTA
5. IES RAMON BERENGUER IV	AMPOSTA
6. IES DELTEBRE	DELTEBRE
7. IES DE FLIX	FLIX
8. IES TERRA ALTA	GANDESA
9. COL·LEGI SANTA TERESA	MÓRA D'EBRE
10. IES JULIO ANTONIO	MÓRA D'EBRE
11. IES ROQUETES	ROQUETES
12. IES LES PLANES	SANTA BÀRBARA
13. COL·LEGI SAGRADA FAMÍLIA	SANT CARLES DE LA RÀPITA
14. IES ELS ALFACS	SANT CARLES DE LA RÀPITA
15. IES DE L'EBRE	TORTOSA
16. IES JOAQUIM BAU	TORTOSA
17. COL·LEGI NOSTRA SENYORA DE LA CONSOLACIÓ	TORTOSA
18. COL·LEGI SAGRADA FAMÍLIA	TORTOSA
19. IES MANUEL SALES I FERRÉ	ULLDECONA
20. IES CAMARLES	CAMARLES
21. IES BLANCA D'ANJOU	PERELLÓ, EL
22. IES LA SÉNIA	LA SÉNIA
23. COL·LEGI TERESIÀ	TORTOSA

La recollida de dades sobre el curs 2007-2008 es va realitzar durant els anys 2008 i 2009. No vam poder obtenir cap resposta de quatre dels centres: IES Camarles, IES Blanca d'Anjou, IES la Sénia i Col·legi Teresià. L'IES Sòl de riu i l'IES Joaquim Bau ens van donar respostes parcials a través de correu electrònic.

9.1.2. Model de qüestionari

El desplegable dels apartats 3.1, 3.2, inclou les opcions següents: lectura compartida, comentari oral, comentari escrit, comentari literari, comentari lingüístic, exercicis de llengua (gramàtica), activitats creatives (quines?), trobada amb escriptors, altres activitats (quines?). El desplegable de l'apartat 3.3 afegeix les opcions: visita de l'espai, visualització d'imatges.

Presentació

Aquest qüestionari forma part d'un projecte de recerca sobre patrimoni i educació des de la perspectiva de la didàctica de la llengua i la literatura.

El qüestionari pretén conèixer com i en quin grau s'incorpora la literatura d'espais de proximitat i els altres patrimonis locals en la pràctica de les classes de llengua i literatura catalana en els IES de les Terres de l'Ebre.

El formulari recull dades personals, dades del centre i analitza la programació del curs 2007-2008 a partir de tres centres d'interès: el treball de llibres, la lectura de textos o fragments i les activitats realitzades a partir d'altres elements del patrimoni material o immaterial del territori.

Es tracta, per tant, d'un sol qüestionari per centre, que aniria bé que es respongués amb l'ajuda de les persones informades d'aquestes activitats. Gràcies per endavant per la vostra col·laboració.

Josep-Sebastià Cid i Català
Professor de l'IES Julio Antonio

Instruccions per respondre i enviar el qüestionari

Un qüestionari per centre (6 pàgines).

Per respondre el qüestionari seguiu els passos següents:

1. Feu «anomena i desa» i poseu-lo en una carpeta pròpia.
2. Obriu l'arxiu de la carpeta pròpia.

3. Escriviu *només dins dels rectangles indicats* (amb un clic hi entrareu). En l'apartat de les graelles dedicat a les activitats didàctiques trobareu un desplegable que us ajudarà a trobar unes respostes que permetran unificar les opcions que aportaran els diversos centres.
4. Deseu els canvis.
5. Ja el podeu enviar; adreça electrònica: *jscidcat@gmail.com*.

Per a qualsevol dubte estic a la vostra disposició a l'adreça electrònica de referència.

1. DADES DEL PROFESSOR/A

Nom i càrrec

2. DADES DEL CENTRE

2.1. Nom del centre

2.2. Població

2.3. Comarca

2.4. Tipologia de centre (marqueu l'opció corresponent)

<input type="checkbox"/>	Públic	<input type="checkbox"/>	Concertat	<input type="checkbox"/>	Privat
--------------------------	--------	--------------------------	-----------	--------------------------	--------

2.5. Nombre aproximat d'alumnes del centre

2.6. Estudis que es fan al centre (podeu marcar més d'una opció)

<input type="checkbox"/>	ESO	<input type="checkbox"/>	BAT	<input type="checkbox"/>	CFGM	<input type="checkbox"/>	CFGS
--------------------------	-----	--------------------------	-----	--------------------------	------	--------------------------	------

3. DADES DEL CURS 2007/2008

3.1. S'inclou en la programació la lectura de llibres ambientats a les Terres de l'Ebre?

--

Si la resposta és afirmativa, ompliu la graella següent:

Curs	Llibre/llibres llegits (Autor i obra)	Nota de la lectura en el trimestre (%)	Tipus activitat (poseu una creu)		Activitats didàctiques (clicueu dues vegades per veure opcions; en podeu anotar diverses)
			Obligatòria	Opcional	
1r ESO					
2n ESO					
3r ESO					
4t ESO					
1r BAT					
2n BAT					

Comentaris	
------------	--

3.2. Incloeu en la pràctica docent la lectura de textos o fragments d'obres localitzats a les Terres de l'Ebre?

--

Si la resposta és afirmativa, ompliu la graella següent:

Curs	Text o fragment (autor i obra)	Nota de la lectura en el trimestre (%)	Tipus activitat (poseu una creu)		Activitats didàctiques (clicueu dues vegades per veure opcions; en podeu anotar diverses)
			Obligatòria	Opcional	
1r ESO					
2n ESO					
3r ESO					
4t ESO					
1r BAT					
2n BAT					

Comentaris	
------------	--

3.3. Realitzeu activitats a partir d'elements relacionats amb els patrimonis del territori?

Si la resposta és afirmativa, ompliu la graella següent:

Curs	Elements treballats	Nota de l'activitat en el trimestre (%)	Tipus activitat (poseu una creu)		Activitats didàctiques (clicu dues vegades per veure opcions; en podeu anotar diverses)
			Obligatòria	Opcional	
1r ESO					
2n ESO					
3r ESO					
4t ESO					
1r BAT					
2n BAT					

Comentaris	
------------	--

3.4. Quins llibres de text utilitzeu en els diferents cursos (anoteu com a mínim el nom i l'editorial)? Quines referències hi trobeu a la literatura d'autors o obres relacionades amb els espais de l'Ebre?

Curs	Llibre de text	Referències literàries
1r ESO		
2n ESO		
3r ESO		
4t ESO		
1r BAT		
2n BAT		
Comentaris		

3.5. Considereu que treballar a les aules el patrimoni literari de les terres de l'Ebre pot ser útil per millorar l'educació literària de l'alumnat? (Sí/no)

En cas afirmatiu, comenteu breument quins aspectes i quines obres us semblen més interessants i en quins cursos penseu que es podrien treballar.

En cas negatiu, assenyaleu els principals inconvenients que veieu en treballar obres o textos relacionats amb el territori.

3.6. Quines propostes didàctiques coneixeu per treballar el patrimoni literari de l'Ebre?

3.7. Considereu que caldria elaborar propostes didàctiques relacionades amb la literatura de l'Ebre? (Sí/no)

En cas afirmatiu quines aportacions us serien més útils: publicacions escrites, material multimèdia... altres propostes (anoteu quines):

3.8. Afegiu si ho considereu oportú algun comentari sobre la temàtica del qüestionari:

Comentaris	
------------	--

9.2. ACTE DE PRESENTACIÓ D'ANJUB

El 14 de setembre de 1832 en Josep Anjub comença a escriure el que ell en diu les seves confessions i que, en realitat, són una mena de memòries de la seva vida. Les escriu per a mossèn Joan Villasegí, rector de la parròquia d'Ascó, en forma de cartes, fins al tres de novembre de 1832. El 12 de novembre li han de donar garrot i en Josep Anjub té por i diu que ha sentit «lo temor dels covards que veuen en perill la seua via i vendrien sa mare, el seu propi fill si fos necessari per continuar respirant».

«M'esgarrifa pensar com serà l'últim moment que m'espera i me fa por perdre l'oremus mentre pujo al cadafal, fent crits de dona, suplicant lo perdó, plorant com un xiquet i fent-me totes les necessitats al damunt, rebaixant-me davant de tot lo poble.» L'Anjub és un bandoler que no ho volia ser, és un home de poble, sense pare, a qui mossèn Joan va ensenyar a llegir i a escriure. Però lo Pep del Xec, un dia que anava begut, va malparlar de la seva mare, la Minga del Perxe i el Josepet, que feia d'ajudant de l'oncle Roll, escoltava d'amagat el que deia aquell borratxo «i les paraules d'aquella gran befa me retronaven dins les orelles i eren ben bé com cops de mall damunt l'enclusa» «i me queien les llàgrimes galtes avall. Sentia com un foc que crema i crema les entranyes i no hi ha re que el pugui apagar, ni la riuada més grossa», i va sortir de l'amagatall i va dir: «juro que quan tingui l'edat d'agafar un ganivet sense que me tremoli el pols lo pelaré! Lo mataré en les meues mans! Per tot lo que ha dit de ma mare!!» En Josep Anjub ho va fer, i així es va convertir en bandoler.

Un bandoler que parla com la gent d'Ascó, de Vinebre, de Flix, que va per la serres de la Fatarella, del Montsant, del Tormo, de Cavalls i de Pàndols, per la serra de Cardó i del Tormo, pels masos i pobles de la contrada, tot sol o amb altra gent, que també són bandolers com ell o absolutistes o liberals i, de vegades totes les tres coses alhora segons com campen els vents. «Us asseguro, mossèn Joan, que mentre vam rondar perseguits per la partida del Barbut no vam ser pitjors que els soldats de les columnes de milicians liberals ni tampoc que aquells exèrcit de voluntaris reialistes de Josep Rambla. [...] ja se sap que lo regust de la pólvora i la vida del soldat, quan los hòmens són joves i els bull la sang, no té punt de comparació amb la trista i miserable existència del pagès que moltes vegada s'ha de menjar els punys per la falta de pluja o per totes les calamitats que ha de passar per anar malvivint [...]. La resta eren una colla de destralers, mal vestits i amb poques armes. S'havien ajuntat a aquell exèrcit de defensors del rei i la religió tots los trabucaires, lladregots i bandolers que aprofitaven la brega pel seu compte. Sigui com sigui, barrejats en les tropes d'un bàndol o de l'altre, se va perdre lo bo i millor de la joventut de les nostres terres.»

Aquestes terres de l'Ebre, on s'hi han fet tantes maleses i encara se n'hi continuarien fent si no haguéssiu dit prou, són les terres de l'Anjub, i l'Ebre és l'eix de la gent d'aquestes terres i de la novel·la d'Andreu Carranza. És l'eix de la vida d'en Josep Anjub, el bandoler que ha servit al Carranza per dir, com si ho digués l'Anjub, moltes més coses que les aventures d'un bandoler.

L'Anjub, de la mà del Carranza, diu: «Potser el nostre caràcter desconfiat i recelós, avesat al riu, per on pugem i baixen gents de tota mena, mos ha fet vius com a raboses i comedians que sabem donar la corda i les veiem vindre d'una hora lluny o mos ho pensem, que pel cas és lo mateix.» Però també li agrada llegir la *Ilíada*, que el mossèn li ha duit al calabós, i quan en parla és dels millors moments de la novel·la. I li agrada escoltar els amics i escriu coses com aquesta: «Me vaig fer una bona riolla perquè Jaumet tenia molta gràcia contant les coses. A més a més sabia allargar els fets, s'hi repenjava tot lo que podia, donant tota classe d'explicacions, i naltres, com que teníem molt de temps per davant, mos quedàvem mig embadalits. Que ja ho diuen que per explicar les coses i els casos, hi fa més la part de comèdia que s'hi posa, que és, com si diguéssim, la sal, lo pebre i l'amanit, que no lo que es vol contar.» I amb aquesta darrera frase, com si fos un home sense gaires llums ni cultura, el Carranza i l'Anjub expliquen tota la filosofia d'una bona narració.

Però encara hi ha més. L'Anjub, en els començaments de la seva vida de bandoler, es torna una bèstia, perd el cap, el nord i s'endinsa per la Fatarella. «Al matinet, entre dos llums, me despertava el ròssec dels budells... pujava als arbres i perseguia els esquiroles... Tot lo que trobava per davant provava de mastegar-ho: arrels, fulles tendres, flors, fruites boscanes, reclaus, fardatxos... No sé què me va passar, mossèn Joan. El temps se va diluir. De tant en tant, encara me vénen a l'esment records dispersos i aïllats de quan era bèstia. Són imatges mudes on me veig bramant i botant pels arbres o rebotant-me pel fenàs amb la Çerena de Gandesa, una bèstia mig dona mig moixó...» I també coneix la serp dels Aubals de Flix, el porc senglar de Rasquera, la rabosa de la Torre de l'Espanyol, i el famós perdigot que cap caçador no pot desplomar, i fins i tot una colla de dips que recorden Joan Perucho.

Però els animals que més s'estima l'Anjub són els rucs, i sobretot el seu ruc blanc anomenat Cullerot, que va ser la primera paraula que li va venir en ment després de mesos de no pronunciar un sol mot: «Me faltaven les paraules per acabar de ser un home tal com cal... per anomenar les coses, perquè per molt bonic que sigui viure i tremolar d'alegria davant d'aquells colors que es veuen al tardet, o sentir-se entendrit per la manera com les llobes llepen els cadells, darrere d'això, si no hi va una paraula, un nom per poder retenir... com si fos un llast, lo deix que el llaüt va marcant a la crosta de les aigües del riu de la nostra vida.»

Les paraules, el que ens fa persones, el que ens diferencia dels animals, el que en ajuda a viure. Les paraules que ha utilitzat l'Andreu Carranza i les ha posades en boca de l'Anjub per explicar les seves aventures, els seus sentiments, les seves quimeres (quan, com un Don Quixot de l'Ebre, vol ser un heroi que salvi la seva terra), la violència de la guerra, de les baralles, la tendresa de l'amor per la Maria, l'humor que esquitxa tot el llibre... A la Torre són raboses, a Vinebre caragols, a Ascó són roba-rucs, los de Flix són sembrabulles... Ah! no hi havia pensat: a l'Anjub, la colla del Barbut li posa el sobrenom de roba-rucs, potser és d'aquí que a Ascó els diuen roba-rucs, potser és del Josep Anjub. Però, va existir, realment? «[...] quan penso en lo meu passat m'afiguro que és com si hagués viscut moltes vides en un sol temps, com si jo mateix fos moltes persones a la vegada, i encabat d'un moment moria un personatge i en naixia un altre de nou que representava l'obra.» Va ser real o és un personatge del Carranza? Compreu el llibre, llegiu-lo, i ja m'ho direu quan mos tornem veure.

Maria-Antònia Oliver

La Riuada: Revista d'informació cultural, 2a època, núm. 20 (desembre 2001), pàg. 41-42.

9.3. QÜESTIONARIS D'ANJUB (I-II)

I. QÜESTIONARI SOBRE LES ACTIVITATS DE LECTURA D'ANJUB

1. Consideres que amb les diverses activitats ha millorat la teua competència literària?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

2. Consideres que t'han servit per a la teua maduració com a persona?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

3. Han estat útils per a la teua formació com a estudiant de batxillerat i en concret en l'àmbit de l'assignatura de llengua i literatura catalana?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

4. En quin aspecte penses que han estat més útils i en quin sentit penses que no t'han ajudat a millorar la teua formació lingüísticoliterària?

5. Valora en quin grau les activitats han tingut en compte els aspectes següents:

a) Coneixements objectius d'història de la literatura

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

b) Instruments generals de formació metodològica (relacions entre el text i altres textos, entre text i context historicocultural, entre la literatura i altres sistemes de signes —textos no literaris—)

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

c) Instruments d'anàlisi i interpretació crítica

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

d) Activitats de producció:

• Capacitat de generar idees, planificació d'objectius de treball

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

• Expressió oral

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

• Expressió escrita

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

e) Instruments de treball diversos (llibres, Internet)

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

6. A partir de la teua experiència com a alumne respon: Els exàmens habituals sobre la lectura d'un llibre serveixen...

a) Per avaluar la teua comprensió del llibre

b) Per poder comprovar que realment has fet la lectura

7. Consideres que la forma habitual dels exàmens sobre un llibre que has fet a l'ESO han condicionat la teua forma de llegir? En quin sentit?

8. Penses que haver treballat el projecte d'activitats d'*Anjub* ha estat negatiu per adquirir actituds, conceptes i procediments que hauries treballat amb més eficàcia a partir del llibre de classe?

9. Les activitats realitzades t'han resultat motivadores?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

10. On prefereixes treballar a l'aula o a la biblioteca?

11. Penses que al llarg de l'activitat has anat adquirint més autonomia a l'hora de treballar? (És a dir, en un principi esperaves més rebre instruccions i al final et senties més capaç de plantejar-te objectius i formes pròpies de treballar.) Sí/No

12. Ha millorat la teua capacitat d'argumentar?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

13. El treball en grup t'ha resultat útil?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

14. L'intercanvi d'opinions amb companys t'ajuda a millorar els teus coneixements?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

15. Com valores el professor

- Capacitat de motivació

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

- Transmissió de coneixements
- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

- Funció de guia i de direcció dels treballs
- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

16. En quin grau han influït els factors externs a les classes?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

17. Quin factor extern t'ha condicionat més?

18. Valora les diverses activitats del treball (Puntua amb els valors: 2, 4, 6, 7, 8, 10.) Fes un comentari d'una o dues ratlles de cadascuna.

a) Diari de lectura

b) Diari d'aprenentatge

c) Formular hipòtesis de lectura. Els elements paratextuals

d) La lectura compartida

e) L'escriptor i el món del llibre

f) L'imaginari de l'Ebre

g) Temes d'Anjub

b) Trobada amb l'autor

19. La lectura i les activitats realitzades a partir de la lectura t'han fet reflexionar o canviar idees o sentiments? En quin sentit?

20. Assenyala els principals avantatges i inconvenients de treballar l'assignatura a partir del llibre de text amb els exàmens corresponents (sistema tradicional) o a partir d'un projecte com el que hem realitzat (treball per projectes).

	Sistema tradicional	Treball per projectes
Avantatges		
Inconvenients		

21. Quina seria per a tu la millor forma d'aprendre llengua i literatura?

TAULES D'ANÀLISI DEL QÜESTIONARI

Valoracions globals en percentatges (taula 4.1)

	Sí/a	No/b	Total de respostes majoritàries per criteri (%)
(6) Objectiu dels exàmens de lectura	40	10	80,00
(7) Grau d'influència de la lectura a l'ESO	33	15	68,75
(8) Grau d'eficàcia del llibre de text (<i>sí</i>) o del projecte (<i>no</i>)	20	29	59,18
(10) Preferència per l'espai de l'aula (<i>a</i>) o la biblioteca (<i>b</i>)	8	36	75,00
(11) Augment de l'autonomia	42	8	84,00
(19) Sensació de canvi	40	10	80,00

Valoracions dels sistemes de treball (taula 4.2)

	Sistema tradicional	Treball per projectes
Avantatges	<ul style="list-style-type: none"> - Tens més clar el que has de fer. - Objectius clars. - És més senzill. - Nota més objectiva. - Els punts són molt més clars cara a l'avaluació. - Et bases més en el concepte que has d'estudiar. - Com que hi estem acostumats sabem més el que ens demanen. - Segueixes el llibre. - Aprens gramàtica, ortografia, sociolingüística, literatura... - Menys feina. - És més ràpid. - Pots anar al «Rincón del vago», mirar el resum del llibre i no et cal llegir-lo. - Treballes sol i no depens dels altres. - Segueixes les pautes i progresses a poc a poc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundeix més. Aprens més coses. - Més entenedor, divertit i motivador. - Vas variant, surts de la rutina. - El fet de compatir experiències i el treball amb el companys ajuda a prendre més. - Comparteixes opinions. - Ho fas a la teua manera, guiant-te pel tema. - Aprens a llegir, a treballar, a atendre. - No empolles, sinó que ho entens i t'ho aprens més ràpidament i sense adonar-te'n. - No fa falta fer examen. - Aprens a planificar i exigeix organització del grup.

	Sistema tradicional	Treball per projectes
Inconvenients	<ul style="list-style-type: none"> - Avorrit i monòton. - És molt mecànic. - No és gens motivador. - En ocasions no cal fer la lectura. Amb un resum n'hi ha prou i aquest no és l'objectiu. - Llegeixes com obligació, no fomenta la lectura. - Fas l'examen i et desprens del llibre. - Estàs més pendent de la fitxa del llibre que de gaudir de la lectura i entendre-la. - No pots aprofundir en un tema en concret. - No reflexiones tant el que llegeixes. - Potser no assolim el nivell necessari, tant a nivell lingüístic com cultural. - T'ho jugues tot en un examen i et pot sortir malament. - No compateixes opinions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Costa més de fer-ho. A vegades és més complicat al no saber què ficar als treballs. - És una activitat llarga, pot arribar un moment que et canses de tanta recerca i investigació. - Sorgeixen més problemes i inconvenients. - De vegades és una pèrdua de temps. - De vegades massa elasticitat, et perds una mica. - Acabes amb el dubte de saber si realment has après el que havies d'aprendre. - Un treball pot estar enfocat de moltes maneres i això et pot fer perdre una mica. - No hi ha constància immediata de la millora, sinó que aquesta és més aviat el resultat d'un procés, fet que pot causar confusió. - Potser no donaríem el necessari per a la selectivitat. - Necessites temps de dedicació, cosa que pot ser perjudicial en el sentit que no ho fas tan bé com voldries o bé deixes coses de banda. - Ens centrem en la literatura i deixem de banda altres aspectes. - Hem deixat abandonat el llibre de classe. - El treball de grup. - Depèn que el llibre o tema siguin del teu interès. - El professor explica per grups i de vegades has d'esperar tota la classe.

Valoració de la millora de l'alumne (taula 4.3)

(1) Competència literària	6,9
(2) Maduració personal	5,8
(3) Formació acadèmica	7
(12) Capacitat d'argumentar	6,8
Mitjana	6,6

Grau de diversitat en les activitats (taula 4.4)

(5a) Coneixements d'història de la literatura	6,9
(5b) Relacions intertextuals i context	7,1
(5c) Anàlisi i interpretació crítica	6,9
(5d1) Capacitat de generar idees, planificació d'objectius de treball	7,5
(5d2) Expressió oral	6,3
(5d3) Expressió escrita	7,5
(5e) Instruments de treball (llibres, Internet)	8,3
Mitjana	7,2

Valoració global de les activitats (taula 4.5)

(18a) Diari de lectura	6,4
(18b) Diari d'aprenentatge	6,0
(18c) Hipòtesis de lectura	6,5
(18d) Lectura compartida	6,8
(18e) L'escriptor i el món del llibre	6,8
(18f) L'imaginari de l'Ebre	7,4
(18g) Temes/investigació	7,7
(18h) Trobada amb l'autor	8,3
Mitjana	7

Mètode: aprenentatge entre iguals (taula 4.6)

(13) Utilitat del treball en grup	7,6
(14) Intercanvi d'opinions entre companys	7,8
Mitjana	7,7

Perfil del professor (taula 4.7)

(15a) Motivador	7,3
(15b) Transmissor	7,8
(15c) Guia	7,3
Mitjana	7,5

Qüestió 9. Motivació de l'alumne: 6,8

Qüestió 16. Influència de factors externs a la classe: 6,4

II. QÜESTIONARI SOBRE LES ACTIVITATS DE LA UNITAT DIDÀCTICA (LLIBRE DE TEXT)

1. Consideres que amb les diverses activitats ha millorat la teua competència lingüístico-literària?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

2. Consideres que t'han servit per a la teua maduració com a persona?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

3. Han estat útils per a la teua formació com a estudiant de batxillerat i en concret en l'àmbit de l'assignatura de llengua i literatura catalana?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

4- Les activitats realitzades t'han resultat motivadores?

- Gens - poc - una mica - bastant - força - molt

1. Competència literària	6,6
2. Maduració personal	5,3
3. Formació acadèmica	6,9
4. Motivació	6,6
Mitjana	6,5

9.4. FITXA DE LECTURA

1. Nom de l'alumne/a
2. Referència bibliogràfica: autoria, títol, col·lecció, editorial, lloc i data de publicació
3. Tema (una frase, 1 o 2 paraules)
4. Estructura (pròleg, capítols, actes-escenes, epíleg... divisió en parts)
5. Argument (unes 10 o 15 línies)
6. Punt de vista narratiu
7. Personatges
8. Espai
9. Temps
10. Llenguatge (valoració i glossari de paraules buscades al diccionari)
11. Opinió personal (impressió personal, característiques formals o de contingut destacables perquè faciliten o dificulten la lectura, perquè generen interès... possible relació del llibre amb experiències personals o amb altres obres, etc.)

Nota: Els treballs han de tenir una correcta presentació —preferentment impresos— en fulls DIN A4 i han de tenir una extensió màxima de dues pàgines.

Cal tenir en compte: – els marges

- la tinta ha de ser d'un sol color (negra)
- espai d'interliniat: 1,5 o 2
- hi ha d'haver un índex
- els apartats del treball cal marcar-los emprant majúscules
- les cites van entre cometes i cal indicar la pàgina de referència
- cal utilitzar cites textuais en la caracterització dels personatges

9.5. NORMES PER A LA PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els treballs es presentaran per escrit i també en suport magnètic, en Word 97 o versions superiors (no versions de Word Perfect), per a PC o Mac, seguint les indicacions següents:

1. El títol de la comunicació anirà centrat i en majúscules.
2. A continuació, el nom complet del/la comunicant, i la institució a què pertany si és el cas, en línia a banda, alineats a l'esquerra, sense tabulacions.
3. Les comunicacions no podran depassar en cap cas els 15 fulls a un espai i mig.
4. El cos del text serà de 12 punts i interlineat a un espai i mig, sense tabulacions.
5. Si el text conté diferents apartats, caldrà separar-los del primer paràgraf següent amb un espai.
6. L'organització dels epígrafs seguirà la següent arquitectura de nivells:

1. VERSALETES I NEGRETA

1.1. VERSALETES SENSE NEGRETA

1.2.1. Redona i negreta

1.2.1.1. Redona sense negreta

7. En el cos del text, s'evitarà l'ús de la negreta. Per fer ressaltar les funcions metalin-
güístiques o les particularitats s'utilitzarà la cursiva.

8. Les citacions, segons la seua llargària, es podran incloure en el cos del text entre cometes o en paràgraf a banda. En aquest darrer cas, el paràgraf anirà separat del cos del text per una línia en blanc al començament i una altra al final, s'utilitzarà un cos de lletra de 10 punts i una tabulació de 2,5 cm respecte del marge, sense entrada de paràgraf, i anirà sense cometes.
9. Les xifres romanes corresponents a segles, volums, plecs, etc. excepte les dates aniran en versaletes.
10. Les sigles corresponents a obres citades aniran en redona.
11. Les crides bibliogràfiques utilitzaran el sistema Harvard o autor data: (Pujol i Solà, 1995: 312). Si la redacció del text exigeix la menció de l'autor, el parèntesi inclourà només l'any d'edició de l'obra i la pàgina. En cas de més d'un autor, se separaran amb comes i els dos darrers amb la conjunció «i». En cas d'utilitzar versions diferents de l'original, l'any de referència ha de ser el de la primera edició, i en la bibliografia final han de constar l'edició utilitzada i l'any corresponent. En cas de no saber l'any de la primera edició, s'entrarà directament per l'any de la versió utilitzada, tant en les crides com en la bibliografia, i es farà constar, si és possible, com a mínim el número d'edició a la bibliografia.
12. Es poden fer aclariments o comentaris diferents de les referències bibliogràfiques a peu de pàgina seguint els mateixos criteris que per al text, en un cos menor (10 punts).
13. La llista d'obres bibliogràfiques utilitzarà els models següents:

Llibres:

Cognoms en versaletes [,] nom complet (any de la primera edició entre parèntesis) [:] *Títol en cursiva, i subtítol si s'escau* [.] Dades editorials diferents de la primera edició, curadors, editors, traductors, etc. [.] Col·lecció i número [.] Lloc d'edició [:] Editorial [,] any d'edició diferent de la primera [.]

Exemple 1 (1a edició, sense especificacions editorials)

Torrallba i Roselló, Francesc (1994): *L'eternitat de l'instant*. Lleida: Pagès Editors.

Exemple 2 (segona i posteriors edicions, amb especificacions editorials)

Torrallba i Roselló, Francesc (1994): *L'eternitat de l'instant: Lectura de Nietzsche*. 3a edició augmentada i revisada, traducció d'Omar Tallat. Argent viu 11. Lleida: Pagès Editors, 2004.

En cas que l'obra tinga més d'un autor, s'invertiran el nom i el cognom i s'utilitzaran verbaletes només en el primer. Se separaran amb punt i coma [;]. Si es tracta de miscel·lànies o reculls, es farà constar la condició d'editor, compilador, coordinador, etc. a continuació del nom.

Exemple 3 (autoria múltiple)

Torrallba i Roselló, Francesc; Francesca Rosselló i Torrallba (1994): *L'eternitat de l'instant*. Lleida: Pagès Editors.

Exemple 4 (compilacions)

Torrallba i Roselló, Francesc; Francesca Rosselló i Torrallba (eds.) (1994): *L'eternitat de l'instant*. Lleida: Pagès Editors.

Miscel·lànies, reculls, actes:

Quan se cite un text que pertany a una miscel·lània, un recull o unes actes, s'entrarà, amb la data corresponent al recull, com un article de revista [,] [dins] nom dels editors del volum (ed., coord., etc.) [,] *títol del volum en cursiva* [,] Lloc d'edició [:] Editorial [,] Pàg. [,]

Si s'han de citar molts articles d'una mateixa miscel·lània, després del títol de l'article es pot posar [dins] nom dels editors [,] pàg. (exemple 2). Llavors la referència bibliogràfica completa de la miscel·lània o del recull s'inclourà obligatòriament com a entrada en la llista bibliogràfica.

Exemple 1 (articles de reculls o miscel·lànies)

Llopis i Llepis, Antoni (1994): «La circularitat del temps», dins Francesc Torrallba i Francesca Rosselló (eds.), *Actes del col·loqui L'eternitat de l'instant*. Lleida: Pagès Editors. Pàg. 1.549.

Exemple 2 (articles de reculls o miscel·lànies)

Llopis i Llepis, Antoni (1994): «La circularitat del temps», dins Francesc Torrallba i Francesca Rosselló (eds.), pàg. 1.549.

Torrallba, Francesc; Francesca Rosselló (eds.) (1994): *Actes del col·loqui L'eternitat de l'instant*. Lleida: Pagès Editors.

Articles de revista:

Cognoms en versaletes [,] nom complet (any d'edició entre parèntesis) [:] «Títol, i subtítol si s'escau, entre cometes» [,] *Títol de la revista en cursiva* [sense puntuació] número de la revista [:] pàg. [.]

Si el mateix número de la revista té més d'un lliurament, s'indicarà amb xifres aràbigues a continuació de la numeració.

Exemple 1

Duch, Lluís (2000): «El context actual del mite», *Anàlisi* 24: pàg. 27-54.

Exemple 2

Duch, Lluís (2000): «El context actual del mite», *Anàlisi* 24/3: pàg. 27-54.

Tesis, tesines i treballs d'investigació inèdits:

Cognoms en versaletes [,] nom complet (any de presentació o realització entre parèntesis) [:] «Títol, i subtítol si s'escau, entre cometes» [,] circumstàncies de la presentació: categoria del títol a què l'autor aspirava i institució on es presentava [.]

Exemple

Perarnau i Puigdengolas, Mercè (2002): «Creuaments subliminars entre Nietzsche i Schopenhauer», treball d'investigació llegit a la Facultat de Lletres de la Universitat Rovira i Virgili.

Referències a Internet:

Igual que un article. A continuació indicarem entre claudàtors la data de la darrera consulta i l'enllaç electrònic.

Exemple

SUNYER, Magí (s.d.): La pèrdua del paradís. [consultat per darrera vegada 11-08-2012]
www.uoc.edu/lletra/noms/arturblade/index.html

(La proposta parteix de Instruccions per als col·laboradors dels *Estudis Romànics (ER)*.
Instituts d'Estudis Catalans.)

9.6. FITXA DE RECOLLIDA DE LITERATURA ORAL

Data de recollida:

Dades de l'informador

Nom i cognoms:

Data de naixement i lloc:

Domicili actual:

Procedència geogràfica i ocupació dels pares:

Estudis:

Ocupacions professionals:

Text

Típus de composició:

Títol, si en té:

Variants:

Anàlisi del text

Estructura formal

Funció:

Persona de qui l'aprengué i quan:

Actituds en relació al text:

9.7. QÜESTIONARI A 4T D'ESO

1. Quines activitats consideres que t'ajuden més a millorar la teua competència comunicativa. (Valora de l'1 al 10)

- a) Explicacions per part del professor
- b) Realització d'exercicis del llibre de text
- c) Realització de treballs
 - 1c) Fitxa de lectura
 - 2c) Patrimonis i memòria oral

2. Respon les qüestions següents amb la indicació de l'activitat de l'apartat anterior que et sembla més adequada (*a, b, c*):

- Com penses que treballes millor l'adquisició de conceptes, és a dir, d'idees, de qüestions que has de conèixer?
- Què consideres que et resulta més útil per aprendre a treballar de forma autònoma?
- Amb quina activitat creus que millora la teua actitud respecte a la comunicació?
- Quina activitat et motiva més?

Valoració d'activitats en la millora de la competència comunicativa (taula 5.1)

(1a) Explicacions per part del professor	7,6
(1b) Realització d'exercicis del llibre de text	6,6
(1c) Realització de treballs	7
(1c1) Fitxa de lectura	6
(1c2) Patrimonis i memòria oral	7,6

Valoració de la relació entre activitats i objectius (taula 5.2)

	Percentatge de respostes per criteri (%)		
	a	b	c
(2a) Adquisició de conceptes	66,6	19	14,3
(2b) Autonomia	9,5	42,9	47,6
(2c) Actitud respecte a la comunicació	42,8	4,8	52,4
(2d) Motivació	28,6	9,4	61,9

9.8. FRAGMENTES DE LECTURA A 4T D'ESO

ACTIVITAT 2: L'ESCRITOR I EL VALOR DE LA MEMÒRIA

- Italo Calvino: *Si una nit d'hivern un viatger*

Estàs a punt d'iniciar la lectura del nou llibre d'Italo Calvino, la novel·la *Si una nit d'hivern un viatger*. Relaxa't. Recull-te. Allunya de tu tot altre pensament. Deixa que el món que t'envolta s'esvaeixi en l'indistint. La porta, val més que la tanquis; sempre hi ha algú o altre que té la televisió engegada. Ja els ho pots dir de seguida: «No, no vull veure la televisió!» Parla més alt; si no, no et senten: «Ara lleigeixo! No vull ser destorbat!» Potser no t'han sentit, amb tant d'aldarull; digues-ho més fort encara, crida: «He començat a llegir l'última novel·la d'Italo Calvino!» O, si no vols, no ho diguis; esperem que et deixin tranquil.

Tria la posició més còmoda: assegut, estirat, cargolat, ajagut. Ajagut d'esquena, de costat, de panxa a terra. A la butaca, al sofà, al balancí, a la gandula, al puf. A l'hamaca, si en tens una. Al llit, tant se val si és a sobre com a dins. Pots fins i tot posar-te de cap per avall, en posició de ioga. Amb el llibre capgirat, s'entén.

Certament, la posició ideal per llegir no s'acaba de trobar. Temps enrere es llegia dempeus, davant d'un faristol. S'estava acostumat a estar parat dempeus. Hom reposava així quan estava cansat d'anar a cavall. A cavall, ningú no ha pensat mai de llegir-hi; i tanmateix, ara, la idea de llegir assegut a la sella, el llibre recolzat a la crinera del cavall, o bé penjat a les orelles del cavall amb arreus especials, et sembla atractiva. Amb els peus als estreps es deu estar molt còmode per llegir; tenir els peus aixecats és la primera condició per gaudir de la lectura.

Bé, què esperes? Estira les cames, descansa els peus sobre un coixí, sobre dos coixins, sobre els braços del sofà, sobre les orelles de la butaca, sobre la tauleta de te, sobre l'escriptori, sobre el piano, sobre la bola del món. Treu-te les sabates, primer, si vols tenir els peus aixecats; si no, calça-te-les de nou. Ara no et quedis encantat amb les sabates en una mà i el llibre en l'altra.

Gradua la llum a fi que no et cansi la vista. Fes-ho ara, perquè tan bon punt t'hauràs submergit en la lectura ja no podràs apartar-te'n. Procura que la pàgina no et quedi a l'ombra, si no vols un acumulament de lletres negres sobre fons gris, uniformes com una niuada de rates; però vés amb compte que no la toqui una llum massa forta que, reflectint-se en la blancor cruel del paper, rosegui les ombres dels caràcters com en un migdia del sud. Convé que prevegis ara tot el que pugui evitar-te d'interrompre la lectura. Les cigarretes i el cendrer a l'abast de la mà, si fumes és clar. Què falta encara? ¿Has de fer pipí? Bé, tu t'ho saps.

No és pas que t'esperis res de particular d'aquest llibre en particular. Ets una persona que per principi no s'espera ja res de res. N'hi ha tants, més joves que tu o menys joves, que viuen a l'espera d'experiències extraordinàries; dels llibres, de la gent, els viatges, dels esdeveniments, del que el demà ens reserva. Tu no. Tu saps que el millor que hom pot esperar és evitar el pitjor. Aquesta és la conclusió a què has arribat, tant en la vida personal com en les qüestions generals i fins i tot mundials. I amb els llibres?

ACTIVITAT 3: DESCRIPCIÓ DE PERSONES

- Narcís Comadira: *Jo*

Sóc mascle i gironí. Mitja estatura.
 Cabell castany, ulls de marrec trist.
 Romàntic una mica, cosa dura
 en el temps que vivim. Prou ho tinc vist.

Mozart més que cap altre m'entabana,
 i, en versos catalans, Josep Carner.
 Crec en l'amor, la taula quan tinc gana,
 els plaers de la carn, que em moriré.

I si a estones em vaga de fer versos
i confegeixo quatre mots dispersos,
no ho faig pensant en un darrer sentit,

que no vull fer carrera de poeta.
Lletraferit de la A a la Z
en llengua fosca i en país petit!

(*El verd jardí*)

• Artur Bladé:²²² *L'edat d'or*

Records del pas del cometa Halley

En l'espai dels dos anys assenyalats —l'espai d'un segle—, únicament recordo dues pertorbacions en la meua vida, dos esdeveniments tan extraordinaris que, l'un només passa cada setanta anys i, l'altre, no depèn del temps sinó de la fatalitat. El primer correspon a l'aparició —l'any 1911— del cometa Halley, més conegut per l'«estel amb cua», del qual se n'havien de dir tantes coses i, entre elles, que, pel fet de passar molt a prop de la Terra (tres o quatre milions de quilòmetres més o menys) emmetzinaria l'atmosfera i no deixaria cuca vivent. El meu avi —tot i que no se'n creia res— va fer-se un tip de mirar el cel per tal d'observar la marxa del cometa famós, que va desaparèixer de la vista sense alterar, ni poc ni molt, l'aire d'aquest món.

Quan va passar l'estel amb cua jo tenia quatre anys. Vol dir que, segons com vagin les coses, encara podria tornar-lo a veure, ja que el 1981 serà novament visible. No és que hi tingui un interès especial, però m'agradaria escoltar el que aquest cop dirà la gent.

La segona pertorbació s'escaigué, poc temps després del pas del cometa Halley, amb motiu de la mort del senyor Adrià Ramos, assassinat per un captaire foraster a qui el senyor Adrià, que era metge i home compassiu, va deixar dormir una nit a l'estable de casa. Guardo una imatge molt esborrada del senyor Ramos i si ara el trobés pel carrer no el reconeixeria, però, reveig, com si el tingués al davant, el criminal, un home petit i sec, gairebé negre, amb els ulls com dues brases, d'aire insolent i desafiador. Va estar tancat uns quants dies a la presó i el vaig veure passar pel carrer, emmanillat, enmig de la parella.

²²² Hem creat un títol per als diversos fragments de l'obra d'Artur Bladé per facilitar-ne la consulta i la comprensió.

Possiblement, en aquella època, jo ja havia sentit parlar de crims i criminals, però suposo que no en feia massa cas. Per contra, la realitat d'un fet de sang en el poble mateix, i la presència real i immediata del culpable, van produir-me una mena d'estupor i de malfiança, una impressió d'haver portat, fins aleshores, els papers mullats. (EO: 19-20)

Els primers records

El meu primer record de criatura va lligat, com tants d'altres i com és natural, a la casa materna. És una visió nadalenca, imprecisa, de llar flamejant i del primer cavallet de cartó sorgit prodigiosament d'entre les flames.

La visió feliç s'interposa a la del primer enterrament que vaig veure passar pel carrer a través d'un vidre del finestró d'un dels balcons de casa. Així vaig topar amb la mort quan encara no sabia el significat d'aquest mot. Quina descoberta més escandalosa! Reveig el quadre, estàtic i com a petrificat, que formen la caixa, el capellà, les atxes, la gent; un quadre sense cap color, en cendra, com en els somnis. Tot ho és, potser.

De manera que la joia i la tristesa, la vida i la mort, constitueixen el teló de fons de la meva memòria, la base dels primers estats afectius; i, d'ençà d'aleshores, una ambivalència semblant m'acompanya, car no recordo haver gaudit mai d'un moment feliç sense sentir una mica de tristesa. Ara els dos estats em semblen indestriables i fins em dóna de parer que no pot ser altrament. Però del que estic segur és que la meva noiesa fou essencialment un paradís melangiós i, com tots, precari.

Aquell enterrament, com aviat vaig saber, era el de l'altra àvia, la mare del pare. Va morir l'any 1911 i jo només en guardo l'ombra d'un record. Sé que li deia «la padrina de la Palmereta», del nom de la sènia on vivien ella, l'avi Pere i el meu germà Minguet.

«La Palmereta», situada als afores de la vila, pel vell camí de Móra, era aleshores, per a mi, un indret llunyà i gairebé fabulós, potser perquè no hi anava gaire. La seva denominació pervenia d'una palmera que creixia enmig d'un petit jardí vora la casa —casa antiga, amb les parets de quatre pams, voltada de tàpies, pallisses i corrals. Ara veig que estava construïda com un reducte i datava segurament de l'època de la guerra de Successió, quan encara baixaven els llops de la serra de Cavall i les comarques de l'Ebre eren infestades de lladres. El que m'estranyava més d'aquella casa eren uns quadrets que hi havia penjats al menjador on s'hi veien uns homes calçats amb sandàlies, grassos, panxuts, gairebé rodons i sempre riallers. En un dels quadres, n'hi havia tres o quatre al peu d'una bóta i amb un got de vi a la mà. Jo encara no sabia que eren frares i ara sospito que l'àvia Carme, per bé que molt catòlica, no devia ser gaire clerical. És un cas que es dóna. En un altre indret del menjador

de la «Palmereta» hi havia un retrat del meu pare amb un bigoti gruixut, negre i cargolat de les puntes.

Tinc la impressió que, en aquella època, la meua vida s'escolava al marge de la realitat, sense noció del temps, i em fa l'efecte d'una nit il·luminada de tant en tant per un llampec. Vivia, d'altra banda, en el pur present, sense records, ja que no tenia passat, i sense esdevenidor, donat que res no esperava. Així, el fet de viure en la immanència equivalia, possiblement, a una mena d'immortalitat. (EO: 12-13)

ACTIVITAT 4: DESCRIPCIÓ D'ESPAIS

- Joan Salvat-Papasseit: *La casa que vull*

La casa que vull,
que la mar la vegi
i uns arbres amb fruit
que me la festegin.

Que hi dugui un camí
lluient de rosada,
no molt lluny dels pins
que la pluja amainen.

Per si em cal repòs
que la lluna hi vingui;
i quan surti el sol
que el bon dia em digui.

Que al temps de l'estiu
niui l'oreneta
al blanc de calç ric
del porxo amb abelles.

Oint la cançó
del pagès que cava;
amb la salabror
de la marinada.

Que es guaiti ciutat
des de la finestra,
i es sentin els clams
de guerra o de festa:
per ser-hi tot prest
si arriba una gesta.

La gesta dels estels (mostra de poemes)

• Artur Bladé: *L'edat d'or*

Els riscos de la infantesa - les males companyies

Les «males companyies» van ser una altra de les meves preocupacions de petit. L'àvia al·ludia a quatre o cinc nois, de tres o quatre anys més grans que jo, que, segons ella, eren de la pell de Barrabàs. Donats a la malifeta, anaven sovint a cops de pedra, jugaven males passades a Cisco de la Minsa —el beneitó del poble—, afollaven nius, eixalaven ocells, robaven la fruita dels horts, mataven sargantanes, lligaven cassoles a les cues dels gossos, feien fumar els gripaus fins que rebentaven, enxampaven cigales i les aviaven amb una palla al cul... Però el pitjor de tot era que solien nedar al riu, tan aviat com feia calor, nus de pèl a pèl. La nuesa, és clar, era el de menys. Allò que realment tenia importància era el mal exemple que donaven i l'enveja que suscitaven en altres nois en mal d'imitació.

A mi, per exemple, el riu va temptar-me sempre. Era més fort que jo, no n'hi podia res. Fins que un dia, sense ni tan sols pensar com he pensat després, algun cop, que la millor manera de resistir les temptacions consisteix a cedir-hi, vaig trobar-me camí del riu amb les intencions que hom pot imaginar. (EO: 49-50)

[...] Generalment, és més fàcil despullar-se que no pas vestir-se, però no pas aquella tarda, almenys per a mi. Potser de moment només vaig posar-me les espadenyes i, després, em devia acabar de vestir mentre corrinjava pendís amunt —la qual cosa, de ser certa, tindria el seu mèrit. De fet, no sé pas com va anar. El que sí puc dir és que quan arribàrem al capdamunt de l'Omplidor, vam veure que pel camí, a cosa de cent passes, baixaven a marxes forçades, la Núncia —la mare de Pepito—, la mare de Torà i la mare de Bolitx, tres mares i tres corretges que brandaven en l'aire, no cal dir amb quines intencions.

Va ser Peret de Bruixa, general en cap de l'expedició i, per tant, en plena possessió de les seves facultats, ja que ell era orfe i no tenia ni tan sols avis, qui va dirigir serenament la retirada, estratègica, com totes. Calia, en primer lloc, esquivar l'enemic i, segonament, arribar al poble amb l'aire innocent i amb l'ànim de negar, amb tota la barra, qualsevol acusació, és a dir, l'evidència.

—Pel camí de la Barca —ordenà Peret— i, en ser al de Calau, tombeu a l'esquerra. Quan arribareu a la costereta d'Espinós, cadascú pel seu cantó!

Donades les ordres, Peret s'esmunyí i s'enfonsà al canyar. Vam seguir les indicacions sense perdre temps i amb la prudència deguda. Però la prudència, mare de no sé què, no ens havia de salvar, al final, de les tres mares. Vam córrer molt —i jo potser com mai—, però elles també. I si bé no pot dir-se que van guanyar terreny, ningú no pot afirmar que en van perdre.

A la costereta d'Espinós, vam dispersar-nos, però la maniobra no ens havia de servir de res, perquè quan vam arribar a casa ja ho sabia tot el poble, àdhuc l'àvia, àdhuc l'avi...

L'home estava indignat. I si abans he dit que no m'havia pegat mai, no és pas perquè em plagui de mentir, sinó a causa d'una petita llacuna mental. Car la veritat és que el dia de l'aventura fluvial va sacsejar-me fort, però amb la mà —potser perquè no tenia corretja. (Ell gastava faixa, una faixeta blanca que no podia servir per pegar.) Val a dir que si jo rebia el càstig, era ell qui el sofria i encara reveig el seu rostre contret, la barba tremolosa, l'expressió dramàtica dels seus ulls bondadosos i comprenc l'esforç que hagué de fer per tal d'escarmentar-me. I si, aquell dia, no vaig plorar —perquè em sentia culpable i perquè tenia consciència de la pena que causava— ara, en recordar-ho, sento un vel als ulls. Quant a la pallissa fenomenal que envermellí les anques dels altres expedicionaris, val més també passar-hi un vel.

L'endemà de la memorable allisada, l'avi, encara seriós, va dir-me:

—Si t'agrada anar al riu a nedar, jo t'hi portaré. El que no vull és que hi vagis tot sol.

—Ni amb males companyies! —realtà l'àvia.

A partir d'aquell dia, en efecte, l'avi va complir la paraula.

I gairebé cada tarda, mentre va fer bon temps, m'acompanyà al riu. Anàvem una mica més avall de l'Omplidor, en lloc de poc fons i sense perill. Mentre jo xipollejava, amb l'aigua a mitja cuixa, l'avi, de la vora estant, m'indicava el que calia fer. Ell havia nedat molt, de jove, i comprenia el meu entusiasme. En aquella hora, sempre hi havia algú dintre l'aigua i, de

vegades, un cavall una mula que l'amo banyava després d'haver batut tot el dia. Els animals rebufaven de goig i mostraven, en sortir a la platja, els lloms irisats. El corrent s'emportava les palletes que la llum del sol tornava d'or. (EO: 52-53)

L'assalt al berenador de Xauxa

Amb aqueixes idees assenyades, vam emprendre la marxa. A fi de conèixer bé la població, vam travessar-la pel mig fins als «Quatre Cantons», un indret del qual sempre se n'ha parlat molt. Ens vam orientar i atacàrem la pujada que fa cap a la cruïlla de les dues carreteres, la de Gandesa i la del nostre poble, aquesta a mig fer. I fou allí, en aquella cruïlla, on, d'acord amb les tradicions, vam trobar el dimoni o, més modestament, tal com hauria dit la meva àvia, les «males companyies». Però, aquest cop, les veritables. Eren... Val més que no ho digui. Car el que he de contar no ho aconsella ni jo tinc vocació de delator. D'altra banda, després dels canvis que ha fet el món d'ençà d'aleshores, qui pot afirmar que els tres subjectes que vam trobar no són, en aquest moment, grans personatges? Diré, simplement, que s'anomenaven Ramonet, Joan i Miquel, tres noms que abunden i no comprometen. Tot i que érem condeixebles, ni Pepito ni jo no hi volíem cap tracte, en primer lloc perquè tenien tres o quatre anys més que nosaltres i, segonament, perquè d'aquell encontre no se'n podia esperar res de bo. De manera que vam fer veure que no els vèiem, però quan anàvem a passar de llarg, ens van cridar:

—Xeics, pugeu una mica!

Tots tres estaven asseguts a la cuneta de la carretera de Gandesa, al peu d'un altiró on hi havia una caseta. (Després vaig saber que d'aquella caseta en deien «Xauxa» i que havia estat una mena de berenador i mitja taverna.)

Pepito i jo, a contracor, vam pujar. Un cop al seu davant, a mi va semblar-me que, amb la mirada, ens prenien la mida. L'un d'ells, Ramonet, després de donar un cop d'ull a dreta i a esquerra, va preguntar-nos, com per compliment, si havíem berenat.

—Ja ho crec! —vaig dir jo, amb l'aire important. — I hem begut «graciosa»!

—Quants cèntims portàveu? —inquirí Miquel.

—Cinc rals, entre els dos —contestà Pepito.

—Hòstia! —va fer Joan, el qual mirava contra el govern.

Ramonet, que era molt diplomàtic, ens va fer recordar d'una vegada que ens havia donat cireres i afegí que ells no havien berenat, que tenien més fam que un llop i que allí, en aquella caseta, hi havia menjar.

Vam preguntar-los com ho sabien, donat que la porta era tancada, i ells van respondre que ho havien vist per una finestra.

—I els amos?

—No hi són... No hi ha ningú.

—Si hi poguéssim entrar, menjaríem —insistí Ramonet, amb cara de llàstima.

—Doncs, entreu-hi —va dir Pepito, iniciant la retirada. Però Miquel li tallà el pas:

—Si no hi entrem és perquè cap dels tres no passem pel finestró. Tu o tu, passaríeu.

El fill de l'agutzil i jo ens vam mirar i devíem pensar el mateix. Si acceptàvem la proposta era evident que cometíem una malifeta, però si ens negàvem, els tres esmolets eren capaços de qualsevol animalada: potser no ens deixarien marxar, potser ens apedregarien... En tot cas, la cosa era greu. Començava a caure la tarda i per les carreteres no passava ningú.

Ramonet m'agafà pel braç, manyagement. Joan agafà Pepito. Miquel s'entretenia a llençar un ganivet contra la soca d'un ametller. Empunyava l'arma per la fulla, com fan els indis (jo això ho sabia molt bé) i la disparava amb fúria contra el tronc.

Un pic vam ser davant la finestra, Ramonet ordenà:

—Guaiteu!

Era una finestra quadrada amb dos finestrons —l'un obert, cap a dins. Una tela metàl·lica protegia la finestra part defora —però ja l'havien mig esbotzada.

Vam guaitar. De primer, no hi llucàvem, però al cap d'un moment vam veure una taula, un armariet, unes cadires... Sobre la taula hi havia un plat tapat amb una cobertora.

—En aquell plat hi ha alguna cosa! —digué Ramonet.

—Anem de pressa que es fa tard i vol ploure! —saltà Miquel.

Això, a mi, m'acabà d'espantar i vaig mirar el cel tot llis, sense un núvol.

Jo no diré ara tampoc qui aconseguí d'entaforar-se a la caseta, ajudat pels altres, perquè són coses que, per més que un sigui obligat de fer-les, sempre produeixen un xic de vergonya. El cert és que algú passà pel finestró —de primer el cap, després el cos, finalment les cames... I a la poca estona, aparegué el plat amb uns talls. Ramonet n'ensexampà un i l'olorà:

—És conill! —digué joiosament.— Conill rostit! Mira si trobes un tros de diari!

Va sortir el diari i, de més a més, un pa de figues, intacte, enfarinat.

Ramonet ho embolicà tot —llevat del plat— amb el paper.

—I ara, Guillem! —xiuxiuejà Miquel.

El que havia entrat a la caseta, va sortir-ne, de cap, sense que calgués ajudar-lo.

Tot d'una, un xiulet potent —de carreter o de pastor— esquinçà l'aire, però els cinc escàpols, sense girar el cap ni deixar de córrer, ja enfilaven el camí de casa.

—Allà va Déu! —va dir Miquel, que solia gastar aquesta exclamació.

Mai no sabrien qui va xiular —un pagès, potser, que preferí no embolicar-se.

Els tres grans al davant, els dos petits una mica rerassagats, van sallar fins arribar al pont del Riu-Sec, ja construït, si bé els carros encara no hi passaven. Els tres capdavanters van davallar el talús i s'amagaren sota la volta del pont.

Pepito i jo, amb la llengua fora, volíem parlar i no podíem.

El sol s'havia post i els arbres afiguraven siluetes estranyes. Precisament, al nostre davant —a l'esquerra de la carretera venint de Móra—, a cosa de cent passes, albiràvem la massa negra del gran garrofer tofut, de branca baixa, on s'havia amagat l'assassí del metge Ramos la matinada del crim. Sentíem sota els nostres peus les rialles dels qui devoraven el botí i xalaven com a lladres.

Ramonet va treure el cap i ens cridà:

—Què foteu aquí dalt? Baixeu!

Què podíem fer? Sota el pont, del conill només en restaven els ossos pelats. Era l'hora del pa de figues. Miquel, amb el seu ganivet, va partir-lo en tres bocins, trià el més gros i digué: «Quien parte y reparte, se queda la mejor parte». Devia ser la llei, ja que els altres no xistaren. Ni Pepito ni jo, és clar.

En pujar novament a la carretera, vam trobar un grupet que venia de fira. Jo volia fer-hi conllonga, però Miquel no va permetre-ho. —«És millor que no ens coneguin». Era un expert. Quan la gent fou lluny, començà a cantar, a mitja veu, una cançó que no em va plaure:

«La Paula en té unes mitges, tancades al bagul... etc.»

En arribar a les primeres cases del poble hi havia, al cel, uns estels com el puny. I allà ens vam descompartir. Abans, però, Miquel va posar-se un dit vertical sobre la boca i va fer: «Mutis!».

Jo he guardat el secret fins ara. Ja he fet prou. (Val a dir que, després de tot, no té la importància de l'altre, del de les «gracioses».) Potser no pot afirmar-se el que afirmava —generalitzant una mica massa— Cisquet del Calderer, però que hi ha lladres i males companyies en aquest món, pot pujar-s'hi de peus. (EO: 60-64)

Històries de por

Molt sovint vaig passar por, de petit, i, de vegades, encara en passo ara. No crec haver-me'n d'averkonyir. La temença és un sentiment natural i tan antic com la vida. Tothom ha tremolat un moment o altre, àdhuc la terra. Lligada a l'instint de conservació, al sentiment religiós, a l'impuls que crea la civilització, la família i l'Estat, la por és universal, còsmica. La cosa curiosa i aparentment contradictòria és que l'home, que tant ha lluitat i lluita per tal d'alliberar-se'n i que considera un ideal el fet de poder arribar a viure sense temença, sovint opera al revés i es complau a provocar aquest sentiment. Deu haver-hi, en el fons de l'ànima, una mena de «voluptat de la por», sobretot si es tracta de propagar-la i d'infondre-la. En aquest ram hi ha també els seus especialistes, particularment en els pobles petits els quals compten, de més a més, amb un patrimoni de llegendes i de contalles terrorífiques a base d'alguns elements tradicionals, sempre els mateixos. Els més acreditats són els espectres —dits també fantasmes—, les ànimes en pena, les bruixes, els bruixots i les cases encantades. Els espectres solen presentar-se embolcallats amb la pròpia mortalla o, simplement, amb un llençol, i, per regla general, a la llum de la lluna. Les ànimes en pena apareixen sovint sobre les tàpies dels cementiris. De bruixes i bruixots n'hi ha de moltes menes i poden prendre qualsevol forma. Hi ha també les goges, que poden ser bones i dolentes. Al meu poble, vaig sentir parlar encara de les «marfantes», però no tinc idea de com podien ser. En canvi, pel que fa al dimoni, que és un altre element de por, podria parlar, com si l'acabés de veure, del que hi havia, «cuit», en un mosaic de rajoles de València encastat en el taulell de vendre pa del forn de Quelet. Era a colors i molt bonic —o molt lleig, car això seria difícil d'escatir. El que sí puc dir, després d'haver fullejat algun llibre i d'haver vist diverses representacions del dimoni, és que s'ajustava als cànons medievals que, en aquesta matèria, són els únics de fiar. Amb tot, no feia por a ningú i jo em prenia la llibertat de passar-li la mà pel llom i fins de posar-li els dits a la boca. No va mossegar-me mai. (EO: 65-66)

• Carmel Biarnès i Biarnès: *El meu riu l'Ebre*

—*Amic foll, ¿per què destruuus ta persona e despens tos diners, e lleixes los delits d'aquest món, e vas menyspreat entre les gents?*

Respòs: —Per honrar los honranents de mon Amat, qui per més hòmens és desamat, deshonrat, que honrat e amat.

Ramon Llull, 11

—D'on véns? —el pare em pregunta amb aquell to de veu autoritari.

—De passejar per l'estació.

—De l'estació o del riu?

M'esgarrifa aquesta clarividència que té. Faig el dissimulat. Confio en la roba neta que porto, gens arrugada, i amb els cabells ben secs i pentinats. No m'agrada capbussar-me dins l'aigua.

El meu pare les sap totes. M'agafa d'un braç. Rasca la pell amb l'ungla. Surt una ratlla blanca. Amb aquest testimoni acusador, em pega dues surres ben donades.

—Mentider, més que mentider!

No sé si couen més els cops o les paraules.

—Aquesta tarda, castigat! No sortiràs de casa!

L'endemà, la plaça de la Verdura ofereix un espectacle insòlit!

Tots els meus amics, amb els braços en creu al voltant d'una cubellada de peixos morts. És ordre donada per l'alcalde.

—Xica, sembles una mandovella: d'aquí cap allà!

—Qui no té memòria, cames.

—Lo que no es fa, queda per fer. No hi ha res que s'espero més que la feina. I una cosa així no es veu gaire.

Un dels castigats, nebot d'una de les dones, les recrimina:

—Farnaques! Sou unes farnaques!

—Au! Au! Calla, descarat! Vergonya te n’hauries de donar! —solta irada una d’elles.

—No l’hai pogut pair mai! —li escup la tia.

—L’arna ja té l’abugot! —les burxa, encara més el jove.

—Malament rai, si vas així! Ja faràs carrera, com hi ha Déu!

—Ets més tossut que una mula! Ta mare, «proba» dona, tota la nit esfereïda, resa que resa a Sant Antoni perquè li tornés el fill i no parava de cantar:

*Venit, picaritos,
dejat lo sembrado,
que mi padre ha dicho
que tinga cuidado.*

—Calla! Calla! N’eixugues més que no en plou! Ja en pot guanyar de diner, l’oncle...

Aquest retret ha fet el seu efecte, a jutjar per la vermellor de les galtes i per les rialles de la gent. Però, pensa la tia que, si marxa, li donarà la raó. Es queda. Ataca de nou:

—Poca-vergonya! Ta mare esperant-te amb candeletes...

—Quan te se’n fot una, a la closca...

—Com va de gana? Vols que vagi a buscar-te la llesca de pa amb pernil? Ha, ha, ha... —se’n riu—. Lo xicot vol cosa més dolça, és molt llépol...

—Pobre noi! Un dia i mig sense menjar res! De què us ha servit agafar tants peixos? —se’n riuen de valent.

—Quant estic així... Ull viu! Tia —amença rabiós, i sense pèls a la llengua les deixa com a draps bruts.

—Només mos faltava això!

—No t’amoïnos, xica, no t’amoïnos.

—Lo que xalaré ara, quan te porton a casa. Ai, quin ball de patacades!

—A veure si de la satisfacció te se rebenta la fel!

L'agutzil fa aixecar la vintena de joves. Els fa anar en formació militar pels carrers. Una multitud de curiosos els acompanya.

Uns pares, en rebre'ls, tanquen la porta del carrer...

D'altres esperen amb una irascibilitat incontrolable:

—Ja han soltat los gossos! — crida el pare.

—Que no estan tancats? — pregunta, ingènua, la mare.

—No, no ho estan.

—Ah...

—U!

Un pare amb la corretja a la mà, dóna una pallissa al fill al mig del carrer, proferint amenaces:

—No tens remei, ja puc predicar...

El dia abans, diumenge, par la tarda — quan jo estava castigat — els meus companys anaren a pescar al mig del riu, amb barquetes. Uns tiraven bombes de mà que havíem trobat, amagades, dins un refugi de la guerra. Els altres, nedaven per agafar els peixos que, en esclatar les bombes, morien rebentats i suraven.

Podien matar-se tots!

El riu és temptador!

Empra tots els mitjans possibles per a fascinar-me.

S'aprofita de la calor per oferir-me refrigeri; de tedi per donar-me diversió; de la soledat per fer-me companyia.

—*Amat — deia l'amic—,
a tu vaig, car m'apel·les...*

Ibidem, 296

Ebre estimat, vinc a tu, car em crides!

Em trec tots els vestits i resto nu, de pèl a pèl. No hi ha res que em lligui a la terra.

Em lliuro al riu tal corn vaig néixer.

Hi entro a poc a poc... Oh! Quin pessigolleig de l'aigua freda sobre la pell.

Si ho faig així és per identificar-me més amb ell, amb el meu nu.

Em deixo anar serenament...

Perilla l'amic en lo gran pèlag d'amor, e confiava's en son Amat.

Ibidem, 302

—Carmel! Vine cap aquí, que no cobreix! —m'inviten els companys des del mig del clot de la bomba de l'Illa del Cavaller. Tots ells treuen el cap fora de l'aigua. Neden de gosset.

—M'ofego! M'ofego! —crida un dels amics, entrant i sortint de l'aigua.

Els més grans, que ja estan mig vestits i a punt d'anar-se'n, es tiren de cap a l'aigua amb la roba posada. El cerquen desesperats.

El bromista surt uns metres més enllà, burlant-se'n.

—No ho facis més, eh? —el renyen—, perquè podria passar de veritat i no et creuríem.

Bromes, males passades, enganyifes, escenificacions de nous ofegaments es succeeixen una rera l'altra.

—S'ofeguen! S'ofeguen!, criden una i altra vegada. Els grans ja ni en fan cas.

—Carmel! Vine cap aquí. Entra amb nantres!

—Deixeu-me estar. Aquí a la vora, cobert d'aigua, no hi ha cap perill.

—Ves-hi tu a buscar-lo!, encarreguen a un company. Aquest ve i em diu:

—Agafa't a la meua esquena. A mig del clot no cobreix. Estarem tots junts. Que fas aquí sol? Vine.

No vull confessar el meu enamorament del riu.

Em decideixo. Entro al mig de l'aigua morta. Em deixo anar, no toco a terra. M'han enganyat.

Encontraren-se l'amic e l'Amat, e foren testimonis de llur encontrement saluts, abraçaments, e besars, e llàgrimes, e plors. E demanà L'Amat a l'amic, de son estament, e l'amic fo enbarbesclat en presència de son Amat.

Ibidem, 116

Quin esgarrifament! El primer instant és pujar, sortir de l'aigua, buscar l'aire. Però el meu amor ja és el riu!

Una nova immersió, encara, involuntària. M'engoleixo el riu per fer-lo meu, o és ell el que m'engoleix per fer-me seu?

Surto altre cop per dir adéu a la terra. Quina mort més dolça.

És la felicitat suprema.

Ja sóc riu!

*Morí l'amic per força de gran amor.
Soterra'l en sa terra l'Amat, en la qual fou l'amic resucitat.*

Ibidem, 250

Neixo de nou vora l'Ebre.

Torno a la vida terrenal.

Estic bocaterros. L'aigua em raja per la boca. Em giren cara al cel.

Uns em premen el tòrax i els altres em mouen els braços. Obros els ulls i respiro.

—Ja està salvat!

Tinc dos pares. Ho dic per si algú no ho sap.

Vaig néixer dues vegades: una al «quarto» bo de casa; l'altra, a la vora del riu.

El primer pare és el senyor Ramon, l'apotecari, el segon és el pare Ebre, el riu.

Tots dos m'han nomenat el seu hereu!

Us deixo a tots lo meu riu com a herència!

9.9. RESPOSTES AL QÜESTIONARI D'APROXIMACIÓ AL PATRIMONI DE L'EBRE

A continuació reproduïm una mostra de respostes enviades per correu electrònic d'alumnes del crèdit variable de 4t d'ESO (2007-2008) a l'activitat 1: APROXIMACIÓ AL PATRIMONI DE L'EBRE.²²³

– Escolteu el vídeo i responeu a les preguntes següents:²²⁴

1. Què us suggereix aquest vídeo?
2. Coneixeu escriptors, pintors, músics o artistes que hagin tractat els espais de l'Ebre? Citeu-ne algun. Escriviu una llista de creadors relacionats amb l'Ebre i feu-ne una breu presentació.
3. Quins són els elements més emblemàtics del patrimoni de les Terres de l'Ebre? Podeu citar edificis, llocs, tradicions, persones, obres, cançons, llegendes... en definitiva, tot allò que considereu que té un valor especial.
4. Poseu a prova el vostre nivell: quina relació tenen Picasso i l'Ebre?

- Hola professor!!!

Aquí et deixo les respostes de les preguntes de la web del bloodellengua!!!

hola professor sóc la L. com estas? t'envio les respostes encara que no tinc moltes coses


2. no ho sé.
3. el castell de Miravet.
4. no ho sé.

²²³ Presento els textos originals dels alumnes sense cap correcció.

²²⁴ L'activitat enllaça amb el vídeo *Lletres d'aigua* del cantant Jesús Fusté:
<<http://www.youtube.com/watch?v=YrTWRTTPZP5Q&feature=channel&list=UL>>

- X.A.

2. Sí; músics ---> Obrint Pas.

3. Castell de Miravet, l'església de Tivissa, el passeig de Móra d'Ebre, la clotxa...

4. No ho sé.

- hola professor, t'envio els exercicis del blocdellengua

2. no

3. el riu Ebre, el castell de Miravet

4. no ho sé

M.M.

- Benvolgut senyor professor,

Sóc la S.M. de CV4

1. A mi aquest video no em suggereix res. L'he estat veient durant 5 cops i de debó que no sé què significa ni res. A part tampoc m'ha agradat.

2. No en sé cap.

3. Els castells dels pobles.

4. L'únic que sé de Picasso és que va estudiar a Barcelona, però de l'Ebre no sé res.

Fins una altra senyor professor. :)

- Hola, com estàs? Sóc la M.M.C., la teva alumna preferida

Aqui et deixo les meves respostes:

1. No m'ha agradat aquest vídeo, perquè no l'he pogut entendre.

2. No en sé cap.

3. Els castells d'algunes poblacions de l'Ebre, perquè m'agraden molt les seves històries.

4. No ho sé.

Gràcies per tot

fins una altra

- Hola professor!

aquí t'envio les respostes del qüestionari del bloc de llengua!

2. No

3. Bandera de Catalunya, castell de Móra, el pont de Móra.

4. No ho sé

R.R.

- hola professor te escric les respostes de les preguntes soc el M. 😊

2. no ho sé

3. el castell de Móra

4. no ho sé

- Hola professor sóc C.

2. No sé

3. El castell de Miravet

4. No sé 😊

- Hola professor soc S.V. i t'envio aquest exercici

1. El vídeo no l'he pogut veure

2. Sí, un cantant de Tortosa crec que es que es diu «Kiko el Celio» crec que es diu així

3. El riu, el pont de Mora, el pantà de Flix, el castell de Miravet, el bosc de ribera

4. No ho sé

9.10. MOSTRA DE DIARIS DE TREBALL: CRÈDIT VARIABLE NARRAR I DESCRIBRE (2007-2008)²²⁵

- Diari L. B.

hola professor soc L. te envio el diari del dia 20

Al arribar a classe el professor va passar llista i després em va dir que el meu email no havia arribat encara i ens va preguntar sobre algo que té un valor patrimonial per a nosaltres no sabia encara el que volia dir aquesta paraula però ara si i mai no m'havien preguntat algo així i no sabia que dir i al pensar bé li vaig dir «LA MEVA RELIGIÓ». i ens va llegir algo que el unic que m'he enterat es que es d'algun autor que fa 100 anys que no se si va neixer o morir.

i després vam entrar un moment a Internet per veure el perque no es va enviar pero no vaig tenir temps per entrar al meu correo

[Hauries d'annotar el dia o els dies que comentes. J.S. Cid]

- hola profe soc la L. te envio el diari del Diluns i el Dimarts .

el Diluns vam arribar a classe el professor va passar llista com sempre i em va dir que va rebre el meu email i que tenia faltes d'ortografia .

va llegir un altre fragment del llibre d'aquell senyor que és de BENISSANET i que va néixer el 1907.

²²⁵ En aquest apartat presento el text original dels alumnes sense cap tipus de correcció.

vam apuntar algunes coses sobre el fragment.

el Dimarts vam parlar una mica i vam apuntar una frase que era «els cansats fan la feina» del qual m'en recordo i vam mirar coses al ordinador i exercicis que hem de fer aquesta setmana.

- HOLA PROFE sóc la L. i t'envio els diaris dels dies 1 i 2 d'octubre

DIA 1:

el profe va passar llista com sempre i va llegir una mica del mateix llibre de l'altre dia i ens va comentar una mica sobre les preguntes dels exercicis que havíem de fer .

DIA 2:

el profe va llegir un tros de un llibre que esta escrit com a poemes i parla de una historia de una nena que s'ha fet gran 😊 [fa referència a l'auca de la coblejadora, Carner em va servir per comentar el concepte d'auca i intentar anar una mica més enllà de les auques que alguns han fet en cursos anteriors] i després un altre llibre de un autor que el seu poble va inundar

no vaig escriure massa pero es l'unic que recordo a deu 😊😊

- 4 Oct 2007 18:16:00 +0200

HOLA profe sóc la L. i t'envio el diari del dia 4

el profe va passar llista com sempre després ens vam ficar als ordinadors i vam mirar algo del bloc i el profe ho va ficar a la pantalla gran i vam veure històries d'origen de família d'alumnes de altres centres .

bueno profe es l'unic que recordo tinc la memòria de un peixxxxxxx 😊

- 18 Oct 2007 18:29:05 +0200

Hola profe sóc la L. i t'envio el diari del dia 18

vam arribar a classe i el profe ens va dir qu'acabéssim el que ens faltava i cadascun feia la feina que li falta .

jo m'he posat a l'ordinador amb M. per fer allò de tagzania i ho vam fer

a déu profe bon cap de setmana 😊

- Thu, 25 Oct 2007 19:15:29 +0200

hola 😊

sóc la l. i t'envio el diari del dijous :

el professor va passar llista com sempre i després ens va llegir algo de un llibre i vam corregir els exercicis de l'altre dia no vam fer moltes coses , però el professor ens va demanar que féssim una redacció sobre un paisatge de aquí i de veritat no sé com ferlo i estic segura que serà un desastre 😬

- hola professor sóc la Laïla i t'envio els diaris:

dilluns dia 12:

el professor ens va explicar les pautes que hem de seguir per redactar bé sense fer moltes faltes

dimarts dia 13:

només em vaig posar a l'ordinador per enviar lo que havíem d'imaginar sobre el conte de tivissa

dijous dia 15:

el professor ens va explicar com podem inventar una llegenda contemporània

(20-11)

- En/na L. B ha escrit:

hola professor sóc la L. i t'envio els diaris dels dies:19 i 20 de novembre

DILLUNS dia19:

El professor em va tractar injusticiament i em va fotre al darrere de la classe sense que haguí fet algo(BUENO,parlava)però en aquell moment no!!! era m. qui parlava el professor no em deixava en pau i vaig sortir de la classe per no sentir com es burlava de no res.

DIMARTS dia 20:

el primer que vaig fer és:canviar de lloc amb la Corina per evitar el mateix problema de ahir i va anar millor.

el professor va llegir un fragment d'algun llibre i va explicar les paraules difícils que hi havien i que non es podien entendre.

[Responc el 22.

Veig que la meua «injustícia» et va ser útil. Sovint hem d'aprendre a ser humils, això ens pot ajudar a ser més forts.

Hauries de corregir alguna paraula: «injusticiament»/ injustament.

fotre és una forma massa col·loquial. Aquí és clarament vulgar i, per tant, del tot inadequada.

El plural de difícil és difícils. Té una sola terminació.

«Hi havia» (haver-hi) és una forma invariable: Hi havia un cavall. Hi havia molts cavalls.

Que aprenguis molt!

J.S. Cid]

- Diari M.M.

18-9-07

Avui em fet els exercicis del bolcdellengua i els em enviat al professor

20-9-07

Avui em parlat del exercicis que vam fer l'altre dia i em buscat al diccionari el que volia dir «patrimoni».

em parlat de quins patrimonis tenim dels avantpassats de cadascú i de la ribera d'Ebre.

M. M.

- 24-9-07

Avui em dit una frase «els cansats fan al feina», i el professor ens la ha fet apuntar a al llibreta perquè estàvem adormits i després em nat als ordenadors.

25-9-07

Avui, com cada dia, em nat als ordenadors i em jugat un rato, després em mirat la pàgina «blocdellengua» i em mirat un comentari que li van deixar al professor, i parlava d'un lloro o no se que.

27-9-07

Avui el professor ens a manat que féssim els exercicis del blocdellengua però al final els farem a casa, i em jugat a l'edu365.com que està mol be!

- Enviats el 8-11

(22-23-25-29-30)- 10-07

Tots aquests dies hem corregit els exercicis i diaris que hem enviat al professor.

He après que hem davant d'un verb es posa «h» i altres faltes que hem corregit.

Hem llegit algun poema d'amor i el professor ens l'ha explicat.

- 5-11-07

Avui hem llegit una llegenda d'un llibre i hem parlat de llegendes populars i actuals.

6-11-07

Avui el professor ens volia ensenyar llegendes, per l'ordenador, de pobles, però no es podia obrir el document, així que ens ha dit que cadascú fes el que li quedava pendent. Jo he fet la descripció del paisatge i ja l'he acabat.

8-11-07

Avui com que tampoc es podia obrir l'ordenado el professor ens ha explicat històries i al final de la classe ens a donat una història d'uns enamorats i ens a dit el que hauríem de fer.

- 12-11-07

Avui el professor ens ha explicat com es fa una redacció ben feta i les seves parts.

13-11-07

Avui el professor ens ha deixat que abansessim feina atrassada. Jo he fet lo de la Margarida, pero encara em falta save com es maten.

15-11-07

Avui el professor ens ha ensenyat com podem fer una llegenda; que primer ens ha de venir una idea i després inventar els personatges i anar fent

Diari P.F.

- Bon dia/nit tingui Josep.

Diari setmanal 1:

Doncs el primer dia em va semblar divertit, ja que ens vas explicar moltes paraules amb doble significat, com per exemple bear y beer.

El apartat de a quin estri de cuina i a quin animal ens asemblem em va semblar una idia vastant fascinant, ja que no em pesnava que em farien mai aquesta pregunta.

Diari setmanal 2:

Hem estat comentant un poema, un poeta espectacular, ja que ens explica els seus ideals amb unes formes naturals com es el riu, el delta etc. Però el que ningú es pensava es que parlava dels seus records i no del riu! Quina sorpresa més gran ens vam endur tots...

14-01

Bon dia professor.

La setmana abans de nadal vam estar comentant el riu i el record de Gerard Vergés.

A partir d'aquí ens van manar que busquéssim en grup informació i fer una redacció o poema sobre la nostra infància.

A la setmana després de les vacances ens vam dedicar a «fer la feina que no vam fer per nadal» menys nosaltres, que la vam fer.

Fins al pròxim diari... adeu!

P. F.

• 23-01

Doncs aquesta nova setmana hem estat comentant les redaccions i records de quan eren petits davant de tots/es.

Hem estat corregint faltes i hem comentat una bona diferència entre narració o redacció en els poemes.

També ens han manat de fer un reportatge sobre la informació que vam agafar.

Bona nit. *P.F.*

- 18-02

Esta setmana hem après a usar el tagzania, a penjar etiquetes hi ha fer-nos un registre d'usuari. Vam estar tots els dies fent-ho. Cadascú te les seves dos llegendes.

Contrasenya del tagzania i nom d'usuari: Cotit i contrasenya: zxcvbnm

Adeu!!

- Hola. Es el segon cop que té l'envio hehe.

Vam estar parlant de llegendes i fets mitològics de les nostres terres. Vam estar comentant-les i ara ens va donar 2 llegendes a cadascú per a penjarles a tagzania.

26-02

Vam acabar de penjar llegendes a tagzania i finalment ens va dictar un grup de paraules que descriuen parts del cos humà. Més tard ens va manar que ens inventéssim una llegenda d'algún poble i enviar-li abans de que s'acabés el crèdit...

P.F.

->Adéu<-

- Diari A.V.

En/na A.V. ha escrit: (31-01-07)

Bon dia professor.

Desde que he arribat he assistit cinc classes de crèdit variable de catalá. Les explicare una a una:

1-`La primera clase va ser a primera hora,un dimarts, el meu primer dia de classe.vam estar al ordenador treballan.la primera sensacio va ser bona,em baig sentir mol comode en aquesta classe,am els companys i el professor.

2-la segona classe va ser una setmana més tard, el dilluns. Tocava el dijous però era festa en aquella classe vam repassar els textos enviats pels meus companys. Van ser tots molt interessants.

3-el dimarts vam seguir amb els textos i cada company, cada un va llegir els seus textos, i el professor va pronunciar els seus errors i els va corregir va ser interessant.

[Ben retornat a l'Institut,

Han passat uns quants dies des del teu correu, però encara que sigui amb uns dies de retard et volia respondre. Ara cal que et vagis posant en forma en català. T'expliques prou bé i el que et caldrà es fer un esforç en les qüestions ortogràfiques. T'anoto un parell de formes perquè vagis escalfant:

1- em vaig sentir. Vaig és una forma verbal, l'escrivim amb v. Una altra cosa és ser un home baix - de poca alçada-

2- Si hem d'accentuar una vocal «a», l'accent sempre és obert: català

Continuarà...

J.S. Cid]

- En/na a. V. ha escrit:

Diari de la setmana del 4 al 8 de febrer.

Bon dia professor!!!

- El dilluns 4 baix arribar tard perquè baix perdre l'autobus per venir a l'Institut. Cuan vaig arribar estaven contant històries, mites dels pobles del voltant.
- Dimarts 5 vam estar a l'ordinador, i ens van donar unes històries per fer un treball!!
- Dijous 7 vam començar a fer els treballs que ens van donar.

Fins la propera setmana professor!!!

[Hola À,

T'anoto algunes correccions perquè vagis millorant:

- Dilluns
- vaig arribar («baix» és el contrari d'alt)
- perquè. Sempre amb accent. Si és pregunta va separat: «Per què ho dius?»
- història, històries: porten accent.

Fins demà!

J.S. Cid]

- En/na a. v. b ha escrit:

bon dia professor!!!

el el dilluns 11 de febrer ens bam connectar als ordinadors per acabar un treball k es tenia k enviar i fer per el tagzania.la clase va ser molt divertida , vaig aprendre a fer servir un programa k no coneixia per res.

el dimarts 12, bam proseguir la feina del dia anterior fins tenirla enllestida.

el dijous 14 de febrer va aver guelga de professors, per tant no bam tenir classe.

fins la setmana k ve professor!!

18-2

[Hola À,

Ja saps que tenim feina amb l'ortografia. És qüestió de fixar-s'hi. T'assenyalo dos correccions fàcils de recordar:

1- vam connectar- recorda que el verb que fuciona com auxiliar, acompanyant un altre és: vaig, vas, va, vam, vau i van. Si memoritzes aquestes formes t'estalviaràs moltes errades.

2- «guelga» en castellà, s'escriu «huelga». La paraula catalana és «vaga».

Ja sé que en el xat es fan servir paraules abreujades, tipus «K», però quan utilitzes el correu per treballs de classe has d'utilitzar l'ortografia normativa, igual que faries en un text escrit sobre paper. D'acord/OK?

Bona setmana,

J.S. Cid]

- 28-2

ola professor!!!

- El dilluns vam estar acabant les descripcions...els tipus de ulls, de cares , de boques etc...i ens vas manar una historia inventada per que ens pensesim per ferla el dimarts.
- el dimarts vam estar fent l'història a l'ordinador, que personalment em va agradar.
- el dijous ens vas ensenyar a utilitzar el moodle.personalment aquell credit me ensenyat moltes coses ,apart que hi havia molt bon rotllo amb el professor.
- nom dusuari:figuri
- contrasenya:ducateli

[Has treballat una mica en el crèdit, però cal que et concentris i que milloris la teua expressió. T'assenyalo dos qüestions que hauries de recordar:

Hola: amb «h»

El verb: vam estar fent, ens vas ensenyar...

Si t'hi fixes hauràs fet una millora important,

J.S. Cid]

9.11. TEXTOS DE LES ACTIVITATS SOBRE EL PATRIMONI EBRENC
AL BATXILLERAT

ACTIVITAT 2: FRANCESC VICENT GARCIA I GERARD VERGÉS

*A una hermosa dama de cabell negre
que es pentinava en un terrat ab una pinta de marfil*

Ab una pinta de marfil polia
Sos cabells de finíssima atzabeja
A qui los d'or més fi tenen enveja
En un terrat, la bella Flora, un dia;

Entre ells la pura neu se descobria
Del coll que, ab son contrari, més campeja
I, com la mà com lo marfil blanqueja,
Pinta i mà de una peça pareixia.

Jo, de lluny, tan atònit contemplava
Lo dolç combat, que ab estremada gràcia
Aquests dos contraris mantenien,

Que el cor, enamorat, se m'alterava
I, temerós d'alguna gran desgràcia,
De prendre'ls tregües ganes me venien.

Francesc Vicent GARCIA, *Sonets*

Noia pentinant-se a la platja

*A Marino, a Girolamo Fontanella,
al nostre Vicenç Garcia, a Lope,
a tots els recreadors d'aquell gloriós mite
d'una noia que es pentinava els auris cabells.*

Miro la serp benigna de la trena
i el gest airós que fas quan et pentines;
miro el maig adorable de les sines,
miro el teu cos esvelt damunt l'arena.

Escuma i sol i nacre i llum serena,
t'evoco sota un cel ple de gavines.
Agraïda és la mar: algues, petxines
et duen les onades com a ofrena.

Meravellat, contemplo perles fines
—dic gotes d'aigua— per la pell morena,
i penso en les fondàries marines.

Penso en el ventre dolç, la dolça esquena,
penso en el cap que dolçament inclines.
Penso si dir-te dona o bé sirena.

Gerard VERGÉS, *Lliri entre cards*

ACTIVITAT 3: LA LITERATURA POPULAR I TRADICIONAL

L'Ebre, un riu de llegendes

Quan encara els núvols portaven dol per la mort de Nostre Senyor, ja havien passat a la Ribera fets extraordinaris, presagi d'un esdevenidor poblat d'històries d'amor i de guerra, d'anècdotes memorables i de misteris que l'esperit racional no ha acabat encara d'escatir.

Carmel Biamés, el nostre alquimista riberenc, ens va explicar com es va formar la comarca. El relat, que confirma màgicament allò que experts geòlegs han afirmat, ens remunta a l'origen dels temps, quan l'Ebre encara no existia i el muntanyam de les serres de Perles i del Tormo constituïa el límit abrupte d'un gran mar interior. Vora aquest llac immens vivia la nimfa Beanta, filla del Sol i de la Lluna. La nimfa, vestida amb flocs de boirina, s'enfilava a la Roca del Sol per adorar el seu pare celestial i durant el dia es submergia en les aigües cristal·lines, deixant en llibertat la seva cabellera, que s'estenia plàcida com un riu d'or vora la cascada juganera del llac.

La bellesa divinal de Beanta enamorà Barrufemes, àngel rebel, monstre infernal encès pel desig. La nimfa, com és de suposar, el refusà i s'uní amb un descendent d'Adam, el primer riberenc, un jove fort i decidit que es deia Tormo de Montjuc. Mentre tots dos esperaven feliços a la Cova dels Coloms, el seu estatge, el fruit del seu amor, Barrufemes, foll de gelosia, es confabulà amb les fúries més nefastes i el dia en què Beanta infantà, esclatà la fúria malèfica.

Tota la serenor de la terra es trencà en uns instants i sota la més terrorífica de les tempestes s'obriren les entranyes de la terra. Les serres del Tormo i de Perles se separaren i allí on hi havia hagut només una cascada s'obrí el pas de l'Ase, que va fer que el gran llac es buidés i que el mar interior es convertís en un riu, l'Ebre.

Evidentment, Barrufemes va ser castigat i capbussat pel forat del Calder del pas de l'Ase, un lloc que encara avui els navegants de l'Ebre consideren perillós. Beanta i Tormo quedaren immortalitzats en la nostra geografia riberenca i, segons alguns testimonis que es repeteixen des de temps ancestrals, les tres filles que la nimfa infantà aquell dia memorable —Nàiaide, regina de les aigües, Dríade, regina de les plantes, i Orèade, regina de les muntanyes— habiten encara la nostra contrada.

Si fem cas dels relats que ens han arribat, les forces de la natura s'han desbordat estrepitosament en més d'una ocasió a la Ribera. Així, el poeta tivissenc Josep Callau narra a la *Llegenda Morralaire* una història que combina la luxúria incestuosa, l'amor sincer, la brui-xeria i un to d'èpica verdagueriana, l'origen de la vall de Pena-roja, entre el coll de Maula i el Burgar. Una altra llegenda, que encara perdura en la tradició oral, conta que la vall de Móra era tota plena d'arbres i que hi abundaven sobretot les moreres, entre les quals destacava una, la més ufanosa, la més alta, on vivia la reina d'aquell paradís. Un mes d'abril va començar a ploure torrencialment i tant va ploure que, segons diuen, d'aquell aiguat es va formar el riu Ebre, que guarda, dins seu, submergit, el bosc meravellós de la reina de la vall de Móra. Tal com escriu Dolors Cabré a *Riba-roja d'Ebre i el seu terme municipal*, recollint una contalla local, fa molts anys, el poble era al Paladell i, prop d'on ara hi ha el túnel del ferrocarril, van construir un pont. Una gran riuada va tapar-ne els ulls i la força de l'aigua embassada el va arrossegar i el llençà furiosament sobre el poble, que va ser destruït totalment.

Com podem veure, el riu és molt present en l'imaginari riberenc i ens han arribat moltes històries que el tenen com a escenari principal. Llegendes com la del vaixell fantasma, que ens parla d'un antic vapor de meitats del segle passat que, en un dels seus viatges per l'Ebre, va desaparèixer al riu sense deixar cap rastre ni de l'embarcació ni de les mercaderies que transportava ni de la seva tripulació. I, segons diu la gent de més edat, la vella nau reapareix els dies de boira espessa i es pot veure la seva silueta avançar en un silenci que només trenca, de tant en tant, el so inequívoc del corn dels llaüters, que convoca a l'aplec dels naufrags del vell riu.

L'Ebre és també camí sagrat i va ser transitat per sant Roc o santa Madrona, que fugia amb el seu germà d'una guerra que assolava el seu poble i que després de travessar els Pirineus arribà fins Riba-roja i s'instal·là on ara hi ha l'ermita que porta el seu nom. Diuen també que la imatge del Sant Crist de Balaguer va remuntar el riu seguint la vella ruta dels raiers

pirinencs i que el Crist que es troba al convent de les Mínimes de Móra d'Ebre va salvar de la tempesta els llaüters que el baixaven pel riu.

Sembla que, des de sempre, els castells han estat allotjament preferit de fantasmes i d'altres éssers d'existència, diguem-ne, desmesurada. Els castells riberencs confirmen aquest principi universal. Conten que, una vegada, el jove rei moro de la Suda volia conquerir el castell de Móra. Com que no s'atrevia a atacar-lo, va decidir utilitzar l'argúcia. Va aconseguir una entrevista amb la senyora del castell, que era vídua, i, com que li va fer creure que l'estimava, acordaren que ella li facilitaria l'entrada al castell deixant oberta la porta amagada d'un d'aquells túnels que arribaven fins al riu. El dia assenyalat, com a contrasenya, la vídua va fer tirar al riu set sacs de palla i els moros començaren a mobilitzar-se confiats d'una victòria prevista. L'hereu del castell, però, que havia estat avisat per una de les serventes de la senyora, va vèncer els sarraïns i ordenà decapitar la seva mare i que el seu cap fos exposat al capdamunt de la torre més alta de la fortificació.

Al cor del castell de Miravet es troba la plaça de la Sang, on, segons la llegenda, van ser degollats els últims cavallers de l'orde del Temple. Diuen que durant segles es va sentir el tuf dels cadàvers insepulcres i es va poder veure la taca negrosa del bassal de sang, i que cada 28 de desembre, al punt de la mitjanit, el fantasma de l'últim comanador del Temple, amb el seu mantell de creu vermella, recorre la fortalesa i surt amb el seu cavall fins al Cap de la Vila clamant venjança i l'ajut dels seus cavallers.

D'altra banda, s'explica que cada 24 de juny, s'hi apareix, resplendent, rodejada de foc, la Dona Encantada i que per desfer el seu malefici caldria que la nit de Sant Joan pugessin al castell, tot cantant, un noi que es digués Joan acompanyat de dues noies que es diguessin Maria.

Dels temps de convivència i enfrontaments entre els cristians i musulmans de la Ribera, ens han arribat dues històries que ens parlen de la força tràgica de l'amor: la del moro Roget d'Ascó, bandoler per l'amor, àmpliament novel·lada per Carmel Biarnés a *La creu de la mitja lluna*, i la llegenda del Tormo de la Margarida.

Expliquen a Tivissa com Margarida, filla de pagesos cristians, i Ben-Alí, fill d'una família pobra, però treballadora, que vivia a la Marca de Dalt, el barri moro del poble, es van enamorar i van intentar mantenir en secret el seu amor. Als pobles, tot se sap, i els pares de la noia la van castigar un temps sense sortir de casa, amb l'esperança, també compartida per la família de Ben-Alí, de l'oblit i la fi de l' enamorament. Les coses, però, no van anar així. Els nois es van retrobar i Margarida tornà a ser severament castigada, reclosa i vigilada per evitar l'amor impossible. A la fi la situació esdevingué insostenible i una nit Margarida fugí amb Ben-Alí. Al matí, al peu del tormo que avui porta el nom de la noia, trobaren, lligats

amb un mocador de seda, els cossos encara sagnants dels dos amants. Margarida fou enterrada al fossar, on ara hi ha la Baranova, i ell al cementiri moro, en un lloc que la història ha cobert amb l'oblit.

Les ermites i els pobles guarden la memòria de verges trobades, com la de l'ermita del Reimei, a Flix, de fets miraculosos o de camins de santedat com els de Santa Magdalena per la nostra comarca. També trobarem llocs insòlits, paratges de bruixes o follets, de gegants i de tresors que encara esperen ser descoberts: el Castellet de Banyoles, a Tivissa, la Fondalada dels Hons o els voltants de Cardó, a Rasquera, la Roca Encantada de Miravet, la Cova de la Porca, a Móra d'Ebre, la de la Masona, a Garcia, la Roca de la Bruixeta, entre La Torre i Vinebre, o l'antic poblat de Berrús, sota les aigües del pantà de Riba-roja. I, en una dimensió tangible encara que poc coneguda, podem constatar que la Ribera va ser habitada per éssers extraordinaris, alguns dels quals hi subsisteixen.

Diverses fonts indiquen la presència al castell de Miravet de la Cameta Coixa, una criatura de tres potes, sempre afamada, que trobava en la carn dels infants el seu plat preferit; els «sagineros» espanten si poden xiquets i xiquetes; la Maria Ganxos malviu encara al fons dels pous de Benissanet i la semença d'Onofre de Dip, el xuclador de sang, reviu com un malson. Del cruel senyor del castell de Móra, que va morir una nit de lluna plena i es va transformar en un llopàs, fa anys que s'ha perdut el rastre i es sospita la seva desaparició, tot i que sigui agosarat afirmar taxativament que hagi deixat de viure.

Joan Perucho recull en el seu *Monstruari fantàstic* la presència a la comarca dels «gambutzins» i dels «fardatxos». El gambutzí és, en paraules de l'escriptor, un estrany monstre comparable amb el del Casentino i, segons Amades, es relaciona amb ancestrals divinitats femenines, dones d'aigua que viuen en coves i cataus prop del riu sobre el qual exerceixen el seu poder. Diu Perucho que «un «fardatxo» sembla ésser el sauri volador, trobat a Albí, i que s'incorporà a l'exèrcit de «Cabrerà», i anota, entre altres suculentos notícies, que en les addicions a la *Història Natural*, de Buffon, es troba una pàgina molt misteriosa que alguns naturalistes associen al nostre monstruós saurí volador. Al terme de Rasquera viu, des de temps immemorials, una serp esgarrifosa, de més de quinze metres, que guarda el secret de l'antic llogarret d'Hon, cobert per la malesa i el raudorà, i a Miravet, a la cova de les Arbules, es conta que hi viu una gran abella amb formes humanes que transforma i incorpora al seu eixam tots aquells qui s'atreveixen a mirar-la.

Ja per acabar aquest recorregut per la comarca assenyalarem que en els darrers anys han aparegut, especialment en els embassaments de Flix i Riba-roja, exemplars enormes de silurs, que ja han començat a integrar-se en el nostre particular bestiari fantàstic. El silur, que és un peix que va ser portat fa uns anys de l'Europa Central, pot arribar a atènyer els tres metres de llargada. El seu cos bastant deprimit, sense aletes, la seva pell nua i el seu cap

eixamplat, amb barbes marcades i ulls petits, avesats a les fondàries del riu, ens recorda que els silurs van ser un dels primers peixos que poblaren el planeta i que ja habitaven la Ribera quan Beanta, filla de la llum i de la nit, vivia feliç al seu llac vora la Roca del Sol.

(Josep S. Cid i M. Mònica Cid, *La Ribera d'Ebre*)

IMPULS POÈTIC

Vibracions [fragment]

El gra sagnós de magrana
al teu llavi.
Oh, el mossec de la meva besada!

Dolça recança:
l'ànima del Poeta
al teu ventall.

Quin vent que fa,
quina pluja més fina!
—El tren llampega. [...]

Joan SALVAT-PAPASSEIT,
L'irradiador del port i les gavines
(*Poemes d'avantguarda*)

Hivern.
Sols queda dreta
la porta del cenobi
en l'erm desembre.

Masoaka SHIKI (1867-1902)

Al bancals dormen
el ceps, sota la boira,
i a cada branca
d'ametllers i oliveres
hi floreix la gebrada.

Dins la barraca,
quan el serè t'acuita:
fum de redolta,
només quatre avellanes,
potser un got de vi negre...

Creixen les herbes
on s'alçaven les cel·les
de la cartoixa.
I diuen que, alguns vespres,
s'hi sent el cant dels monjos.

Neu a la serra
i vinyes despullades:
temps de mans balbes,
de vi dins cups i tines
i d'oli a les almàsseres.

Glops de garnatxa
vora la llar encesa,
els padrins xerren:
carlins i fil·loxera,
les veremes piades...

Les flors d'ametlla,
com papallones blanques,
guaiten la vinya.
Al llit de llicorella,
el rierol ja salta.

August BOVER,
Terres de llicorella. Imatges del Priorat

L'auliver bord

Despunta l'auliver bord
d'un lluc colgat
d'agram i bardissa.

No té paraula
ni catxapera per soplug.
L'arrel arrapada
al marge cantellut,
i un ull tendre que aubira
l'espill de les aigües. [...]

Andreu CARRANZA, *A mumpare*

Camí d'aigües [fragment]

Arribant, entre el camí i el canyar,
s'ha anat estirant lo bosc de ribera,
los xops argentats ja toquen la glera
com si el corrent los pogués estimar.
Qui és de la terra ja sap què li espera,
qui és foraster tampoc no hi veu cap quera.
A l'herbatge, l'ara s'ha fet d'abans,
lo dia s'ha fos com cau de gegants.

A recer de sotavent, la remor
és cant d'oprobí, infinit instant;
l'abís i el salt, la rel de la temor.
Desitja l'aigua de la llera estant.
Dellà del bassiol, l'ull s'ha perdut,
cabussa l'esguard enmig de l'assut
i cert i cabòria no són res
entre els àlbers i sentors d'ametllers.

Andreu SUBIRATS, *Galtes de perdiu*

Caminals

Veig ballar els murs del mas buit
en'cabat de ploure
i el cel, amb núvols que passen,
tremola al bassot.
Me s'omplin los nassos d'aire
Net, fresc a les galtes.

Està negra de xopeta
la morera gran,
les fulles amples gronxant-se
de l'aigua que aboquen,
com si mogués moltes mans.
Lo jardí dixat,
salvatge, també rebat
arreu gotes soltes
i la saó de la terra
s'alça feta flaire.

Després, amb fang i roderes
i bassots, en bicicleta
amb parafang solt i gossos
que embornen de dins dels horts,
vindrà el camí del canyar
i el riu, ample, entre els àlbers.

Superfície potent
i constant en moviment,
va reptant l'aire, que tem.

Tem lo múscul lent que impulsa
i tem la immensitat
que avança, tèrbola, lluent,
l'onada que cobrix i anega.

Josep Ramon ROIG, *Malbé*

Verse7s de la terra [mostra de poemes]

AIGUATS

Lo cel que mos dóna el sol
mos arria pedregada
o mos fot un vent que ens mol
lo recapte i la teulada

SEQUERA

Aigua, aigua, deu-mos aigua
deu-mos aigua, malparit!
Fill de puta, deu-mos aigua,
que mos falta dia i nit.

A TAULA

L'alegria: uns caragols
patint turment a la planxa.
Vi, costelles sota els sols
i claus calents a la panxa.

PAGESOS

Ni misses, ni capellans,
ni reis ni hereus. Lo tros.
I per déu un porró gros
i una arengada a les mans.

Pa que los volem los reis
si los hem de mantenir?
No n'hi ha prou amb tenir lleis
i tenir allà Madrí?

Mos caguem en tots los Sants,
en les Verges i en lo Déu,
en monges i en capellans.
Prò que no ens tòcon la Seu.

Dolors MIQUEL, *Vers7s de la terra*

ACTIVITAT 4: DONES D'AIGUA I POSTALS POÈTIQUES

Adormiscat en el seu moviment

Adormiscat en el seu moviment
el peix ara es decanta.
Sobtadament un dolç presagi avança.

Enllà de la finestra
el blau del riu és tots els blaus de l'aigua
i de la cambra,
i el peix pintat ja no és el peix que dansa,
és solament un gest
roig, un viu matís, l'ansia.

«Interieur, bocal de poissons rouges» d'H. Matisse.

Ricard PINYOL,
Jep Colomé, Albert Roig (eds.) (1997): *Vores de riu*

Poema que tracta de distintes varietats d'olors

Els gats surrealistes fornicaven
per terrats i teulades blancs de lluna.
Per la finestra entrava la fragància
— les nits d'estiu — dels gessamins florits.
També les nits de pluja — me'n recordo —
pujava un perfum tendre dels sembrats.

Jo tenia deu anys, i era aquell poble
un poble riu amunt, amb hortes, sínies
i un llarg carrer polsós, tot ple de mosques
brunzint sobre els pixats de gos i el fem.
(A migdia, a l'agost, no era gens lírica
aquella ferum agra.) Ben diversa
era la botigueta de les ties
—de Maria i Clotilde— sempre en ombra,
sempre amb frescor de testos de marduix
i alfàbrega florida, al petit pati.

I tinc present la flaire del tabac
ordenat als prestatges, i l'aroma
del sucre candi, de la regalèssia,
del pebre roig, del moscatell, del cànem
i dels plecs de paper on jo dibuixava
altes torres i pòrtics vists en somnis.
(Maria em regalà un llibre de solfa;
Clotilde, boles de colors nacrats
i soldadets de plom de la Gran Guerra.)

Una vegada el riu inundà el poble
Quan va minvar, tot feia una fetor
de llac pudent, d'escata de peix blau,
de fruita corrompuda, de sentina.

Després, la primavera va ser càlida,
van florir les pereres i les flors
eren l'escuma blanca del paisatge.
Xisclaven els moixons. I vaig conèixer
Josefineta, de dotze anys i rossa.

(La pell li feia olor de sabó i aigua.)

Gerard VERGÉS, *Long play per a una ànima trista*

*Quatre estacions amb toronja
a les terres de l'Ebre*

Primavera blava
sota un ametller,
curullades branques
de flors de paper.

Un sol de rialles
i nens al carrer,
amb la fruita dolça
serrada a les dents.

Dormen a la soca
les filles del vent.
Trulls abassonats
d'astorat vermell.

I arriba la nit:
feixuc reguitzell
d'olives rodones
penjades al pit.

Tota la natura
relligada a un riu,
vessador de vida,
trobador furtiu.

I, de la toronja,
ja no en puc dir res,
que el poema s'acaba
per excés de pes.

Imma PENNA,
Núria Grau (ed.) (2004): *Terres d'aigua*.
Poemari de les Terres de l'Ebre

Paisatge

Fang a les hortes i molsa als codissos
Pols a les golfes i pedra a les places
Pols a les cases i pedra als pedrissos
Fang a les portes i molsa a les basses.

Molsa a les gleres i fang als corrals
Pedra a les mines i pols als carrers
Pedra a les cales i pols als bancals
Molsa a les eres i fang als papers.

Me sé lligat a n.aquest erm paisatge
I per això no em fa mai cap retret
Si per un moment oblidat el llinatge.

Si sóc tan sec és perquè així m'ha fet
Únic consol per al meu cor salvatge
Aquest país de qui parlo en secret.

Agost 1986

Hèctor MORET, *In nuce. Antologia lírica*

Espai de fangs

El temps n'ha fet paràbola,
de l'olor de llims.
A l'arena, paper verjurat,
s'inscriuen cal·ligrafies secretes,
paraules enfonsades, negatiu del cos.
El desig arreberat a l'aixopluc del riu,
engull els crits
de les gavines errades.
Artifici i ficció, el poema.
Al canyar s'han podrit els camins.

Zoraida BURGOS,
Núria Grau (ed.) (2004): *Terres d'aigua.*
Poemari de les Terres de l'Ebre

Decadència

TORTOS

A

Cristian PORRES,
Josep Colomé, Andreu Subirats, Cristian Porres (coords.) (1989):
L'illa dels bous

Ranci

tenim arengades pels conductes portem clavades a la pell les estelles de la fusta dels barrils fem un xic d'olor de peix però ni els gats ens tempten l'entrecuix mentre crec que ningú udola ja a la llum de la lluna esquerra de la nit i precepte il·lusori d'un estat que rep un cop això és patrimoni dels romàntics com el gust a sang de vi criat en barriques d'arengades la nostra llibertat és un suburbi a les afores d'una illa que batega com un cor i es dessagna en pensar-la talment flors seques un dia tempestuós talment un imbècil del parnàs cridant triomfades de lloca hauríem de petar totes les ampolles que no duguin etiqueta a cops de morro putes arengades que em desvetllen l'alè a cops d'illa emprendria l'inventor del de-sassossec i crec que ho entendria com un precepte.

(De *L'habitació 101*)

Escala de paradís

I

Ara
la clara nit que entres,
Nit que als cors cremes.
I ens esperes,
última, muda
nuesa.

Designi i el vent ara—
i l'estol
d'ibis anant-se'n lluny,
i els canyars, gleres
que al devesell de la barba el vell sol
nega, i l'aigua soma, i les mans
càlides que tremoles, dels pollancre
i l'aiguall—
dels seus cels
les veus de mort
sents nodrir-se'n—
nosaltres, trèmuls.
¿Quins cels estranys?
Déu hi dorm.

Fulles que vincles
l'agronxen, l'aigua closa dels cors, nits,
l'Aigua Mort.

II

Pel cel nu—
de veus, d'esglais que es criden, moren—
remes.

A l'encesa.

La Petja, estiu de 2003
a mon pare *i.m.*

Albert ROIG, *A l'encesa*

Pàndols

A la terra socada de trinxeres,
on la flor blava i dolça de l'espígol
les abelles anava convocant:

Allí quedaven els soldats vençuts.

Gerard VERGÉS, *Long play per a una ànima trista*

Allí les roques escalfaven [fragment]

Has fet que la llança fruite
Amb els caps dels enemics
En veure com és de bonica
La branca plena de fruits.

IBN AMMAR DE SILVES

A la mola del Mas del Cuello bufa el vent
pel marge sec entre malesa i argilagues
— nafres desventurades, diàfana pell.
L'invocar, just, d'aquella casa que existix
en la fosca memòria del condemnat
sura també en l'aire fred del ventós ranvespre.

La raó mos ha fet apamar la fugida,
nit i dia ajornar-la.

¿Som un malson de l'infinit, o la penúltima
llàgrima de la lluna?

Temps que sens temps passares.

Oratge malait!

Andreu SUBIRATS, *Galtes de perdiu*

Breu vocabulari patxetí

I

Des de dalt el roquissal,
pres d'una dolça galvana,
contemplo l'antic canal,
el galatxo i la mitjana.

Negligits els tracalets,
afonades les pontones,
mig oblidats els pedrets
i caigudes les espones

només el tardet astut,
amb l'alegre garbinada,
em retorna la virtut
com si fos cosa passada.

II

La remor del riu
desperta cales,
apaga dols,
tanca nafres
i esgalla cors.

Entre els codissos
s'esmuny lo barb;
i les anguiles,
dins de l'assut,
salven les dargues.

S'avia el duc
de dalt el cingle,
i els muricecs
volten per l'aire
buscant la nit.

Una tartanya
dins del tarquim.
Dos caragols
entre les pedres
i l'aire adust.

Quatre meletxes,
com vells soldats
d'antigues bregues,
fan un regall
al mig del mur.

III

Clumps d'enyorança
la riba escura.
Espessos xops
fan de casell
en jorns silencis.

Em fa vergonya
refer paisatges,
trencar perills,
perdre les regnes
d'aquests malsons.

Deturo el temps
i la mirada:
un vell costum
que m'embolcalla
quan torna el cerç.

L'aire del Segre
mou els bossells,
l'ombra dels àubers
desfà gallets
i aclareix tornes.

Com sentinelles
coberts de pols
per la ribera
grisos gatells
guarden les albes.

Serva l'arjau,
fuig de les gleres
i enlaira el trau.
Esgalls en gàbia
No et salvaran.

Hèctor MORET,
Núria Grau (ed.): (ed.) (2004) *Terres d'aigua*.
Poemari de les Terres de l'Ebre

9.12. VALORACIONS DELS ALUMNES DEL CURS 2009-2010

AVALUACIÓ DEL CURS 2009-2010²²⁶

1

Doncs bé, les activitats fetes crec que són mereixedores d'un notable alt, ja que tot el que fem ens serveix d'alguna cosa i sempre aprens res de nou, o si més no, et fan veure si serveixes o no pel que estàs fent.

Totes les activitats ens ajuden a millorar el llenguatge, la cultura en general, l'autonomia de treball, però sobretot les activitats realitzades durant el curs en han fet desenvolupar d'una manera extrema la nostra creativitat, almenys a mi. Motivadores ho han sigut totes, només pel fet de després dir que això ho he fet jo, tot i que una de les activitats per mi ha sigut una mica frustrant, ja que saps que ho has fet bé i el resultat és negatiu, parlo del poema 2.0, em va agradar moltíssim fer-lo perquè després em va agradar com em va quedar, però la frustració va venir després quan no el vaig poder penjar, però bueno què hi farem?

Les avantatges de treballar de manera tradicional és que tens una pauta ha seguir i saps que no et perdràs, però el contra és que ha vegades pot ser pesat i/o avorrit.

I les avantatges de treballar pel moodle és que no són gens avorrides, tot el contrari, són molt interactives, motivadores i creatives, per contra depèn de quina activitat et fa perdre molt el temps.

En definitiva la millor manera d'aprendre llengua i literatura seria la combinació perfecta de lo tradicional i lo innovador, intentar fer una mescla homegènia de tradicional i innovador seria lo ideal, perquè quan portes molt de temps rodejat de coses que tot i que les has triat tu són obligatòries, arives un punt al que et satures i no saps com avançar, per això crec que la millor manera d'aprendre llengua i literatura és fer un combinat.

2

Trobo que el curs 2009-2010 ha sigut una experiència positiva per a tots els alumnes de batxillerat, ja que hem pogut aprendre, llegir i disfrutar de tots els autors i els orígens de la nostra llengua, el català. I no solament això sinó que també hem a interpreta millor sobre la nostra llengua, i la seva literatura, ja que és una cosa que la tenim al nostre abast i que la utilitzem molt sovint. Aquesta pot fer referència a fets històrics i de ficció, o també parla

²²⁶ Presento els textos originals dels alumnes sense correccions.

de la nostra vida quotidiana, com en el cas de molts autors catalans dintre de tots els seus moviments cadascun en el seu context històric.

També hem quedo amb la satisfacció de marxar de primer poguen dir ara si que sí que se el que és el tema del amor i com afecta sobre tots nosaltres gràcies a les classes de català, ja que gran part de la literatura, i tota la seva obra tracta d'aquest tema que és el tema per excel·lència.

Ja per últim dir que les classes de català són un tipus de classe diferent en que pots aprendre molt, gràcies a la dinàmica que li dona el professor. Siria interessant de nombrar, que una part del sistema de treball de la mtèria, exactament el «moodle», és una manera de treballa no gaire còmoda, perquè per a mi treballar a l'institut, és treballa amb un paper a la mà, i més a sobre en català, que és una assignatura en la que el que s'ha de fer és això escriure. La conclusió total queda en que el curs ha sigut molt positiu.

3

Crec que la millor manera d'aprendre llengua i literatura és combinar el mètode tradicional, seguint el llibre, amb el mètode que incorpora les tecnologies més modernes com és el cas del projecte de literatura i patrimoni. Penso que s'ha de buscar l'equilibri entre aquestes dues formes de treballar. En l'educació actual crec que comencem a utilitzar les tecnologies modernes de manera excessiva, i tot sovint, el mètode tradicional és més efectiu.

Sens dubte, les activitats de literatura i patrimoni han contribuït en un nivell considerable a la nostra educació literària. Crec que la seva elaboració, sobretot del poema 2.0, a més de coneixements literaris, ens ha atansat de manera més profunda a un món tan immens com el d'Internet i ens ha permès aprendre coses noves que ben segur la gran part de nosaltres desconexíem. Tot i així, aquestes activitats requereixen un temps de dedicació important i moltes vegades, han pogut resultar desmotivadores, ja que en temps d'exàmens hi ha preferència per l'estudi, que és el que al cap i a la fi és més important.

Així doncs, crec que tant treballar l'assignatura de forma tradicional com treballar-la en projectes que incorporen la tecnologia moderna, té avantatges i inconvenients. Per això, torno a repetir que considero que el millor és buscar l'equilibri entre aquestes dues tècniques.

4

A nivell general, la distribució de l'aprenentatge del català en els àmbits de literatura i de gramàtica en els dos cursos del batxillerat, opino que no està gaire ben feta, ja que els humanístic en concret sí que durant el curs de 1r hem aprofundit bastant, ja que hem seguit

dos classes diferents de literatura, en la classe comuna i en l'optativa amb Jaume Jimeno; però, què passarà amb aquells que durant el curs de 2n, quan sol farem gramàtica, hagin de remirar-se la literatura de 1r per a la selectivitat? Hauriem de fer el curs optatiu a 2n, en comptes de fer els dos junts, perquè durant el curs de 2n ja en tindrem prou en seguir les classes com per a intentar recordar el que vam fer durant l'any anterior, tot i que la majoria ens en recordèssim, sempre hi ha aquells a qui els agrada més i menys, i la ment esborra allò que no considera informació important i/o interessant...

Centrant-nos més en la classe, que és el que realment puc valorar, no ha estat gens malament, ja que hem disposat de fins i tot una reunió amb l'escriptor del llibre Baphoment (vam ser més afortunats, però tampoc menys que els altres estudiants, ja que va estar interessant veure com una persona que va aconseguir la fama en el seu treball, el va abandonar per a tornar al lloc que estimava, al seu patrimoni).

Vam abandonar una mica allò al que estem més acostumats i trobem una mica rutina, el llibre i la forma de seguir una classe més marcada que fa que els alumnes es distreguin una mica de les classes, ja que poden ser avorrides. Vam optar més, doncs, a unes classes més «modernes» amb la tasca de l'elaboració del poema 2.0, que va a gradar més o menys depenent de les persones. Donant sempre la meua part més sincera, he de dir que la tasca, tot i que vam tindre molts dies per elaborar-la, va ser col·locada en una data una mica complicada, ja que teníem bastants exàmens i altre treballs en aquells dies, i va ser una mica estressant i d'allò més complicat intentar-ho fer tot bé. I encara va ser més estressant per a aquells que van pensar que no serviria de res en un futur. Jo crec que potser sí que servirà, ja que d'ara en endavant s'introduirà més l'ordinador en les classes i hem d'augmentar els nostres coneixements informàtics. Aquells que s'ho van pendre més negativament es van sentir desmotivats, i aquells que s'ho podien permetre perquè tot en les notes els estava anant bé, els va servir com 'una escapada, per esvair-se i fer fotografies a allò que estimen. D'altra banda, també crec que hi hauria d'haver, en un futur, una mica més de diversitat en el tema del poema, ja que podríem dir que tot l'any ha estat en torn el patrimoni, i hi ha altres coses que potser interessin més, però vam saber seguir bastant bé el tema.

En general, doncs, crec que hem treballat bastant durant el curs, fins i tot ara que ja s'ha acabat. Però també he d'esmentar que, els humanístics, hem tingut bastanta feina amb tantes lectures, ja que vam haver de llegir de català, de castellà, d'anglès, de grec i de les altres dues literatures. No dic que no sigui divertit llegir, però hi ha un tope que crec que vam haver de sobrepassar, ja que molts cops ens vam trobar llegint més d'un llibre a l'hora, i això desmoralitza bastant, ja que el temps mai ha estat a favor nostre.

Tot i que sigui una bona oportunitat conèixer tantes lectures importants.

Tot, doncs, ha tingut els seus millors i pitjors moments, com sempre passa i sempre passarà en aquesta vida.

Ara toca seguir llegint, però d'una manera més controlada i al nostre gust, durant l'estiu, però no com a obligació, sinó com a una cosa que ens agrada, que és el que realment busquem els alumnes, llegir per plaer i no perquè ens ho manen.

És moment de gaudir d'un relaxant estiu.

5

Aquest curs de Literatura Catalana, a sigut molt diferent als anteriors. Ens els darrers anys a l'assignatura de Català ens cenyíem molt al llibre. Aquest any a sigut diferent. En el primer trimestre vam tocar molt el tema de l'amor, i el llibre no el vam fer servir per a gaire cosa. Això ens va estranyar a tots, ja que estàvem acostumats a totes les assignatures a seguir les pautes del llibre.

En aquesta part penso que per un altre any podríem utilitzar més el llibre, ja que després per estudiar, no sas gaire be el que has de estudiar concretament.

Aquest any també hem fet treballs molt diferents als de els altres anys. Això ha estat divertit i entretingut, era una altra manera de realitzar treballs. El poema que vam fer al últim trimestre, em va agradar crear-lo, ja que ami personalment m'agrada molt fer fotografies de paisatges i animals, en realitat, és una de les opcions que m'agradaria estudiar més endavant.

En general ha estat prou be aquesta assignatura en aquest curs.

6

Personalment, les classes de català d'aquest any han estat diferents a totes les que he rebut fins ara, sempre havia seguit l'ordre del llibre. Tot i així, he de dir, que aquesta nova forma de rebre classe és molt més dinàmica que l'anterior, molt més espontanea i suggerent.

Considero que les activitats, tasques, que he realitzat des de principi de curs fins a finals, m'han servit per adquirir coneixements, però no dins d'una linea teòrica pura i dura, sinó des de l'enteniment, ja que el fet de no seguir l'ordre o continguts del llibre, fa que una classe sigui molt més interessant.

Amb les tasques trameses al llarg d'aquest any, de literatura i patrimoni, més les hores de classe, m'he donat compte que la literatura està molt sobre nostre, més del que ens pensem,

hi ha molts temes, aspectes del nostre voltant, que estan impregnats de literatura catalana, i jo ho ignorava.

També he de dir que han sigut unes activitats la realització de les quals m'ha motivat, ja que és un treball propi, i al finalitzar-lo et sents satisfet, ja que hi has dipositat un esforç.

Considero que la millor manera d'aprendre literatura catalana no és seguint un guió o unes pautes, sinó provocant l'interès de l'alumne, d'aquesta manera es produeix una major implicació en l'assignatura.

Així doncs, puc concloure aquesta opinió personal afirmant que des del meu punt de vista, les classes de català d'aquest curs han estat molt útils, és una manera diferent d'enfocar l'ensenyament de la literatura catalana.

7

El cert és que aquest sistema és molt diferent al que estem acostumats els alumnes i que per tant estem bastant perduts, i de vegades no sabem com afrontar i elaborar les tasques que ens demana el professor. Crec que pot ser una bona forma d'encaminar l'educació, però això sí, utilitzant-la amb mesura, ja que aquest any el canvi ha estat massa sobtat des del meu punt de vista.

Per una banda aquest sistema de treball millora la nostra independència i deixa que la nostra originalitat i creativitat surtin a la llum, però per l'altre costat deixem massa de banda els llibres, que han sigut la nostra eina de treball durant tants anys. Això, almenys en el meu cas, ha fet que per exemple al cap d'un temps recordi autors concrets o d'algunes obres, però que no conegui gairebé res de l'entorn d'aquest; és a dir, comparant amb el sistema que utilitzem a literatura castellana, allà estudiem tots els aspectes relacionats amb un tema, i per tant retenim més informació ni que sigui de forma involuntària, i a literatura catalana passa al contrari, de la informació que tractem, al fer-ho de forma diferent a l'habitual, no en traiem tant profit.

Crec que la millor manera d'estudiar la literatura, seria fusionant els dos sistemes que utilitzem, per una banda guiar-nos més amb llibres o apunts complets i després també elaborar tasques originals i diferents. I referent als exàmens, seguir més al pauta dels recursos prèviament utilitzats, per així tenir els conceptes clars, adequats i correctes.

8

Aquest curs m'ha agradat força, ja que era una assignatura diferent, i feies coses que a altres assignatures no feies, és a dir, sorties de la rutina, i això considero que sempre és positiu.

Crec molt important la tasca de la informàtica, ja que avui en dia és una cosa molt important, perquè al futur quasi bé tot estarà vinculat amb la informàtica. Apart de tot això, s'ha sapigut gestionar molt bé les tasques de l'ordinador amb l'estudi de la literatura, i els exàmens et feien estudiar aquella literatura previament treballada en sistemes informàtics.

M'ha agradat també el fet de relacionar totes les nostres tasques amb temes propers a nosaltres, crec que treballes millor i ho fas amb més interès. L'elaboració de poemes ,

tant el poema 2.0 com altres treballats a classe, m'ha semblat molt divertit i interessant. Valoro molt positivament el fet que ara coneixo programes d'ordinador que abans no coneixia, i això em permetrà tenir experiència de cara a altres cops que em toqui fer-los servir.

9

El discurs introductori del primer dia de classe de literatura catalana va ser genial. Probablement tots ens esperàvem una presentació prèvia i una explicació, seguint com a guió el llibre, de tot allò que aniríem fent al llarg del curs, però no va ser així. Encara estic sorprès ara de tots els significats etimològics que donaves als cognoms, dels orígens d'aquests i la sàtira que se'n pot trobar a alguns.

Baix el meu punt de vista, em pogut viure una nova experiència. Hem après la literatura d'una forma radicalment diferent a la que ens havien ensenyat fins aleshores. Estàvem acostumats a llegir el que ens deia el llibre i a escoltar una altra vegada les paraules del professor que si més no, eren les que ens transmetia el llibre. A més, mai havíem centrat la literatura en l'àmbit de la nostra cultura més propera, la literatura ebreca.

Considero de gran interès tots aquells aprenentatges adquirits al llarg d'aquest curs sobre la cultura històrica creada al voltant de l'ebre, al voltant de les nostres terres.

Tot ens pot servir de quelcom, però per què saber els fets, moviments i autors literaris més importants d'Espanya si no sabem els de Catalunya ni els d'on passem la nostra vida?

Això és el que hem aconseguit durant aquest any, saber valorar tot allò que han viscut les nostres anteriors generacions per mitjà de monòlegs curiosos, realistes i sobretot, interessants.

És difícil enfocar la literatura de forma atractiva i dinàmica, però més complicat es converteix si es segueix un guió conceptual que acaba amb la paciència de l'estudiant.

En definitiva, estic satisfet amb la forma de rebre les classes de literatura catalana d'aquesta manera i poder conèixer la cultura de la meva terra. Considero que és fonamental tenir coneixements sobre aquesta i tenir-los presents sempre que en puguem sortir perjudicats.

Perquè cal tenir en compte, que la literatura històrica marca un sentiment moral que s'ha de tenir present en tot moment i que no s'ha de deixar de banda.

10

Les activitats que hem realitzat aquest any a través del moodle trobo que han estat positives. Tanmateix penso que hauríem de fer servir una mica més el llibre per tant de poder adquirir nous coneixements que ens facilitessin molta més informació alhora de dur a terme les tasques informàtiques.

La tasca que més m'ha agradat ha sigut la que més esforç ha calgut per ha fer-la: el poema 2.0. Trobo que val molt la pena haver dedicat hores a dur-lo a terme, ja que al final el resultat és molt bo i satisfactori.

11

En aquest curs hem treballat la literatura catalana d'una forma que mai he fet, ja que en altres anys, la literatura sempre s'ha fet subratllant el llibre i estudiant-ho tot, en canvi, aquest any hem fet una classe més dinàmica, una literatura relacionada amb les nostres terres, sense llibre, fent una classe més dinàmica i més entenedora.

L'Anjub és un llibre que em va agrada, un llibre aproximat a les nostres terres i que m'ha fet reflexionà. En l'impuls poètic e pogut observar que fer poesia no és tan difícil i que lligada amb les noves tecnologies es poden aconseguir treballs molt ben fets.

Aquesta nova forma de treballar a moltes persones de la classe els avorreix, potser perquè no ho en fet mai, per això jo penso que aquests models educatius s'haurien de treballar des de primària, perquè els nois d'avui en dia estan acostumats a seguir ordres al peu de la lletra i quan obtenen la llibertat per part d'alguna raó, com una assignatura, no saben que fer i perden el temps.

Per això jo penso que aquest model de treball es té que treballa des que som petits.

El que crec que es tindria que fer en altres assignatures i que fem a català és treballar amb les noves tecnologies, en un futur tot anirà per Internet i està be que en l'educació es comenci a relaciona, per obtenir coneixements en la tecnologia.

Finalment penso que per millorar aquesta forma d'educar s'hauria de deixar participa més als alumnes a les classes, fent l'alumne i el professor un conjunt que tots dos aprenguessin.

12

Primerament volia comentar que aquests ha sigut el primer any que he treballat de aquesta manera, vull dir que es el primer any que no faig literatura seguint el llibre.

Ha sigut una manera una mica estranya de ensenyar, ja que acostumat al llibre les altres maneres de ensenyar són una mica especials.

El treball del moodle ha estat be, era una forma de conèixer la literatura catalana i sobretot la literatura ebreca, que se li ha donat molta importància durant tot el curs.

Els llibres que hem tingut que llegir se m'han fet una mica pesats, per no dir molt. L'últim que vaig llegir, el d'Anjub, va ser més entretingut.

Sobretot el treball del moodle hem va servir per tindre més cultura i aprendre a buscar informació correcta, però no es un treball molt motivant.

El la meva opinió , crec que el llibre es la millor tècnica per explicar, les altres tècniques poden estar bé per a la primària, però en un batxillerat es necessària una guia com es el llibre. Jo hagués preferit seguir el llibre, ja que així hagués pogut entendre una mica la literatura catalana. La literatura i el pensament ebreca m'ha quedat molt clar, però no hem queden clares moltes coses, es com si no sàpigues res de la literatura catalana, perquè al no utilitzar el llibre, per molt llest i cultes que siguis, els alumnes necessiten una base, per tant necessiten que algú expliqui el llibre.

Sense cap mena de dubte la millor manera de explicar literatura es utilitzant un llibre o un manual. Es molt difícil explicar llengua sense una guia, i el que no es pot fer es anar explicant coses abstractes, pensaments i sentiments que senten els autors, si no sabem qui es el autor com hem de saber com pensava i escrivia?

El curs ha sigut una experiència nova, però ja se saps que els nous mètodes educatius són difícils d'aplicar. El moodle es una bona idea, però s'ha de perfeccionar. Referint-me al moodle, crec que al poema 2.0 , has valorat més la part tècnica(fer els vídeos, saber utilitzar l'ordenador), que a la part poètica. Que no es la assignatura de llengua i literatura?

13

Un tema del qual m' agradaria parlar és dels llibres que ens han fet llegir aquest curs a l'assignatura de català. Crec que el llibre de Tirant lo Blanc és una bona elecció, ja que és un llibre molt important en la nostra cultura, en canvi el llibre Anjub crec que no em va

aportar res i jo recomanaria que pels cursos següents triéssiu algun altre llibre, ja que hi ha autors catalans que són molt més bons i que et fan reflexionar i gaudir de la lectura (cosa que considero que amb el llibre Anjub és impossible).

Sobre el poema 2.0 trobo que és una bona idea, ja que és important saber escriure i també s'ha de dominar l'ús de les noves tecnologies. El que no m'ha agradat és que no hi havia variabilitat de tema, i tot i que fer-ho de la Ribera estava molt bé, crec que cadascú tindria que triar el tema que més li agrada així triaria un tema que li agradaria mes i així el poema estic segur que guanyaria en qualitat.

Sobre la forma de fer classe he trobat interessant que és faci d'una forma menys tradicional, ja que resulta més atractiu. L'únic que no m'ha agradat és que no em aprofundit en la literatura catalana, i això crec que és un gran error, ja que la base d'un país i d'un sentiment de català es troba en la cultura, no en les tonteries del territori, les banderes i les històries de si a Madrid nos roben... a molts catalanistes quan els hi preguntes per que són catalans, ells te comencen a dir: és que ens tenen mania, es que ens roben... mai et parlaran de la cultura ni de la forma de ser dels catalans. Això em fa molta ràbia. Per tant considero que la gent jove ha de tenir una bona idea de la cultura del nostre país, que no te res d'envejar a les altres cultures.

Una recomanació que et faria per els pròxims cursos es que parlessis més de la literatura catalana, en això no et dic que sol parlis de literatura, ja que també són molt interessants les cosses que dius i sobretot quan parles de simbologies i de relacions entre cosses.

Crec que es més important la literatura catalana que el riu, les muntanyes i tot això, ja que tot i se cosses molt belles, no és poden comparar a la bellesa de la cultura del nostre país.

14

Un cop acabat aquest curs, puc opinar i valorar com ha anat tot i si veritablement a servit d'alguna cosa la manera de treballar. Concretament en l'assignatura de català.

La veritat es que segons el meu punt de vista, també serveix i de molt, no seguir tant al peu de la lletra el llibre de text i fer altres activitats relacionades amb el tema i l'assignatura. Resulta ser una altra manera més divertida i entretinguda de fer la classe i d'entendre el tema que s'està tractant. Crec que és molt millor fer-ho d'aquesta manera que no pas anar llegint el llibre i subratllar el més important, per a després un o dos dies abans de l'examen posar-te a llegir-ho i a memoritzar-ho. El fet d'haver de fer un poema em va semblar que era una molt bona idea, ja que ningú de nosaltres s'hagués posat a fer un poema sobre el territori per voluntat pròpia, i d'aquesta manera em pogut veure que no es fàcil però que pot resultar molt divertit.

Si que penso que ens ajuda a millorar la nostra competència lingüística, perquè aquestes activitats ens han fet llegir, i llegint s'aprèn moltíssim sobre la manera d'escriure, d'expressar-te, de redactar i fins i tot aprens a entendre les coses. En conclusió m'ha agradat molt treballar així i m'agradaria seguir fent-ho, ja que he après molt més i m'ha resultat entretingut.

15

Bé doncs aquest curs ha sigut un nou repte per a mi, ja que això de la literatura precisament no és pas el meu punt fort, per altra banda també remarca que ha sigut una nova experiència el fet de haver treballat mitjançant una eina multimèdia com es Internet i també el fet de haver tingut que crear el nostre propi poema no tan sol escrit sinó, la cosa de haver-lo tingut que muntar nosaltres com a Poema3.0.

La facilitat de poder treballar des de el moodle, es una gran comoditat, ja que ens dona la opció de treballar des de casa algunes tasques encomanades, a la vegada que permet resoldre els dubtes que tinguis sobre aquest treballs.

Per finalitzar dir que a estat un bon any, ja que em pogut aprendre no només de la practica habitual sinó també d'una forma més actualitzada.

16

Aquest curs de literatura catalana ha estat una mica diferent del que estava acostumada. Hem après a utilitzar noves tècniques per a fer literatura i això esta molt bé, ja que així fem l'assignatura més divertida i innovadora.

Crec que si que ha contribuït en la meva educació perquè he après ha escriure poemes i ha expressar-me literàriament sense vergonya. El més profitós crec que ha estat que tots aquests treballs els hem fet sobre les nostres terres i penso que això sempre motiva més i a part hem descobert llocs nous mirant els poemes dels altres.

També vull comentar que ha estat bé això de barrejar les noves tecnologies amb la literatura, ja que d'aquesta manera ha estat més entretingut i hem pogut col·laborar molt més en les classes, sobretot a través del moodle on podíem penjar dubtes i també resoldre'ls a altres companys.

Però no tot ha estat bé, un dels desavantatges de les noves tecnologies ha estat a l'hora d'estudiar, a Internet hi ha massa informació i si no saps on busca pots estudiar-te'n de falsa. Això en canvi, no passa quan s'estudia d'un llibre de text, però és més avorrit i potser no hi ha tanta informació.

En resum, crec que esta molt bé la barrejar de el tradicional (llibre) amb lo modern (Moo-del). Però personalment penso que s'hauria d'explicar una mica més que s'ha de fer perquè al principi te trobes una mica perdut.

17

Personalment crec que el curs ha estat profitós en el sentit d'adquisició de coneixements. La dinàmica de les classes ha fet que el fet d'entendre la literatura i consegüentment aprendre-la fos més fàcil. Per contra crec que els horaris de les classes no han afavorit el ritme d'aquestes i per tant, era més costós parar atenció i rendir segons el nivell que marcava el curs.

Pel que fa al treball de les classes sense el llibre, crec que està prou bé, perquè llegir i subratllar-lo és simplement un treball de memòria que fa que la informació es converteixi en una passatgera que és oblidada, però també crec que per mala sort, el que acaba contant i decidint el nostre futur són els exàmens i per tant i en la meva opinió, el fet d'utilitzar el llibre i guiar-nos una mica més per aquest, pot ajudar a complementar les classes sense sortir del dinamisme d'aquestes, és a dir, el professor portant llibres, transmetent-nos les sensacions de les obres, explicant-nos els moviments artístics i el seu sentit de la mateixa manera que s'ha fet durant l'any.

Finalment, he de dir que si em pregunten si he après alguna cosa en aquesta assignatura, puc dir que sí, però que apart de literatura he après a tenir una visió una mica diferent de les coses, perquè la literatura és una forma de comprensió i visió de la vida, la societat, l'entorn natural, etcètera.

18

Bé, a mi el que més m'ha ajudat a expressar-me ha sigut el poema 2.0, vaig deixar-me portar pel paisatge per realitzar el poema i també em va ajudar a extreure els meus pensaments. D'altra banda, m'ho vaig passar bé fent les fotografies, tot i que vaig passar una mica de calor, va estar bé pensar quina s'adaptaria més al poema, ja que vaig decidir fer primer el poema mirant el paisatge i després fer les fotos.

Jo crec que sí, que totes aquestes activitats literàries m'han ajudat a aprendre més i a millorar una mica més l'ortografia i la creativitat. A part m'agrada més aquesta manera de realitzar un poema, és més didàctic i més entretingut a l'hora de treballar, el mateix dic de la línia del temps i l'esquema de poetes.

Crec que per una part està bé això de no fer servir el llibre, ja que seguir durant tot un curs un llibre es fa molt pesat, però, per altra banda, penso que, ja que no l'aviem de fer servir no calia que ens l'haguessin fet comprar.

Jo crec que la millor manera d'aprendre literatura seria anar estudiant els autors un per un i comentar poemes dels mateixos i la manera de ser de cadascun, ja que això és precisament el que entra a l'examen (incloent a quins moviments literaris pertanyen, etc).

19

Diuen que més val tard que mai així que al ficar-me al moodle he vist que faltava fer-ho i ho he fet.

Sobre el curs passat, deixant a banda que l'he cursat dos cops, penso que a pesar de que eren classes «avorrides» simplement perquè al ser literatura no és tant entretingut per exemple a l'hora de fer exercicis o el fet d'estudiar ja no és el mateix de si ho entens o no ho entens, en canvi aquí era una cosa d'estudiar i ficar colzes, van ser unes classe entretingudes, ja que no es feien lo pesades que podien haver sigut llegint el llibre tots els dies per exemple. Possiblement l'horari tampoc era el millor que podiem tenir, ja que els divendres a ultima hora era «mortal», però encara així varem poder fer les classes millor o pitjor.

També penso que els exàmens eren una mica diferents a tots els que havíem fet fins ara, ja que no tractaven seguint una pauta del llibre, sinó que preguntava coses relacionades amb la literatura catalana però molts cops estaven més orientades cap a la nostra comunicació (el veure com nosaltres mateixos ens expressàvem explicant per exemple l'història sobre Tirant lo blanc) i no pas en «empollar i vomitar» per després oblidar-ho i fins i tot aquest any recordar poques coses de l'any passat com ens ha passat amb alguna que altra assignatura.

Suposo que durant els temps ens donarem compte de que aquests cursos de literatura ens han servit d'alguna cosa, però personalment i ara per ara, penso que la literatura és tindria que fer principalment a la ESO i al batxillerat centrar-se més amb la part ortografia i gramàtica que és amb aquelles coses que ens equivoquem.

20

El curs 2009-2010 ha estat diferent, bàsicament perquè hem fet un salt cap al batxillerat que s'ha notat i ara les classes es pot dir que ja són més series, ja que hem d'estar prenent apunts i atents en tot moment.

Pel que fa a les classes de literatura catalana, he après ha saber com desenvolupar els temes i no estancar-me, a escriure de manera que no m'embarbusso sola i a fer les activitats a través de noves tecnologies com l'ordenador.

Fer el poema 2.0 em va servir, no tan sols per saber lligar paraules i fer un poema, sinó que també per conèixer més el meu poble i els seus carrers. Tal i com he nombrat abans, fent aquesta activitat vaig aprendre a fer anar programes que mai se m'hagués passat pel cap que sabia fer-los funcionar.

Una altra cosa positiva que m'he endut d'aquest curs passat són les classes. Van ser totalment diferents al que estava acostumada. Però també té la seva part negativa, ja que personalment em costa més centrar-me que si estéssim seguint el llibre., ja que, vulguis o no, si et perds ja vas perduda tota l'estona i et costa més incorporar-te altre cop, cosa que fa que des d'un principi hakis d'estar atenta. Però, en canvi, si seguint el llibre en un moment donat et perds, saps que estarà allí escrit i t'ho podràs llegir després en un moment.

Personalment, penso que la millor manera d'aprendre llengua i literatura catalana és començant des de les seves arrels, pot ser sí que al principi es faria un poc pesat però crec que no podem conèixer res si no sabem com va sorgir o va créixer.

21

El curs 2009-2010 pel que fa a l'assignatura de Català, ha estat diferent. Primerament, hem utilitzat poc el llibre, en això hi ha avantatges i inconvenients. Els avantatges són que pots experimentar altres formes d'aprenentatge i pots utilitzar diferents fonts d'informació. Els inconvenients són que no ho tens tan fàcil alhora de saber la matèria que entra a un examen i que no tens la informació tan junta i ordenada com en un llibre.

Les activitats que hem anat realitzant durant el curs trobo que ens han anat ajudant a comprendre la literatura des d'un punt de vista més pràctic com per exemple el poema 2.0.

També m'ha agradat llegir el llibre d'Anjub perquè et dóna coneixement del llenguatge de les nostres terres.

Penso que la literatura ens ha ajudat a millorar la nostra competència lingüística, els nostres coneixements culturals, la nostra creativitat, l'autonomia de treball i els nostres coneixements sobre el tema.

En conclusió, la millor manera d'aprendre literatura és amb aquest dinamisme, utilitzar noves tecnologies, noves fonts d'informació i sobretot posar-hi ganes i interessar-se sobre el tema.

Pel que fa a la meva opinió, trobo que ha estat un curs on he après força coses interessants i d'una manera diferent de fer les classes i d'estudiar.

22

Aquest ha sigut un curs diferent als altres, principalment perquè hem passat de la ESO al batxillerat, i crec que una gran diferència és la forma en que s'expliquen les classes i no solament a català, sinó en general.

Concretant l'assignatura de literatura catalana, sempre és bo conèixer els orígens de la llengua, els seus canvis i tota la història que aquesta porta al darrere.

En quant a les activitats, la creació del poema 2.0 ha sigut el que més m'ha agradat, ja que és una cosa diferent, en la que la gent li ha ficat ganes per a que quedés el millor possible, a part, és una activitat en la que combines tecnologia i literatura. El fet d'haver descriure nosaltres el poema feia de la activitat algo personal per a cadascú, ja que sinó la gent no s'hagués pres en serio l'activitat. D'aquesta manera ajudes a la gent a que busqui, investigui pel seu compte, explori les fronteres de la poesia, etc.

La manera de fer les classes té punts favorables i punts no tan favorables. De la forma en que ho fas crees una espècie de debat entre els de la classe, tot i que no participem gaire, de manera que no estem lligats a un únic tema, donant opció a parlar d'altres temes relacionats de forma directa amb el que es parla a classe. Per contra, l'únic problema que hi ha són els exàmens, però crec que si es canviés la forma d'avaluar de moltes assignatures i la forma d'ensenyar, la gent tindria més coneixements, a part, donant-nos més llibertat a l'hora d'aprendre, per a decidir el que realment volem estudiar.

23

En un principi, al veure que no seguíem el llibre, podria dir que em va sorprendre, ja que estava acostumada a un tipus de classes totalment diferents. Però al final de curs vaig notar que havia après coses que segurament no hauria après seguint el llibre, ja que abans de començar jo no sabia ni com fer una simple estrofa d'un poema, però cap al final, després de mirar-me poemes treballats a classe, com era el de Ausiàs March, per exemple, vaig poder compondre el meu poema 2.0, cosa que segurament seguint les pautes del llibre no l'hagués fet mai. En resum, en la meva opinió va ser un curs en el que vàrem aprendre, no simplement el concepte de cada tipus de literatura, sinó com fer la literatura.

24

Des de el meu punt de vista, penso que està prou bé que a classe es facin fer activitats d'aquest tipus, ja que fan que aquestes classes siguin més motivadores i dinàmiques, ja que a la resta d'assignatures sempre es fa fer el mateix, que són els deures manats del llibre, en canvi, en aquesta assignatura, les activitats que es manen, resulten més motivadores, ja que les has d'anar fent a poc a poc però sense deixar-t'ho de banda. Per mi, l'activitat que m'ha semblat més motivadora, és la de fer el Poema 2.0, ja que és una cosa nova, que no havíem fet mai, en la que has d'aprendre a utilitzar la teva creativitat per construir el poema, i d'altra banda, fa que tinguis més interès per conèixer el poble del qual ho has fet, ja que t'has d'informar per fer un bon poema.

Els avantatges de treballar l'assignatura de forma tradicional es que tens un punt on ajudat, que es el llibre, en el que pots anar mirant si et perds o no entens alguna cosa, i el desavantatge és que s'ha abusat massa de fer classe seguint el llibre, i això fa que les classes siguin molt monòtones, en canvi, els avantatges de treballar un projecte de literatura i patrimoni, és que és una forma innovadora, que pot ser fa que resulti més dinàmica.

Per mi la millor forma d'aprendre llengua seria fent-ho de manera pràctica, ja que és de la forma en la que de veritat s'apren. En canvi, la literatura s'ha d'aprendre necessàriament des del punt teòric.

25

El curs de 1r de batxillerat, va ser, des del primer dia, un any molt variat pel que fa l'assignatura de Llengua i Literatura Catalana. Començàvem curs amb un llibre nou, una classe diferent amb antics companys i alumnes nous, i amb un professor que, almenys jo, no havia tingut mai.

Tot el que feia pensar que aquest curs seria completament diferent que els passats ho va acabar de confirmar la primera classe que vam fer. Va ser una classe en que no vam haver ni d'obrir el llibre (com en la majoria de la resta del curs, però a diferència de totes les altres assignatures) ni tampoc d'apuntar percentatges. En la primera classe recordo bé que el que vam fer, vam introduir-nos en el món de la literatura i vam viatjar amb ella. Crec jo, que va ser una bona classe i una mica la representació de com va ser el curs.

Pel que fa a les activitats que vam fer durant el curs, totes van ser diferents de les que mai havíem fet en aquesta assignatura, si bé algun cop ens havien manat fer algun poema, mai de la manera que vam fer-ho: retallant papers, amb paraules sense relació, i amb el poc temps del que disposàvem. Cada any també ens havien fet llegir llibres sobre els quals després havíem de fer un treball i fins i tot un examen, però tampoc havíem pogut llegir

mai sobre les nostres terres ni escrit des de la nostra terra, ni molt menys examinar-nos d'aquesta novel·la fent la nostra pròpia reflexió, no sobre del que tracta el llibre, sinó del que més ens havia cridat l'atenció i fet venir records arrelats a nosaltres i la nostra terra. Pel que fa a la última activitat, el Poema 2.0, crec que va ser una de les activitats en que més vam aprendre, ja que els coneixements van augmentar tant en literatura, com en informàtica, fotografia, i en creació.

Finalment dir que em va agradar força la dinàmica del curs, i la manera de plantejar les classes, perquè està clar que no sol hi ha un camí en l'ensenyament, i està bé que tinguem professors que donin alternatives, d'altra banda crec que l'assignatura també fa que sigui més accessible a aquest tipus de classes, ja que crec que no tindrien tant fruit en matemàtiques, per exemple. Crec que va ser un curs útil i que vam aprendre, en molts casos, alguna cosa més que Literatura.

26

El curs passat a literatura catalana vam fer les classes d'una manera que no estava acostumada, ja que normalment en cursos anteriors depeníem sempre del llibre, però jo crec que de la manera en que ho vam fer a primer de Batxillerat va ser molt més entretinguda, ja que havíem d'estar sempre més atens per a prendre apunts i no ens podíem permetre cap minut de distracció, això ens va permetre que al acabar l'any els nostres coneixements sobre la literatura haguessin estat molt més amplis.

L'activitat en que havíem de llegir un llibre primer em va semblar una mica empipadora, ja que tenia altres llibres que llegir, deures que fer, exàmens que preparar... i estava molt atabalada, però quan vaig començar a llegir-me el llibre de l'Esteve ja no em van preocupar les demes coses, ja que sabia que me'l llegiria amb un tres i no res. Aquest llibre em tenia captivada i amb pocs dies l'havia acabat. El comentari del llibre em va servir per poder expressar lo molt que m'havia agradat apart d'explicar la meua visió d'aquesta novel·la.

El poema 2.0 va ser una idea molt original i creativa, vam aprendre a fer un poema ben fet, vam utilitzar l'ordinador, aprenent així a moure'ns més fàcilment amb programes de so i de creació de pel·lícules, i vam poder manifestar els sentiments envers el nostre patrimoni.

Totes les activitats que vam fer ens van servir, a més a més del que he dit anteriorment, per aprendre a comunicar-nos millor, de manera tant escrita com oral. Ara el nostre llenguatge es molt més culte, més expressiu, etc.

Jo crec que aquests mètode d'aprenentatge a estat millor que no anant seguint el llibre, el problema va ser que al ser inusual per a nosaltres no ens ho vam prendre tant seriosament com haguéssim tingut que fer, encara així em après molt més així que amb el llibre, ja que

si solament haguéssim utilitzat el llibre no ens hauríem implicat tant en la nostra llengua com ho vam fer.

27

El curs 2009/2010 de l'assignatura de literatura catalana ha estat bastant bé, crec que hem realitzat una sèrie d'activitats com el poema 2.0, les línies del temps, la reflexió del llibre d'Anjub de l'Andreu Carranza etc. que han fet que aquest curs fos més amè i passés força ràpid. La majoria d'activitats que hem fet m'han agradat bastant però potser les que més han sigut les relacionades amb saber treballar amb algun programa d'ordinador com per exemple el poema 2.0 o la línia del temps, ja que m'agrada bastant el tema d'ordenadors i crec que és una molt bona forma d'aprendre la llengua mentre alhora aprens quelcom d'informàtica que també és molt important.

Un altre aspecte positiu d'aquest curs és la forma com ha estat enfocat, es a dir, tenint un llibre on poder seguir el temari alhora d'estudiar o consultar-lo si tenim algun dubte però a les hores de classe m'ha agradat molt que fossin unes classes on no havíem de seguir el llibre, ja que això ha fet que les hores passessin més divertides i fossin molt entretingudes.

En general crec que ha sigut bon curs i que no hi ha gairebé res a canviar, esperem que aquest curs vinent també sigui com el passat.

9.13. MOSTRA DE TEXTOS DELS ALUMNES: POEMES I COMENTARIS DE LLIBRES

Oferim una mostra de textos elaborats pels alumnes de 1r de batxillerat i publicats a la revista del centre, *Cabòries*. Vam elaborar dues sèries: «L'Ebre, espai literari» i «Dones d'aigua».

Els poemes 2.0 són textos combinats amb so i imatge, una experiència en l'àmbit de les TIC, que es pot resseguir d'una forma més àmplia a YouTube, Vimeo i Dotsub, arxivadors on es pot trobar una mostra més àmplia del tast que aquí presentem: només cal fer la cerca a partir dels termes Ribera d'Ebre, poesia 2.0 o IES Julio Antonio.

Els comentaris de llibres sorgeixen de l'elaboració del diari de lectura.

L'EBRE, ESPAI LITERARI

Terra estimada

Atura't, temps,
deixa'ns gaudir del que ens envolta...

Sota el mar celeste, solemne, dia rere dia,
pacient a què arribin algun dia
els voluptuosos cims a fondre's amb ell mateix,
s'estenen camps de vida,
els quals es desperten mandrosament
gràcies al primer raig de Sol.

Et lleves, obres la finestra,
et ve l'essència de la blanca flor,
que enamora a l'amor,
que reviu l'apagada ànima.

Te n'adones de l'olor fresc,
pur de l'ametller,
fidel company de l'home,
font de riquesa, de pau.

I ens enamora aquesta cristal·lina espasa,
que divideix la terra en dos,
que separa germans i germanes,
encara que, en el fons, uneix uns i altres.

Paradís entre paradisos,
salvatge harmonia,
sens dubte, el més gran tresor,
patrimoni de tots nosaltres.

<[http://dotsub.com/view/
5677c8e8-fc03-4411-aed9-78d5c57dbcaa](http://dotsub.com/view/5677c8e8-fc03-4411-aed9-78d5c57dbcaa)>
Josep Ignasi Descarrega Mellado

Trenta monedes de plata

Una tarda d'hivern
quan el sol ja flaquejava
un estol de voltors
sobrevolaven el riu, en cercles
sobre l'escena del crim.

Qui és el botxí?
Un colós de formigó (armat).

El colós ofegà els pobles
per alegria dels voltors.
No morí ningú
però es perderen moltes vides.

Anys després, moltes coses han mutat:
l'Ebre ja no conté carpes,
sinó silurs i mercuri.
La gent ja no s'hi ofega,
perquè ningú s'hi vol banyar.
Ja no naveguen els llaüts,
els embarcadors són avui
càmpings d'alemanys.

El colós substituï l'antic camí de vida.

Anys després, el poble s'ha reconstruït.
Són un munt de cases,
arreglerades,
ordenades,
clonades,
inexpressives.
El vertader Faió el van tirar al riu, amb sabates de ciment.

I el campanar resta,
al costat d'unes muntanyes assotades pels incendis.
Per damunt les aigües,
per davall dels voltors.

En nom del progrés es deixen moltes coses enrere.

<[http://dotsub.com/view/
b29cf244-249c-42d3-8cb7-97941bb48a50](http://dotsub.com/view/b29cf244-249c-42d3-8cb7-97941bb48a50)>
Quim Gasulla

Excursió a la font del Teix

Entre Cardó i Rasquera, amagada, es troba
una gran muntanya de misteris indefinits
Amb un bosc frondós, ple de pins i oliveres
que resten silenciosos dies i nits.

Pel camí de pujada, trobem
mils de flors diferents, essències i roques.
El perill de relliscades i caigudes és elevat
però la aventura ja ha començat.

De la font, es diu que és l'aigua més pura i bona
que podrem tastar mai, fresca i natural.
Escoltem com brollen fils de cristalls
caient damunt les nostres mans.

Un gran teix mil·lenari veiem.
Frondós, amb fulles petites i primes,
d'una escorça grossa i irregular, amb arrels
pertot arreu, cargolades i unides a la terra.

Fades i elfs, anys enrere vivien allí,
la màgia que desprenia el nostre teix
unia i encantava els enamorats
sota l'arbre, fent-los immortals.

A l'aire es respira llibertat i comencem a desfilar.
Aquest paisatge natural d'innombrables ombres
està protegit, pots tocar, però no tallar.
No destruïm el seu record, ni la seva vida.

<http://www.youtube.com/watch?v=aaao_ES1aX8>
Meritxell Llorenç Damas

Núvols

Els núvols observen amb aire
de superioritat els sospirs de boira
i buscant protagonisme, surt,
l'antagonista de la lluna.

Acalorat,
els canyissos són el meu refugi
l'aigua la meva vida.

Parlo,
de la exclusivitat d'allò indescriptible
d'aquesta mescla de colors,
d'aquest rotund, pensament profund,
perdut davant l'enigma sense fi
i amb una confosa alegria,
arriben els últims rajos de llum,
que bafen, els somnis de l'ahir.

<<http://www.vimeo.com/4547741>>
Albert Fuster

Tornant al meu niu

Seguint el sol faig el meu camí
entre ombres i arbustos, garriga endins.
Mentre camino, el vent fa bufins,
i a l'horitzó veig un pi.

La meva terra començo a sentir,
darrere el pi un paradís m'espera,
no recordo de quina manera,
però un esplendor m'impulsa a seguir.

Un cop dalt del pi observo l'estesa,
el tren, les cases, l'església, el riu,
el paisatge de la meva Cubeta.

L'emoció em fa córrer direcció al meu niu,
al qual torno sense diners ni maleta,
però tiro endavant, em sento viu.

<<http://www.youtube.com/watch?v=60Pz1yFk0aY>>
Albert Muñoz

Des de Flix fins a Móra

Nou dia, s'il·lumina el paradís,
fins que la lluna de nou al sol venci.
Mentrestant miro l'infinit, que és gris,
i el rossinyol assassina el silenci.

Muntanyes es pinten de blau al fons.
Més a prop, flors d'ametllers donen vida
i quan cau suau pluja entre aquests dos mons
s'uneix romer amb l'olor de terra humida.

Des d'aquest oliver d'aquests camps, rei,
lloc meu, paradís, on he passat tot hora
fins d'on baixava el llagut més vell.

Sobrevolant riu, com una cigonya,
jo vinc d'aquests dos mons, paisatge bell,
tons verds i groc, des de Flix fins a Móra.

<http://www.youtube.com/watch?v=9Lwuq4dn_PM>
Sergi Loscos Fernández

Aquell viatge

La calma finalment m'abdueix.
Em deixo seduir per la feblesa del moment
i atret per la força d'aquell anhel intens,
viatjo, sense opció a vacil·lar.

Viatjo per aquells racons mítics i coneguts,
on l'aigua, de vidre, et donava el seu costat sincer.
Viatjo també, pels profunds records de lluitadors atemorits,
on la seva companyia, la solitud,
s'aliava amb melodies d'esglai.
Viatjo per aquelles terres vives,
on les fulles dels arbres, jugaven amb el vent,
on l'harmonia de tonalitats embellia el paisatge
i on el sol, lliscava per les valls i meandres del riu.

Viatjant, observo la majestuositat d'una regió,
Que, ambientada per la seva gent,
pacífica, mística i rústica,
se sent orgullosa de pertànyer a aquesta terra,
a la mil·lenària i esplèndida terra de l'Ebre.

<<http://www.youtube.com/watch?v=RqiVcKOL94o>>
Genís Pena

El meu poble

Des de l'erosionat cim del poble.
veig la bellesa que m'envolta:
dolces branques verdes plenes de flors
ballen la cançó que el vent els xiula distretament,
els ocells piulen i dansen, la sàvia natura m'acull i em saluda.

En observar des de l'alçada aquest gran terme
amb els seu encís i els seus secrets,
m'envaeix una abraçada de goig...
És el meu poble!!

El vent em porta el so d'un repicar entre travesses,
És el soroll del cuc de ferro que rodeja el poble
portant històries, sentiments, vides d'un lloc a altre,
lliscant damunt les vies com un invertebrat més.

La meva ànima vola per damunt dels teus carrers
i les seves gents fent les seves activitats diàries.
Cada racó ens amaga algun misteri, alguna endevinalla per resoldre.

En la llunyania puc endevinar una línia verda i ferma.
Tanco els ulls i puc sentir el soroll de l'aigua camí del gran delta.
Puc imaginar els seus canyissars i salzes de fulla verda al costa de l'albereda,
Sento enveja dels petits éssers vius que gaudeixen de l'extraordinari indret
a la vora del riu, al costat de les eines i naus abandonades per l'home...
I travessant-ho, el seu solemne pont de ferro
que ens uneix i a la vegada ens separa dels nostres veïns...

El so de les campanes de l'església em desperta d'aquest instant regalat.
Baixo el pendent que em porta novament cap el meu poble.

<<http://www.youtube.com/watch?v=QNsvZ0f1Y1g>>
Laia Serra Vallano

Un bon amic

Un riu majestuós,
passa corrent per davant meu.
Va ballant la seva dansa
fent voltes i seus tombs.
Les seves aigües juganeres,
corren tancant-se i obrint-se
per les terres on jo visc.

Bons guardians té el meu riu
entre arbres, roques, pedres i muntanyes.
Unes muntanyes senyorial
fetes expressament per a ell.
I per fer de niu
als voltors que viuen al riu.

I aquí estic jo,
observant aquest
meravellós espectacle.
Quantes històries portarà el meu riu?
Quantes aventures haurà viscut?
Ja sé que l'aigua no s'atura,
que és jove i baixa de nou.
Però al teu fons,
on està el teu cor
guardes aquestes històries
perquè jo les pugui conèixer.

Sempre has regat les nostres terres
ajudant el bon pagès.
Compartint la vostra alegria
veient créixer el vostre fruit.

Mentrestant, has viscut guerres
que no han estat del teu grat
perquè has vist com germans
estaven enfrontats.
El plor d'un infant.
La tristesa d'una mare.
El pare que no torna.
Tot això ho has suportat.

També has vist pobles
ofegar-se davall teu.
Deixant un senyal de vida
a sobre teu.

Però no tot han estat mals moments.
Les nostres rialles,
la nostra gresca,
els nostres banys en les teves aigües,
quan nosaltres ens escapàvem per veure't,
també t'han fet somriure.

Ets per a mi un amic,
a qui puc contar les meves coses
sabent que sempre les guardaràs
com un fet més de la teva història.

<<http://www.youtube.com/watch?v=FvRi4ihx5ts>>
Iris Sánchez

Unes aigües mítiques

Estirada sota la copa d'un gran pi,
tanco els ulls i escolto.
És el despreocupat murmuri
d'unes aigües mítiques.
Com flueixen, insubornables,
en el silenci categòric del rumor,
sota els grans ulls, oberts, de la vida.

S'esmunyen riu avall: ideals, il·lusions,
somnia esperançats. Immortals passions.
Poc a poc els veig fugir,
com es capbussen lentament.
Implacables com una gota.

Potser tot es queda en això.
Fluir com una sola gota,
camuflada alhora entre milers de gotes.
Desapercebuda, intranscendent,
Diluir-me en les fronteres de l'horitzó,
en una línia discontinua als ulls nus.

Deixar-me caure amb força,
lleugera, viva, impetuosa,
sobre un dèbil i humit pètal.
Recórrer tendrament i minuciosa,
fins l'últim racó d'una bella flor.

Sentir el suau tacte de l'herba fresca,
mentre m'acaricia, amb delit,
un càlid raig d'or que s'obre camí,
despuntant entre un feix de núvols.

I ara sóc l'aire que respiro.
Mil sensacions diferents m'envaeixen.
La necessitat de respirar tan fort,
que sento com es trenca l'aire.

De sobte bufa el vent.
M'empeny molt amunt.
És aquí on vull restar, a soles,
i des d'aquest núvol contemplar
la bellesa de les nostres terres.

Ser tot el que m'envolta.
Ser el que m'amaguen els sentits.
Ser de res,
el que acaba sent-ho tot.

<<http://www.youtube.com/watch?v=qj6jMjuSjpo>>
Ivette Castellnou

Ets la meva llum

Riu i terra. Cabal que porta; que em transporta.
Carrers estrets. Nits a l'herba humida,
sola en companyia de mi mateixa.

L'inevitable, tímida somriure que em dibuixa el paisatge;
et brillen les pupil·les.
La teva mirada m'il·lumina quan m'apago, lentament.

Verd. Roig. Blau.
Algú pinta a la vora del meandre.
No saps com m'agradaria escapar-me,
a través d'aquell quadre.

Per això pinto sobre paper la meva vida.
La que m'agrada viure. No, no tot és com voldria.
Sóc prou forta per enfrontar-m'hi?

Només sé,
que omplo pàgines i pàgines.

Vaig on em porta el vent.
Els cabells lliures, protegeixen dels ulls plorosos,
es tanquen lentament. Tot és fosc i tiro la tovallola.

Miro al cel. El sol em fa caure,
les primeres llàgrimes de la primavera.
Són tot el que tinc.

Coses que no he dit, que no he fet.
Mai. L'oportunitat és el xoc frontal
del temps i la capacitat.

No me'n veig, de capaç.
El vent se m'emporta. Deixa, però,
tots els records, ja de sucre, allà on es van quedar.

On els vam deixar.
On no tornarem.
Mai. Ja no existeix tal lloc.

No sé on desemboca,
el camí per on vaig aquesta nit.
Em guio per un cel d'estrelles apagades.

Una brúixola desgastada.
La bossa dels records l'he deixada enrere.
Aguanto la respiració... i decideixo seguir pintant.

<<http://www.youtube.com/watch?v=GyHwvZQEsPU>>
Carme Biset

DONES D'AIGUA

No puc deixar de mirar-te

No puc deixar de mirar-te,
no hi ets però encara et veig.
Recordo aquelles carícies que mai van existir,
aquells llavis que mai van ser meus.
Així escrivia aquestes dolces paraules
sense poder sortir d'aquest pensament,
vora l'Ebre abocava els meus sentiments
veient el temps fugir.
Però la realitat es va esvaïr,
vaig sentir com un dolç cant
transformava els meus sentits.
Sota l'aigua del riu,
com una llum en la foscor
et vaig veure a tu en el meu reflex.
Com uns cabells
que només creia somniats,
fossin revelats
tan brillants com aquells?
La llarga cabellera
dibuixava en l'aigua
un camí d'il·lusió i llibertat.
La seva mirada
projectava un mar de tendresa,
un mar al que en abocar-m'hi
vaig morir ofegat.

<<http://nerea22.glogster.com/glog1>>

Nerea Blanch

A la vora de la riba

A la vora de la riba,
escoltava la seva dolça veu.
Desitjava ser seu,
portar-ho tot a la deriva.

La temptació,
la passió...
i aquells ulls foscos com la nit,
m'impulsaven cap a ella.

Sabia que l'havia d'ignorar,
però no podia...
ella era preciosa
i dolça...

Pentinant-se aquella llarga i profunda cabellera,
mentre cantava,
ella m'atreia, m'hipnotitzava...
i mal que, els meus ulls eren closos,
jo acudia cap a ella.

I així cada nit,
notava els seus llavis càlids com el foc;
sobre la meva cara pàl·lida color neu.
Era com un somni vingut a la realitat,
un somni del que mai ningú voldria despertar.

<<http://nuriaa01.glogster.com/poema-catala-dona-daigua>>
Núria Piñol

Donzelles amagades

Del riu neixen,
noies, que mai apareixen,
donzelles de misteri, amor i dolor!
Desperteu dels vostres somnis,
amagats en les profunditats.
La vostra bellesa no és apreciada per la foscor.
Sortiu a veure la llum i lliscar per damunt l'aigua,
a cantar amb les vostres dolces veus.
La mort és on esteu.
Torneu d'aquest lloc tan apartat,
Llavors, veniu a mi,
dames del riu.
Desperteu dels vostres somnis,
de la calma de les profunditats,
i torneu a veure la llum i lliscar per damunt l'aigua.

<<http://nicoleeast.glogster.com/donzelles-dagua>>
Nicole East

Valkiria

Riu d'aigües pures, tranquil·les i cristal·lines,
ric en vida, vigorós, bell i cabalós.
En el cicle de la natura ens encamines,
entre verdes riberes t'obres majestuós.

S'obre entre els blancs núvols i el blau cel
un raig de sol que il·lumina ta dolça crinera.
Preciosa, com quan en l'horitzó estrellat creua un solitari estel,
ulls verds... ets l'esperança retornada d'una maragda primavera.

De lluny sento en els boscos una càlida melodia.
Em giro, corro, et veig amb un somriure de tendresa.
Els teus cants es teixeixen en la més bonica harmonia.

Ni les aurores boreals dalt al cel ni el més gran arc de Sant Martí,
ni les innumerables constel·lacions que confeccionen l'univers infinit,
res es pot comparar a la joia que sent el meu cor d'estar amb tu... aquí.

<<http://albertescoda.glogster.com/treball-catal>>

Albert Escoda

Negra cascada

Negra cascada
sobre la blanca neu,
corrent desenfrenada
que el desig fa meu.
Dolça cabellera
d'ondulat moviment,
el cor m'accelera,
i em trastorna la ment.
Poder tocar-la
el meu pensament,
sempre adorar-la
el meu sentiment.
D'ella estic pres
per la seva bellesa
no puc fer-hi res
sóc la seva presa.

<<http://carpediem7.glogster.com/nuria>>

Núria Santapau

Ballarina de seda

Ombres enmig de la seda, enredant-se entre els rajos de lluna.
Moviments de seda en un llit que amaga històries,
històries que conformen una dansa d'olors, sons, textures, gustos i mirades.
Una dansa d'una ballarina de seda.

Es compon un poema entre els llençols...
Cada moviment és una paraula,
el terra i l'aire són el full,
el cos és la lleugera ploma que escriu
i a través de la dansa veiem literatura.

Un sospir excitat, és el moment.
La primera nota, és el primer moviment.
No es fa art, nosaltres junts som l'art.
Ho hem convertit tot en ritme, hem vist el món ballar.

Que es preguntin què ballem,
Que es preguntin per què ho fem,
Que es preguntin per què ho sentim,
Que es preguntin per què ballant no mentim.

I ara som aquí...
Encadenats d'un ritme mut, creant la música a través de cada moviment.
Ens demanem i jurem dansa eterna
perquè som amants ballarins, ballarins de seda.

No hem de buscar en l'extraordinari, en la perfecció,
trobarem on menys ens ho esperem, en petites il·lusions,
en grans esforços, el vertader valor de la dansa: la passió.
I veurem més enllà de la simplicitat què de debò tots volem expressar: què sentim.
I és que un no és ballarí per la seva tècnica, un és ballarí per la seva passió.

Torno a ser aquella nena de cinc anys que demana cinc minuts més per ballar...

*Per a tots aquells BALLARINS diferents que em van omplir els ulls de llàgrimes
i em van fer escriure més sobre allò que ja havia escrit, la dansa. Viena, 2012.*

<<https://plus.google.com/100761479192992203280/posts>>
Carolina Brut Sanz

Lorelei

Després de llegir i treballar a classe el poema «Lorelei» de Gabriel Ferrater, m'atreveixo a intentar fer una versió o un poema inspirat en aquest.

No acabo d'entendre què vol dir
que em trobi tan i tan trista.
Un moment de la passada tardor
ve a la meva ment com un vell record.
Els còdols roents escalfats pel sol
i vora l'aigua un aire fresc.
Sec a contemplar-ho de cop
i de sobte el veig a ell.
Duu camisa blanca de fil
i aquells texans que m'agraden tant,
té una cara que no sé què vol dir
em mira i em giro cap al riu.
S'apropa a la riba,
salta i comença a nadar.
Nada sense parar,
fins que desapareix més enllà.
No l'he tornat a veure,
ni jo, ni ningú.
Diuen que fa vida en un galatxo
que no està pas molt lluny.
Per això, quan cada tarda torno al lloc
no puc marxar sense buscar-lo a l'horitzó.

<[http://www.youtube.com/
watch?v=6yEju9sxffs&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=6yEju9sxffs&feature=youtu.be)>
Anna Galindo Terzán

Instant 21

No vull parlar de temes quotidians,
més aviat dels segons, hores i anys,
tampoc del temps,
expresso el que m'aporten els moments.
Parlo sobre mil·lèsimes de segon,
instants que et fan perdre el rumb del quan i l'on,
minuts en els que desconnectes, te'n vas,
i no tens la intenció ni saps si tornaràs.
Mantens els ulls tancats,
marxes del món,
t'escapes de les realitats,
no penses,
simplement gaudeixes.
Et deixes portar,
explotes de felicitat,
sents el que és estimar i ser estimat.
Són moments, instants,
com l'arc de Sant Martí quan plou i brilla el sol,
com un petó inesperat una tarda qualsevol,
com tocar el cel amb la punta d'un dit,
com arribar a l'infinit,
com un tu i jo,
com un nosaltres,
com un etern instant estirats davall dels arbres,
mirant els núvols i la vida passar,
agafats de la mà,
compartint secrets que mai ningú sabrà.
Mai em soltis per favor,
et necessito per ser feliç, per respirar.
Amb tu aquí em vull quedar per sempre atrapat,
perquè si la vida és un moment,
vull vint-i-un moments al teu costat
perquè res és més important,
res mereix més la pena que l'instant que tenim davant.

<http://www.youtube.com/watch?v=mMSKD7QamH8&list=HL1336673087&feature=mh_lolz>
Paula Céspedes Izquierdo

Sonata de la vida

Caminant harmònicament,
per l'adagio de la vida,
canviant el tempo alegrement,
com una preciosa melodia,
que expressa una vida plena,
nota a nota del principi al final,
el ritme mai s'altera.

I prestament, acabant i tornant a començar
el cicle d'una bella melodia,
que en algun moment s'haurà d'acabar.

Com el so de la brisa i el vent,
com el soroll del dia a dia,
és una composició creixent,
que a mesura que es va tocant,
poc a poc va canviant,
i és el record ressonant,
de cada any, mes i dia.

L'expressió dels sentiments,
de les sensacions, dels records,
que s'endinsen dins dels pensaments.

Vivint el forte de cada moment,
inquietant, agradable, sorprenent...
que ens ajuda a omplir la rutina,
sempre, com un ésser
que neix de l'interior,
la música és de la vida
el reflex del millor i del pitjor.

<[http://www.youtube.com/
watch?v=4SRbBMJM5yI&feature=youtu.be](http://www.youtube.com/watch?v=4SRbBMJM5yI&feature=youtu.be)>
Sara Pena Castellnou

Només moments

Tanco els ulls i em llanço a l'oblit
quan m'inunda la teva mirada,
quan tot era el que era i res és ara.

Intento parlar però els mots s'amaguen
com si tinguessin por de ser escoltats,
com si preferissin estar abandonats.

Res torna a ser com abans,
m'entristeixo pensant que res tornarà a ser igual,
encara que em queda el record d'una tarda especial.

Vull respirar però la melangia no em deixa,
perquè no estic entre els teus pensaments,
perquè no em queda res, només moments.

<<http://vimeo.com/41877325>>

Andrea Rofes Batista

COMENTARIS DE LLIBRES

Miquel Esteve: *Llinatge*

«La impaciència és un mal hàbit que es pot domesticar» és la frase amb la qual l'autor Miquel Esteve inicia aquesta novel·la, aconseguint endinsar-me, tant a mi com als altres lectors, a un món sorprenentment paradigmàtic del qual em serà difícil sortir. Aquesta obra tracta tot tipus de temes que a molts ens seria pràcticament impossible de relacionar, com ara el món dels fenòmens paranormals, la mitologia, el tarot, la passió amorosa i aventures que no m'hauria imaginat mai.

És extraordinari com l'autor ha anat relacionant poc a poc conceptes. Personalment, la relació de la paciència amb el tema com tracta la importància de l'univers com «un espectacle celestial», que no ningú pot entendre, m'ha semblat molt emotiu i m'ha fet plantejar diferents qüestions existencials. Dintre d'aquest univers van apareixent retrats acurats

dels personatges que arriben amb una força plena de suggerències, amb la seva detallada descripció i amb la vida que l'autor va explicant de cadascú d'ells. Miquel Esteve ha anat construint aquesta obra fent salts en el temps, explicant diferents històries paranormals en el passat que poc a poc aniran avançant fins arribar a topar amb el present. El que m'ha semblat més valuós és la forma com el narrador ha plantejat la vida com un tauler d'escacs, un tauler amb moltes peces, amb paisatges distints que conflueixen en una circumstància que marca la novel·la. I en aquest tauler ha situat les dos reines: la reina blanca, que és la seva millor amiga, i la reina negra, una companya de la feina on treballa que acabarà per «guanyar la partida».

En la novel·la apareix entre les muntanyes de Tivissa i Pratdip, uns udols que esdevenen llops sanguinaris payoutats per tres rellotges sense cap mecanisme. Els Dip, uns éssers mig gossos i gosses, mig humans, que tot i estar immersos en un alè de misteri, he notat que es mostraven en certa manera propers, com les llegendes que hem sentit mil cops al poble, plens de sentiments que ens atansen molt més al món dels bípedes. He considerat molt important la forma com es treballa la mitologia dels Dip, l'alè dels quals volta per Tivissa, Roma i Barcelona. La història dels Dip és treballada i explicada amb un seguit de jocs literaris dignes d'esment, l'origen de tot plegat, les metamorfosis perfectament descrites i tot un seguit de significats i contra significats, anades i tornades, jocs d'amor i desamor, jocs de mort i immortalitat, distints temps i espais, per a un argument amb un fil conductor i protagonista únic, els dip.

En conclusió, aquesta novel·la m'ha causat gran impressió en referència al fil que l'argument ha anat seguint i desenvolupant diferents assumptes situats, entre d'altres, en paratges molt propers com ara Tivissa, i fent-los girar al voltant del món dels éssers protagonistes, els dips.

Maite Tarragó Ventura

Joan Perucho: *Les històries naturals*

Només començar el llibre de *Les històries naturals* em va cridar l'atenció el contrast que s'esdevé en la primera descripció. L'autor descriu tota l'estona coses agradables i boniques, lluminoses... i al final diu que tot això està reflectit en els ulls d'una escolopendra. Això em va fer pensar que hi hauria dos parts enfrontades a la novel·la o que es referia a la situació política del moment, que tot seria bonic i tranquil si no fos per la política, que diu l'última paraula. També representa com veu el món el protagonista, Antoni de Montpalau: diferent

de la resta de gent, ja que és de pensament liberal i científic però s'adapta molt a altres pensaments. Vaig veure que estaven enfrontats els liberals i els carlins.

Hi ha moltes descripcions en aquesta obra, que m'ajuden a imaginar-me els ambients amb tot luxe de detalls. Va arribar un moment en què vaig veure que hi apareixen moltes ironies que em van fer molta gràcia, per exemple un fragment d'una d'elles era: «Mentrestant, Novau havia anat a practicar uns quants exercicis metòdico-deambulatoris.» En moltes de les descripcions m'ha agradat molt l'estil que fa servir, d'escriure molts adjectius contraris que creen un joc de paraules bonic. La part que he trobat més interessant és quan investiga sobre el vampir en la primera part del llibre. Crea un ambient de misteri que captiva i absorbeix. I dintre d'aquest misteri, vaig anar trobant frases que em van semblar curioses, per exemple: «E no viu sino per la sanch e no pot veser alls, juyivert, verdolagues ne Santes creus en lo coll ni veser spill.»

És molt interessant com l'autor barreja coses versemblants amb coses fantàstiques. Molts dels animals del quals parla no existeixen i ell els incorpora en un ambient que pretén ser real. Això em va desorientar al principi perquè no sabia de què estava parlant. A mesura que anava llegint, però, em va semblar que hi havia certs animals que representaven el bé i altres el mal, per exemple: *l'aura picuda* és el bé, i el vampir i totes les formes que pot adoptar són el mal. D'aquesta manera, depenent de l'animal que sortia, em podia fer una idea d'allò que passaria abans de llegir-ho. A les pel·lícules s'utilitza molt el so per aconseguir aquest efecte.

Una altra ironia que he trobat mentre llegia i que m'ha descol·locat totalment és: «En aquell moment, Antoni de Montpalau s'alçà de la cadira i, trobant-se sol, es rascà amb força l'entrecoix. Després, tornà a posar-se a escriure...»

És curiós que Montpalau, encara que és un científic, quan és el moment d'informar-se sobre les coses, mai no descarta cap tipus de font, encara que sigui religiosa o que sembli fantàstica. Aquesta qualitat crec que l'hauria de tenir tothom i que a més pot ser molt útil, ja que a partir d'informació aparentment fantàstica, en podem treure de certa, com per exemple, examinant un text religiós, podem saber com era la gent de l'època.

Hi ha una descripció que m'ha recordat els paisatges de la Ribera d'Ebre i de la Terra Alta, trobo que està molt ben feta: «Travessaren grans extensions de terreny plantat de vinya. El sol, en la seva cursa descendent devers l'horitzó, tocava de baix els pàmpons graciosos, i els raïms es dauraven amb delicadesa.»

Una cosa que no m'ha agradat del llibre és que està molta estona descrivint-ho tot i posant-hi matisos però quan arriba el moment de caçar el vampir, per exemple, acaben en

unes quantes frases i no hi ha res que se'ls compliqui. Sembla que sigui un vampir d'anar per casa que no sap on es fica. Tot va segons el previst. Ho trobo una mica precipitat comparat amb l'extensió de la resta de la història.

Per altra banda, Montpalau es fa molt amic d'un partidari carlista, i d'algun religiós, cosa que significa que no s'ha de jutjar les persones sense conèixer-les i que no per pensar diferent, no poden ser bons amics.

Un cop acabat el llibre, i pensant en el personatge, m'ha vingut al cap la figura de Don Quixot i els he trobat certa semblança als dos cavallers. El Quixot va voltant pel món en busca d'aventures i d'una donzella a qui protegir i estimar i veu coses que només ell pot veure, com ara els gegants que l'atacaven. Antoni de Montpalau és també un cavaller que va viatjant i resol misteris i té aventures. Troba una dona a qui estimar i salvar i veu coses que només ell pot veure: *l'aura picuda*.

Laura Brull

Artur Bladé: *Benissanet*

La meva mare em va aconsellar que em llegís *Cicle de la terra natal I. Benissanet*, no em va semblar bona idea però li vaig fer cas. Em va sorprendre molt que Desumvila escrivís un llibre així en la seva època... el veig molt «modern» per ser que està escrit al 1950 i des de Mèxic, ja que l'autor va estar exiliat. L'autor utilitza un llenguatge que et fa sentir les seves sensacions, que s'intensifiquen pel fet que també és el meu poble. Parla de les sènies com una cosa molt important... jo mai m'havia parat a mirar-les des d'un altre punt de vista, que el que són masos, però Desumvila m'ha obert els ulls i ara els dono la importància que tenen. Tinc una sènia i no em podia pensar mai que tingués una història interessant, però els vaig preguntar als meus pares i em van explicar coses realment increïbles. Hi ha una part del llibre que m'ha agradat molt, ja que parla de les curses «còssos» i és el meu esport, l'atletisme. Fa referència a les carreres de cavalls, rucs i persones, a aquestes últimes els dóna una importància especial, ja que diu que hi havia molta competència entre els corredors d'un poble i de l'altre. Avui en dia encara fem les carreres de rucs i de persones, i sempre hi participo i m'agrada pensar que els meus avantpassats, ja es divertien i els agradava el mateix esport que a mi. També explica que hi havia entesos que comentaven les carreres i de la gent que corria molt, es deia que tenien bona cama, això era considerat una gràcia natural, un privilegi semblant a tenir molt força. Pel que fa a la distància que corrien, es tractava d'una carrera d'aguantar i de velocitat, que cansava molt segons l'autor, es podria comparar amb un 400 d'avui en dia. Un altre aspecte que m'ha cridat l'atenció és el fet de

pensar en el passeig del riu amb figueres enlloc de moreres com hi ha actualment, devia ser un paisatge veritablement increïble. Amb aquest llibre aprens moltes coses, per exemple, no sabia que les riuades podien arribar a ser tan desastroses, llegint coses així encara li agafes més respecte al riu. M'he sorprès de la manera com treballaven abans els artesans, els pagesos, els rodaires... és increïble com en uns 60 anys, poden canviar les coses. M'agradaria poder viure una setmana en aquella època i experimentar totes les situacions que es vivien abans. No crec que em trobés al nivell de la formidable gent de l'època. Per exemple; em faig creus com les dones d'abans, podien portar 16 litres d'aigua al cap, des del riu fins al poble.

El llibre m'ha explicat moltes coses dels llaüts. Quan parla d'aquests m'imagino com devia estar el riu 50 anys enrere, ple de vida, gent amunt i avall amb les embarcacions, les dones que agafaven aigua, els llaüters saludant-les... els gossos, que descriu molt detalladament: pelut, roig, lleig, lleial i que es digui Sultan... me'ls imagino ganyolant i mirant l'aigua fel·liços. És estrany com aquest gossos eren molt importants en els llaüts i ara són considerats gossos de carrer. Sento certa malenconia i tristesa al pensar que el riu mai tornarà a ser així i jo no he tingut el plaer de veure'l en el seu màxim esplendor, ara és massa artificial, crec jo. L'autor en una part del llibre fa una comparació que em fa molta gràcia, és la següent: El pas d'un llaüt sembla el pas del Titànic, a una escala naturalment, molt reduïda. Pel que diu el llibre m'imagino als llaüters com els actuals paletes, ja que diu que adulaven les dones que veien a la vora del riu. En conclusió aquest llibre val molt la pena i a mi m'ha agradat molt, suposo que, que parli del meu poble li dóna més punts.

Ingrid Pino Creixenti

Jesús Moncada: *El Cafè de la Granota*

Vaig escollir el llibre *El Cafè de la Granota* perquè els meus companys del col·legi Santa Teresa se'l van llegir l'any passat i els va agradar. En principi volia llegir *Anjub* però no vaig ser a temps per aconseguir-lo a la biblioteca.

Em va agradar la idea que el llibre fossin una sèrie de contes. Una de les coses que em va atreure molt del llibre va ser el context històric en què es va escriure. M'agraden molt aquelles novel·les on hi ha una crítica a la societat o a una acció humana. En aquest cas, el llibre s'ambienta en la postguerra que sofria el país després de la Guerra Civil. L'autor, en una sèrie de contes, critica aquesta època amb un to irònic i humorístic. Els contes estan situats en la dècada dels anys cinquanta tot i que van estar escrits a la dècada dels vuitanta.

L'escenari en què es desenvolupen els contes té com a centre la vila de Mequinensa al Baix Cinca.

Quan portava alguns dies llegint em va avorrir, ja que em quedava amb ganes de continuar llegint el conte i aquest s'acabava. M'agraden més les històries que tenen un començament, un nus i un desenllaç llarg. Una de les coses que em va agradar molt també va ser la naturalitat amb què estava escrita l'obra i els personatges, persones típiques dels pobles d'aquella època. Els personatges que hi apareixen són gent senzilla: miners, pagesos, botiguers. Alguns personatges protagonistes són un pagès molt tafaner, uns afeccionats al futbol, un antic barquer, un afeccionat a les novel·les d'intriga i un delinqüent vocacional. Me'l vaig llegir ràpidament, no era molt llarg. El recomanaria a la gent a qui li agraden els llibres on hi ha un to irònic, humorístic i on trobem una crítica social.

Víctor López Gonzalez

Andreu Carranza: *El desert de l'oblit*

El llibre que he llegit s'anomena *El desert de l'oblit*, escrit per un autor de les nostres terres, Andreu Carranza. Aquest llibre m'ha agradat força, ja que és el primer relat que lleixo que està enfocat a les meves terres. L'autor demostra que és riberenc, ja que s'expressa amb un vocabulari típic d'aquí.

La novel·la medieval que he llegit és força interessant per com relaciona les tres grans religions com ho són la mahometana, la jueva i la cristiana, mitjançant una llegenda noble que és representada per Ali Yunan deixeble de l'Ars Magna de Ramon Llull, el jueu Issac Kuzirà i el sufí Ibn Al-Arabi.

Crec que mostra la recerca dels nostres orígens i el diàleg entre cultures, on la paraula és la protagonista. També em fa la sensació que la literatura hi influeix molt en cada oració que escriu l'autor, tot i què el relat no sigui gaire extens.

En contra, utilitza massa la descripció en una novel·la tan poc extensa i no li dóna tanta importància a les accions que duu a terme el protagonista i com a conseqüència això fa que sigui dura de llegir. El llenguatge és senzill i entenedor.

Les escenes estan ben trobades, ja que ens ajuda a imaginar les pròpies característiques de la època i tractes entre societats.

És una narració que m'ha fet reflexionar molt sobre com han canviat les relacions i la vida durant anys i de forma personal em sento identificada amb el protagonista, ja que ho deixa tot per buscar el seu camí, fins i tot la noia que estima tant.

Personalment penso que a partir d'ara llegiré més llibres d'autors ebrencs i me'n penedeixo de no haver-ho fet abans.

Laia Piqué

Pilar Romera: *L'esperit de vidre*

El llibre que he llegit s'anomena *L'esperit de vidre* i l'autora es diu Pilar Romera Aguilà. Està situat a Riba-roja i a principis del segle xx. La història gira al voltant d'un noi que es diu Oriol, primerament parla de la seva infantesa i joventut i descriu cada detall de les persones i l'ambient que el rodejaven, que mostraven tranquil·litat i calma. Mentre ell estudia i treballa fora, la vida va evolucionant amb canvis, industrialització, modernitat... Al final de la història ell decideix tornar i obté l'oportunitat de construir l'embassament al riu, això fa que finalment la vila canvi per complet. Ell llavors comença a tenir un sentiment d'enyorança, es recorda, després de molt de temps, del seu avi, del seu pare... Se n'adona de com ha canviat el poble, per ell ha perdut la bellesa que tenia abans de la guerra, i en part ell té una mica de culpa.

Sobretot, el que aquest llibre m'ha transmès és el sentiment de pertànyer a un lloc. Hi ha una frase al tercer capítol que defineix molt bé aquest sentiment: «L'important no és ser d'un lloc, sinó sentir que pertanys allí.» Fa referència també a l'estimació a les teves arrels, és a dir, al lloc d'on vénis.

També d'alguna manera intenta explicar que grans esdeveniments en un poble fan que arribi moltíssima gent nova, però que poc a poc vas perdent als que de veritat t'han estimat i que potser no sabem valorar a vegades.

És un llibre molt interessant tot i que crec que hi ha massa descripcions, però en general m'ha agradat.

Marta Alonso Aviñó

Marta Rojals: *Primavera, estiu, etcètera*

Aquesta és la primera vegada que llegeixo un llibre i em sento identificada amb el que diu. Però no en el fet que és una noia que s'acaba de separar, que no té feina... Sinó quan parla de com és i com actua la gent del poble, i sobretot, quan ens comenta el que sent quan li diuen que toca anar al tros a fer olives. Aquí l'entenc perfectament.

També és la primera vegada que he sentit tan clara la sensació de no parar de llegir, de continuar per veure que passava. Tenia ganes de saber com continuava. Tenia ganes de respondre totes aquelles preguntes que em feia mentre llegia, com: Passarà alguna cosa antre el Bernat i l'Èlia? I entre el Blai i ella? S'hauran separat definitivament? I quan em feia aquestes preguntes m'imaginava el que podria passar o potser el que realment volia que passés.

Quan anava cap a l'institut tenia ganes d'arribar a casa i llegir, i és que no passava dia sense que hagués llegit ni que fos solament un capítol. Doncs sí, realment m'hi vaig enganxar. I el perquè no el sé exactament. Potser per la manera de dir les coses, o el seu vocabulari tan de les Terres de l'Ebre, o simplement perquè des d'un principi vaig veure que es tractava d'una novel·la juvenil, per adolescents, adaptada a nosaltres. I és que clar el pensament de l'autora és més semblant al d'una persona de 16-20 anys que no pas al d'una de 50-60 anys.

Per acabar dir solament que aquest llibre m'ha agradat moltíssim, i que m'ha ensenyat que encara que les coses ens surtin malament, doncs que no ens em de rendir, no em de baixar mai els ànims i sempre em de lluitar per allò que volem, és a dir, que pot ser que no sigui fàcil començar de zero, però que es pot fer. Perquè encara que a l'Èlia les coses al principi li anaven malament, al final, ha aconseguit d'una manera o altra el que volia. I pel que fa al final, doncs, m'ha semblat molt emotiu quan ella puja a l'avió passant per damunt la seva terra recordant tota la seva gent. Però m'he quedat amb una sensació estranya, amb intriga per saber que és el que passarà d'ara endavant. Li haurà canviat la vida totalment?

Marta March Montoro

