

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

Narracions i pedagogia

Seminari de tardor organitzat per la Societat Catalana de Pedagogia
amb la col·laboració de la Societat Catalana de Llengua i Literatura
Barcelona, 24 i 25 de novembre de 2006

Compilació a cura de
LLUÍS BUSQUETS DALMAU
BLANCA SERRA I PUIG

BARCELONA
2008

Narracions i pedagogia

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
SOCIETAT CATALANA DE PEDAGOGIA

Narracions i pedagogia

Seminari de tardor organitzat per la Societat Catalana de Pedagogia
amb la col·laboració de la Societat Catalana de Llengua i Literatura
Barcelona, 24 i 25 de novembre de 2006

Compilació a cura de
LLUÍS BUSQUETS DALMAU
BLANCA SERRA I PUIG

BARCELONA
2008

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

Narracions i pedagogia : seminari de tardor organitzat per la Societat Catalana de Pedagogia amb la col·laboració de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, Barcelona, 24 i 25 de novembre de 2006
ISBN 9788472839885
Bibliografia
I. Busquets Dalmau, Lluís, ed. II. Serra i Puig, Blanca, ed. III. Societat Catalana de Pedagogia
IV. Societat Catalana de Llengua i Literatura
1. Narració de contes — Ensenyament — Congressos 2. Creació literària, artística, etc. — Ensenyament — Congressos
82:373(061.3)

© dels autors de les ponències
© 2008, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: setembre de 2008
Tiratge: 450 exemplars

Text revisat lingüísticament per la Unitat de Correcció del Servei Editorial de l'IEC

Compost per Víctor Igual, SL
Carrer del Peu de la Creu, 5. 08001 Barcelona

Imprès a Limpergraf, SL
Polígon industrial Can Salvatella. Carrer de Mogoda, 29-31. 08210 Barberà del Vallès

ISBN: 978-84-7283-988-5
Dipòsit Legal: B. 36161-2008

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

Taula

Presentació, <i>per Lluís Busquets Dalmau</i>	7
Introducció, <i>per Lluís Busquets Dalmau</i>	11
NARRACIONS I PEDAGOGIA	
Gir cap a la narrativa, <i>per Ramon Canals</i>	15
Pensament, literatura i narrativitat, <i>per Ricard Torrents</i>	23
Narracions dels professors, <i>per Jaume Cela</i>	33
EXPERIÈNCIES, RECERQUES I PROPOSTES DE NARRATIVA EN EL CURRÍCULUM (EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA)	
Narracions i currículum segons Egan: la comprensió mítica dels tres als vuit anys, <i>per Lluís Busquets Dalmau</i>	45
Recerques a partir de textos narratius. Educació infantil, <i>per Adoració Hermoso Garro i Maica Castellà Dagà</i>	49
Història de la invenció dels nombres, <i>per Montserrat Torra Bitlloch</i>	55

Narracions i relats, un nou enfocament metodològic per a l'aprenentatge en la diversitat, <i>per Josep-Maria Ferran Torrent i Josefina Masip Tarragó</i>	59
Narracions de l'àmbit dels Països Catalans, <i>per Bosco Garcia Florensa</i>	67
EXPERIÈNCIES, RECERQUES I PROPOSTES DE NARRATIVA EN EL CURRÍCULUM (EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA)	
Narracions i currículum segons Egan (comprensió romàntica, vuit-quinze anys), <i>per Blanca Serra i Puig</i>	77
El relat en l'educació secundària, <i>per Carme Alcoverro</i>	83
Les narratives en el projecte «Ciències 12-16», <i>per Mercè Izquierdo Aymerich</i>	91
Narracions en la història. El segle xx en primera persona, <i>per Encarna Hidalgo Villarroya</i>	103
El concurs de relats Cangur-SCM, <i>per Antoni Gomà Nasarre</i>	113
Educació imaginativa: les narracions (i el cinema) de fantasmes, vampirs, éssers artificials, del futur i extraterrestres, <i>per Jordi Solé i Camardons</i>	117
GÈNERES NARRATIUS	
Narracions i pedagogia: conte i novella en l'educació, <i>per Vicent Salvador</i>	129
La literatura del jo i la construcció de l'individu, <i>per Enric Balaguer</i>	139
Dades dels col·laboradors i col·laboradores	147

Presentació

Lluís Busquets Dalmau

President de la Societat Catalana de Pedagogia
Barcelona, tardor de 2006

En concentrar-nos en la narrativa en educació encoratgem l'esperança de retornar, així, al contingut del currículum, i a altres aspectes de l'ensenyament i l'aprenentatge, les emocions humanes; només elles, en efecte, poden brindar-nos significació i comprensió.

Hunter McEWAN i Kieran EGAN

És notori l'actual interès per la narrativa des de diferents matèries o amb enfocaments multidisciplinaris. La filosofia i l'antropologia, la lingüística i la psicologia s'interessen pel pensament narratiu que precedeix i acompanya el pensament conegut com a *racional*.

Una d'aquestes matèries és la pedagogia. Aquest gir cap a la narrativa es presenta com un corrent humanitzador i vivificador davant d'un currículum excessivament racionalista, i també com l'adequació de l'aprenentatge als instruments de comprensió de les diferents etapes lingüístiques. La narrativa també s'utilitza en la formació de professorat i en la recerca i avaluació educatives. Així que abasta un ampli camp pedagògic, des de la renovació curricular i la psicologia de l'aprenentatge fins a la recerca i formació de professorat (documents professionals, mètode del cas, diaris i autobiografies) i l'avaluació (informes escolars narratius). Podem dir que la línia narrativa és, en aquests moments, una de les més prometedores de la pedagogia.

Des de fa alguns anys, el gran psicòleg Jerome Bruner, des de posicions pluridisciplinàries i en la línia d'una psicologia i pedagogia culturals, reivindica les narracions com a instrument pedagògic també en matèries científiques.

El canadenc Kieran Egan, basant-se en Vigotski i amb un profund coneixement antropològic i lingüístic, postula l'adequació de l'aprenentatge als instruments de comprensió de les diferents etapes lingüístiques, entre els quals destaca el llenguatge oral i després l'escrit.

Des del 2004, la Societat Catalana de Pedagogia (SCP) organitza un seminari presencial/virtual sobre narracions en el currículum en el qual han participat professores i professors de diferents especialitats (llengua, literatura, història, pedagogia, psicologia, filosofia, ciències, matemàtiques, música), universitaris i dels nivells obligatoris, molts dels quals varen estar també en aquestes jornades. Vàrem tenir l'honor que el mateix Egan assistís, el maig de 2006, al nostre seminari en el decurs de la seva estada a Barcelona, durant la qual també va impartir dues conferències, una d'elles retransmesa per videoconferència a altres ciutats catalanes i que va crear expectativa envers la seva teoria.

Per continuar en aquesta línia, hem organitzat el seminari de tardor «Narracions i pedagogia» amb la finalitat de donar a conèixer diferents experiències i recerques d'utilització de les narracions en el currículum tant en l'educació infantil i primària com en la secundària. Amb la col·laboració de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, hem volgut també exposar i debatre diferents gèneres i metodologies narratives que se solen emprar en l'ensenyament.

La tarda del divendres dia 25 de novembre de 2006, la vàrem dedicar a plantejaments generals necessàriament limitats només a alguns aspectes: el psicològic (Ramon Canals, amb especial èmfasi en l'obra de Bruner), el literari (Ricard Torrents) i els materials narratius dels professors i les professores (el mestre i escriptor Jaume Cella).

També es varen presentar experiències i propostes en educació infantil (Adoració Hermoso i Maica Castellà) i primària (Josep-Maria Ferran i Josefina Masip). En la publicació hi hem afegit algunes comunicacions que no es pogueren presentar per manca de temps.

El matí del dissabte dia 26 de novembre de 2006 vàrem començar amb una reflexió sobre la narrativitat en la forma de comprensió que Egan anomena *romàntica* (8-15 anys) i les seves conseqüències en el currículum. Es va destacar que les característiques distintives de la comprensió romàntica es desenvolupen en una etapa de plena consolidació dels sistemes simbòlics de la lectoescriptura i del pensament matemàtic i que es basen en l'interès que es desvetlla en els estudiants per explorar els límits de la realitat, els extrems de l'experiència i el context ampli de la nostra vida, tot vist a l'entorn de les aspiracions i emocions humanes; el personatge arquetípic romàntic és l'heroi/heroïna que transcendeix els límits humans convencionals, dotat de qualitats que el fan extremament atractiu. El currículum de la secundària, seguint aquest enfocament narratiu i les característiques de la comprensió romàntica, descriuria l'aventura històrica i científica humana com una narració plena d'emocions i dramatisme. Aquests plantejaments es van il·lustrar amb experiències viscudes en centres de secundària, en llengua i literatura (Carme Alcoverro, Jordi Solé i Camardons), ciències (Mercè Izquierdo), matemàtiques (Antoni Gomà) i història (Encarna Hidalgo). Després, els professors

Vicent Salvador i Enric Balaguer, de les universitats de Castelló i d'Alacant, tractaren, respectivament, de «La novel·la i el conte» i «La literatura del jo», tot incidint en els diaris dels alumnes.

En cada un d'aquests blocs s'inclou una explicació del nivell corresponent de comprensió lingüística (mítica i romàntica) segons Egan.

Creiem que les aportacions varen ser prou interessants i significatives com per donar notícia del treball de la nostra Societat en aquest camp i, a la vegada, per difondre algunes idees del corrent narratiu en pedagogia que considerem que poden ser molt útils en el moment actual de l'ensenyament al nostre país.

Introducció

Lluís Busquets Dalmau

Societat Catalana de Pedagogia

Aquest seminari de tardor (en realitat, jornades) no comença avui. Ja fa temps que la Societat Catalana de Pedagogia (SCP) hi està treballant, des del juliol de 2005, quan dos membres de la Societat vàrem assistir a un dels congressos bianuals que se celebren a Vancouver sobre educació imaginativa; aleshores es va establir contacte amb Kieran Egan, les obres del qual havíem llegit. Des d'aquella data, hem mantingut una viva continuïtat amb el tema.

El maig de 2006, Egan ens va visitar, va assistir al nostre seminari i va dictar dues conferències a Barcelona, a l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) i al Departament d'Educació de la Generalitat, la conferència de l'IEC va ser retransmesa per videoconferència a Girona, Tarragona i Lleida.

D'acord amb les idees propugnades per Egan i amb l'ànim d'adaptar-les a la nostra realitat nacional, estem treballant en un projecte sobre narracions i currículum aplegant materials narratius d'interès curricular en diferents matèries i estenent-ho a l'àmbit dels Països Catalans.

Aquests dos dies presentem experiències de centres, recerques i propostes agrupades en dos blocs: infantil i primers cursos de primària (3-8 anys) i darrers cursos de primària i tota la secundària.

Hem comptat amb la col·laboració de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, que ens ha posat en contacte amb els professors universitaris valencians de literatura Vicent Salvador i Enric Balaguer per tractar de diferents gèneres i relacionar-los amb la tasca que porta a terme el professorat de secundària.

Dues breus reflexions sobre aquesta qüestió:

1) Sóc conscient de l'amplitud del tema; per tant, de molts aspectes només se'n farà un tast, que requereix futures ampliacions i aprofundiments. D'altra banda, encara hi faltaran enfocaments des d'altres matèries, com la filosofia, la lingüística o l'antropologia, la qual cosa ens porta a la implicació de més societats filials de l'IEC.

2) Penso que el gir narratiu dels centres educatius ha de partir del que ja es realitza (els contes a primària i el treball narratiu del professorat de secundària), però s'hauria d'arribar, d'una banda, a totes les àrees i nivells i, de l'altra, caldria tractar d'aprofundir en els *tipus de comprensió mítica i romàntica* d'Egan.

Finalment, crec que en una escola castigada i saturada pels aspectes formals del currículum, com deia una professora que va assistir a les conferències d'Egan, les idees d'aquest pedagog representen una alenada d'aire fresc i, afegeixo jo, cal anar al fons del problema: retornar als *significats* que vivifiquen els continguts.

Narracions i pedagogia

Gir cap a la narrativa

Ramon Canals
Universitat de Girona

Si hi ha un psicòleg que ha influït en l'educació quasi tant com Piaget, aquest ha estat Bruner. La seva autobiografia porta per títol *En busca de la mente* i, efectivament, tota la seva llarga vida l'ha dedicada a aquesta cerca, des dels seus inicis conductistes fins al seu posicionament actual per una psicologia i pedagogia *culturals*, passant pel que es coneix com a *revolució cognitiva*: la introducció del coneixement i de la ment en la psicologia.

Assessor pedagògic de Kennedy durant els anys seixanta, va tenir un paper decisiu en el replantejament de l'educació amb el treball que va culminar amb la publicació d'*El procés de l'educació* (1960), en el qual propugna un ensenyament rigorós de l'estructura i metodologia de les matèries, especialment les matemàtiques i les ciències, ja des de petits, en un desenvolupament en espiral, és a dir, retornant successivament als conceptes bàsics en nivells de més complexitat. Influí decisivament en els famosos projectes curriculars americans de ciències i matemàtiques que s'estengueren per tot el món, també entre nosaltres. També dirigí un excel·lent projecte de ciències socials, MACOS (Man, A Course Of Study). Bruner ha estat convidat repetides vegades per la Universitat de Girona i és doctor *honoris causa* per aquesta universitat.

En el llibre *The culture of education (La educación, puerta de la cultura*, Bruner, 1997), a més d'altres, explica la seva evolució fins a la *pedagogia cultural*, en la qual dóna un paper determinant a les narracions. Trenta anys després de la seva especial dedicació a l'educació a la qual acabem d'alludir, ens conta com els autors dels projectes curriculars s'adonaren que s'havien equivocat en donar per segura la implicació dels alumnes. El «descobriment de la pobresa» i el moviment dels drets civils els varen obrir els ulls. «Una teoria de l'educació que servís a tots ja no podia donar per suposat el suport i l'assistència d'una cultura benigna... Es neces-

sitava quelcom més per compensar el que molts de nosaltres percebíem llavors com el “dèficit” creat per la *privació cultural*».¹

Cada vegada Bruner s’anà preocupant més per com la cultura afectava l’aprenentatge escolar. I aquí connectà amb el pensament de Vigotski i la seva teoria historicocultural. Bruner conclou que «el paper del llenguatge i la cultura en el funcionament de la ment no tardà en minar la meua confiança en les teories més tancades i formalistes de l’encimat Jean Piaget, que deixava molt poc espai al paper capdavanter de la cultura en el desenvolupament mental».

DOS TIPUS DE PENSAMENT

Bruner reconeix el caràcter multidisciplinari del gir cap a la narrativa. «L’apreciació de la rellevància de la narració no ve d’una disciplina en particular, sinó de la confluència de moltes: literàries, socioantropològiques, lingüístiques, històriques, psicològiques, fins i tot informàtiques. I he arribat a prendre aquesta confluència com un fet vital, no només en els nostres propis estudis narratius, sinó també en els estudis educatius en general».

Des del punt de vista de la psicologia, però, aquest gir ve del reconeixement que hi ha dos tipus de pensament en els quals organitzem i gestionem el coneixement del món i estructurem la nostra experiència: allò logicocientífic i allò narratiu. El pensament logicocientífic, més especialitzat per tractar de les coses «físiques», no necessita presentació. Per la seva banda, el pensament narratiu, necessari per tractar de la gent i les seves situacions, el qual Barbara Hardy (citada per McEwan i Egan) veu omnipresent quan afirma que «somniem narrant, somiem narrant, recordem, preveiem, esperem, ens desesperem, creiem, dubtem, planifiquem, revisem, critiquem, construïm, fonamentem, aprenem, odiem i vivim per mitjà de narratives».

Bruner ens diu que aquests dos tipus de pensament són tan universals que sembla que tenen les seves arrels en el genoma humà o en el llenguatge. També ens diu que totes les cultures tenen aquestes dues formes de pensament de maneres diferents i en proporcions diverses.

IMPORTÀNCIA DEL PENSAMENT NARRATIU

Construïm significats per entendre el món i buscar-hi un lloc

Encara que els significats estan en la ment, tenen els seus orígens en la cultura en la qual es creen i gràcies a la qual són comunicables. «És aquest caràcter situat

1. Es fa constar que totes les citacions de Bruner reproduïdes en aquest treball corresponen al seu llibre *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997.

dels significats el que assegura la seva negociabilitat i comunicabilitat. La qüestió no és si existeixen “significats privats”; el que és important és que els significats aporten una base per a l’intercanvi cultural. Conèixer i comunicar són altament interdependents... virtualment inseparables... És la cultura la que aporta els instruments per organitzar i entendre els nostres mons en formes comunicables». Bruner també ha fet aportacions experimentals decisives a la comunicabilitat i intersubjectivitat dels nadons.

Tal com assenyala David Lodge (citat per McEwan i Egan), «la narrativa és una de les operacions fonamentals de construcció de sentit que posseeix la ment; i, sembla ser, és peculiar tant dels individus com de la humanitat en el seu conjunt» (serà Egan qui estableixi el paralelisme entre l’evolució de la humanitat i la de l’individu).

Aquesta manera d’entendre el món permet buscar-hi un lloc personal. Tal com diu Bruner: «La manera de pensar i de sentir en què es recolzen els nens (tant com la gent en general) crea una visió del món en la qual, psicològicament, puguin buscar-se un lloc a si mateixos: un món personal. Crec que la producció d’històries, la narració, és el que es necessita per a això». Uns anys més tard, Egan ho corrobora: «L’habilitat per construir narracions i per entendre narracions és crucial en la construcció de les nostres vides i la construcció d’un “lloc” per a nosaltres mateixos en el possible món al qual ens enfrontem».

REPRESENTEM LES NOSTRES VIDES, CONSTRUÏM LA NOSTRA HISTÒRIA

És a través de les nostres narracions com principalment construïm una versió de nosaltres mateixos en el món.

La nostra experiència immediata, el que succeí ahir o el dia anterior, està emmarcada en la forma narrativa. A la pregunta de la mare sobre què ha fet avui a l’escola, el nen comença una narració... «Encara més sorprenent» —dirà Bruner—, «representem les nostres vides (així com les d’altres) en forma de narració.» Per exemple, ens trobem amb records de vida que s’escriuen en forma de biografies, autobiografies, etc. «Els psicoanalistes reconeixen que la persona implica narració, essent la “neurosi” reflex d’una història insuficient, incompleta o inapropiada sobre un mateix. Recordem que, quan Peter Pan li demana a Wendy que torni a la Terra de Mai Més amb ell, dóna com a raó que podria ensenyar a contar històries als Nens Perduts d’allà. Si sabessin com contar-les, els Nens Perduts podrien créixer».

Si no se sap construir la pròpia història, el nen està perdut. Les històries li serveixen per construir la pròpia història.

REPRESENTEM LA NOSTRA CULTURA

Les narracions també representen la nostra cultura. Diu Bruner: «Emmarquem les explicacions sobre els orígens culturals i les nostres més celebrades creences en forma d'història, i no és només el “contingut” d'aquestes històries el que ens enganxa, sinó “el seu artifici narratiu”». I veu les narracions de gran importància per a la cohesió cultural i social, ja que «és a través de les seves narracions com una cultura ofereix models d'identitat i acció als seus membres».

I Egan afegirà: «Recordem que l'estructura narrativa és característica de les explicacions de la història de la consciència humana com a tal; o sigui de les històries per mitjà de les quals relatem en termes generals el viatge educatiu de l'espècie humana i els canvis que han marcat el nostre desenvolupament com a éssers pensants».

DÈFICIT DE NARRACIONS EN L'ESCOLA D'AVUI

Bruner utilitza el mot *decoració* per indicar l'ús insuficient que es fa de les narracions a l'escola. Les classes de llengua i literatura, potser d'història, les utilitzen tangencialment, però no formen part del nucli del currículum, excepte al parvulari.

Egan, al seu torn, ens fa palès que a l'escola hi ha un excés de racionalització i un oblit de la imaginació.

Els dos constaten un dèficit del pensament narratiu i de formació en narracions. Amb això, diu Bruner, «no es pretén infravalorar la importància del pensament logicocientífic. El seu valor és tan implícit en la nostra cultura altament tecnològica que la seva inclusió en els currícules escolars es dona per suposat». I —afegim nosaltres— que també en les avaluacions nacionals i internacionals les matemàtiques i les ciències ocupin un lloc destacat. Continua Bruner: «Però no és un secret que per a molts dels nens en edat escolar les “ciències” han arribat a resultar “inhumanes”, “insensibles” i “repel·lents” malgrat els esforços de primera classe per part dels professors de ciències i matemàtica i les seves associacions. Efectivament, la pròpia imatge de la ciència com una empresa humana i cultural podria millorar-se si es concebés també com una història d'éssers humans que superen idees rebudes; ja sigui Lavoisier superant el dogma del flogist, Darwin repensant el respectable creacionisme o Freud gosant mirar sota la presumida superfície de la nostra autosatisfacció. Podem haver-nos equivocat en divorciar la ciència de la narrativa de la cultura». Heus aquí una altra coincidència àmplia amb Egan, que propugna revitalitzar l'ensenyament de les ciències amb narracions i biografies dels científics que l'han construïda.

Aquest dèficit de pensament narratiu explica, almenys en part, la deficient formació de l'univers subjectiu dels alumnes i les dificultats creixents per trobar

un lloc en el món. L'enorme augment de les migracions no facilita sentir-se en el món com a casa. No és fàcil ajudar un nen de deu anys a crear una història que l'inclogui en el món més enllà de la seva família i el seu barri si ha estat trasplantat del Marroc o del Pakistan.

DESENVOLUPAMENT D'HABILITATS NARRATIVES

Com desenvolupar a l'escola les habilitats narratives? Com crear «sensibilitat narrativa»?

1) Bruner no s'està de dir que «un nen hauria de “saber”, tenir una “idea” dels mites, les històries, els contes populars, els relats convencionals de la seva cultura (o cultures). Emmarquen i nodreixen una identitat».

2) Amb el treball amb narracions desenvolupem la imaginació necessària per trobar un lloc al món.

«Trobar un lloc al món, per molt que impliqui la immediatesa de la casa, el col·legi, el treball i els amics, és, en últim extrem, un acte d'imaginació. Així que per aquell que ha estat culturalment “trasplantat” hi ha el desafiament imaginatiu de la ficció i la quasi-ficció que el porta al món de les possibilitats...», ja sigui a través de novel·les o biografies d'immigrants i altres persones que busquen el seu lloc al món o simplement amb relats de final obert o que incloguin diferents versions o punts de vista d'un mateix esdeveniment.

«Un sistema d'educació ha d'ajudar els que creixen en una cultura a trobar una identitat dins aquesta cultura. Sense ella, s'ensopega en els esforços per assolir el significat. Només en la modalitat narrativa hom pot construir una identitat i trobar un lloc en la cultura pròpia. Les escoles han de cultivar-la, nodrir-la, deixar de donar-la per suposada. Hi ha molts projectes, no només en literatura sinó també en història i socials...».

LA CONSTRUCCIÓ NARRATIVA DE LA REALITAT

Les nostres vides transcorren dins el pensament narratiu. Poques vegades recorrem al pensament científic. Per això Bruner afirma que «ni el coneixement comprovat de l'empirista ni les veritats autoevidents del racionalista descriuen l'entorn en el qual la gent normal es dedica a donar sentit a les seves experiències»; posem per cas, la salutació irònica d'un amic o la tristesa profunda d'uns pares. «Aquestes són qüestions que necessiten un relat. I els relats necessiten una idea sobre les situacions humanes d'interacció, pressupòsits sobre si els protagonistes s'entenen entre si, preconcepcions sobre criteris normatius...».

Però les narracions no són només casos particulars. Hi ha també alguns universals que són essencials per viure en una cultura, per interpretar la realitat. Són

universals que passen de la vida a les narracions i de les narracions a la vida... «Així com la nostra experiència del món natural tendeix a imitar les categories de la ciència que ens és familiar, també la nostra experiència dels assumptes humans pren la forma de les narracions que utilitzem per explicar coses d'ells.»

Què podem aprendre de les narracions? Quins són aquests universals que dominen les interaccions entre la vida i les narracions i ens ajuden a estructurar el nostre pensament narratiu? Bruner assenyala els següents:

1) Estructura temporal. Els esdeveniments narratius se succeeixen en el temps cronològic i sobretot emocional, almenys en un començament, meitat i final. Així, també veiem i recordem els episodis i el conjunt de la vida.

2) Imitació dels gèneres. Els casos particulars s'adscriuen a gèneres o tipus determinats: donem sentit als esdeveniments assimilant-los a la forma de comèdia, tragèdia, ironia, romanç o a arguments tipus, com ara noi-dolent-sedueix-noia-maca, o el poder-corrump o el dolent-rep el que es mereix.

3) Les accions tenen raons: desigs, creences, valors, estats emocionals que es poden jutjar, valorar, segons esquemes normatius. Adjudiquem i valorem aquestes raons també en els esdeveniments de la vida.

4) Interpretacions múltiples. No hi ha una única interpretació, depèn del punt de vista, dels interessos del narrador: films com *Rashomon* (1950), que narra una mort des dels punts de vista dels familiars de la víctima, dels acusats i dels testimonis, o *Certezas absolutas: especulaciones sin garantía*, de Simon Schama, que explica un fet considerat heroic i les seves rèpliques.

5) Canonicitat implícita. Sempre remetem al que és usual, normatiu, acceptat per la societat. Els relats interessin perquè o bé són casos que trenquen amb allò establert o fan veure en allò establert alguna cosa de la qual ningú no s'havia adonat.

6) Ambigüitat de la referència. Les narracions sempre estan obertes al qüestionament per molt que es comprovin els fets. La vida també ho està, almenys en les interpretacions i justificacions possibles.

7) Centralitat de la problemàtica. Les històries que val la pena contar solen néixer de la problemàtica.

8) Negociabilitat. Les versions alternatives porten al pacte i aporten flexibilitat a la manera de pensar dels nens.

9) Continuitat històrica. La vida i la història no es componen d'històries autosuficients una darrere l'altra: es busca una continuïtat. S'explica Carlemany com un precedent de la unitat europea quan l'emperador no tenia ni podia tenir una idea del que seria Europa.

Egan desenvoluparà alguns d'aquests universals en la utilització didàctica de les narracions.

Acabem amb el que diu Bruner al final del pròleg de *La educació, puerta de la cultura*: «Ni l'escola ni l'educació poden entendre's ja com només vehicles de

transmissió de les habilitats bàsiques que es requereixen per guanyar-se la vida o per mantenir la competitivitat econòmica dels respectius països... No només de pa viu l'home; ni només de matemàtiques, ciències i noves tecnologies. La tasca central és crear un món que doni significat a les nostres vides, als nostres actes, a les nostres relacions. Vivim junts en una cultura, compartint formes de pensar, de sentir, de relacionar-nos... L'objectiu de l'educació és ajudar-nos a trobar el nostre camí en la nostra cultura, a comprendre-la en les seves complexitats i contradiccions. L'escola no pot continuar separada d'altres manifestacions de la cultura... Els mestres ajuden els nens no només a dominar les habilitats bàsiques, sinó també a conèixer i prendre consciència del món en el qual han de viure... La funció del mestre és *conscienciar* i informar sobre les maneres de donar sentit al món».

BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, Jerome. *El proceso de la educación*. Mèxic DF: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1963. (Manuales UTEHA; 181)
- *En busca de la mente: Ensayo de autobiografía*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- SCHAMA, Simon. *Certezas absolutas: especulaciones sin garantía*. Barcelona: Anagrama, 1993.

Pensament, literatura i narrativa

Ricard Torrents

Institut d'Estudis Catalans

Ai, Soló, els grecs sempre sereu uns nens!

PLATÓ, *Timeu*, 22b

Les bases de l'educació són poètiques.

Comencem com a poetes.

Kieran EGAN, *Començament de la comprensió:*

Educació en la primera infantesa

(*Primary understanding: Education in early childhood*)

Ser sempre nen per poder narrar allò que es veu.

Jordi JANÉ-LLIGÉ, «El nen narrador», *Els vestits de la lluna*

1. ÉS QUAN CAUEN LES POMES

Una vegada hi havia un professor de ciències naturals enemic declarat del «quan». El modest adverbí conjuntiu, especialitzat en la frase temporal, li despertava urticària, «quan» ens en servíem per a definir els conceptes o les coses. Segons aquell professor, admirador de la ciència a la manera científic vuitcentista, el rigor científic que ens volia inculcar passava principalment per les definicions. Una definició ha de ser, per definició —valgui la tautologia, deia—, expositiva, abstracta: subjecte, verb i predicat, tal com ho prescriuen els tractats de lògica. No consentia que, si ens demanava la lliçó o ens posava un examen, responguéssim començant amb «quan». «La llum no és quan hi veiem» —ens deia—; «la llum és una energia que impressiona l'ull i ens permet de veure els cossos. És això i prou. Sempre. La llum és una energia» —repetia—, «això és llenguatge científic».

Un dia, seguint el llibre de text, tocava la lliçó de la gravitació universal, la caiguda dels sòlids sobre la Terra, les òrbites dels planetes al voltant del Sol i tot això. Ens ho havia explicat uns dies abans, se suposava que nosaltres ho havíem estudiat i es disposava a «demandar la lliçó» seguint el mètode didàctic que regnava a les au-

les d'ençà, com a mínim, de la *Ratio studiorum* dels jesuïtes que, a més d'introduir pràctiques educatives prou bones, varen desacreditar la imaginació lliure i la lectura de llibres de ficció. Qui hagi llegit *Retrat de l'artista adolescent*, de James Joyce, segurament no ha oblidat escenes com la del professor jesuïta que «demana a Jack Lawton la declinació del substantiu llatí *mater, matris* i Jack Lawton, tot i ser el primer de la classe, s'encalla en l'ablatiu singular i no sap continuar amb el plural» i com aquella desventura afecta cruelment el protagonista, Stephen Dedalus, el qual, pel fet que sense culpa se li trenquessin les ulleres i no pogués fer els deures, acaba injustament convertit en l'encarnació del mal estudiant, gandul i mentider, i en conseqüència és assotat cruelment (Carbonell *et al.*, 1987, p. 373-385).

El nostre professor també va preguntar aquell dia la lliçó que tocava: «Què és la llei de la gravetat? A veure, en Torra ens dirà què és la gravetat». En Josep Torra, que era un noi calmos, es va alçar, es va gratar el cap, es va escurar el coll i va respondre amb un gran aplom: «És quan cauen les pomes». Allò era un desafiament. «Com dius? Què t'empatolles?», el va reptar el professor. «Ja veig que no saps la lliçó. Ja deus haver gandulejat com sempre. Saps que dijous a la tarda, en comptes d'anar a passeig, copiaràs cent vegades la definició científica de la gravetat? Saps que puc fer-te anar al despatx del director?». El noi es va indignar. No sols perquè havia estudiat, sinó perquè estava convençut de saber la lliçó i que aquella resposta era la bona. I va repetir: «La gravetat és quan cauen les pomes. Ens ho va explicar vostè: és quan cauen les pomes a terra, perquè el centre de la Terra és com un imant que les xucla. I Newton ho va descobrir un dia que s'estava sota una pomera de casa seva rumiant sobre el moviment dels planetes i pensava: si les pomes cauen i els planetes no xoquen, hi ha d'haver la mateixa explicació, la llei de la gravetat. Vostè ens ho va dir».

En Josep Torra no sols acabava de demostrar que se sabia la lliçó. Acabava de donar una lliçó al professor cientista: el pensament és narratiu, no només categòric; és concret, no només abstracte; és argumental, no només expositiu; té plantejament, nus i desenllaç. El pensament és «quan» pensem seguit, desplegant el discurs, que té a veure amb discórrer. Tan universal com la gravitació, pensar narrativament és una llei universal del pensament humà. Un imant xucla cap al centre del nostre cervell totes les percepcions i, com les pomes de la pomera, els nostres continguts mentals cauen en forma narrativa de la imaginació. El meu company no havia memoritzat la llarga definició del manual, que deia: «la gravetat és la força per la qual tots els cossos i les partícules de matèria s'atrauen mútuament i és causa que tots els cossos caiguin sobre la Terra i que els planetes es mantinguin en llurs òrbites al voltant del Sol». No l'havia memoritzada literalment, però l'havia interioritzada narrativament seguint les pautes del narrador universal i omniscient que ens habita i crea la situació, el protagonista i la descoberta.

2. EL COMENÇAMENT DELS COMENÇAMENTS

Voldria que es veiés per on vaig. L'episodi del temps escolar m'ha servit, *en primer lloc*, d'exordi. L'*incipit* és sempre difícil. La pregunta «per on començar?» és la pregunta que es fa tothom a l'hora de prendre responsablement la paraula, sigui parlada sigui escrita. Davant dels alumnes, a l'hora d'engegar una classe, per ventura no ens preguntem sempre què els direm d'entrada, com ens en guanyarem l'interès? Tota narració, tot discurs, comença amb un exordi. N'hi ha d'admirables, com és el començament absolut de l'exordi de la Bíblia: «Al principi Déu creà el cel i la terra», que de seguida dispara la nostra imaginació. És la partida de naixement del món, inscrita en el llibre de la memòria dels humans occidentals. Sabeu que la traducció d'alguns traductors jueus a llengües no semítiques diu: «Quan Déu creà el cel i la terra»? Quina meravella aquest «quan»!

Els geòlegs s'escarrassen a interrogar els estrats de la Terra per trobar el punt zero de la seva existència. Els astrofísics amunteguen milions d'anys de llum damunt l'antiguitat de l'univers. El llibre del Gènesi, o de «la» gènesi de tot el que existeix, és el paradigma de la datació mítica: en dir «al principi» o «quan», ens situem a l'*incipit* dels contes: «Una vegada hi havia». Un segon *incipit* famós, el del quart Evangeli, és més filosòfic: «In principio erat Verbum» (en arché en o logos), que els biblistes tradueixen i interpreten de maneres diverses, però totes coincidents a dir que es tracta del començament primordial, d'un «quan» absolut.

Goethe, al començament absolut no hi volia el *logos*, la raó, sinó l'*ergon*, l'acció. Però després hem après que l'acció existeix en la mesura que és dita, narrada. Com podem explicar una acció sense narrar-la? També hem après que la paraula creativa és raó i acció alhora, perquè la funció conativa és inherent al llenguatge. Per al creador, fer allò que diu és la suprema performança, sigui el gran Creador que crida del no-res el cel i la terra cada vegada que llegim la Bíblia, sigui el creador contacontes Homer/Riba quan, llegint *L'Odissea*, ens fa present «aquell home de gran ardit, que tantíssim / errà, després que de Troia el sagrat alcàsser va prendre» (*L'Odissea*, p. 19).

A més de la «novella de formació» de Telèmac a la recerca del pare Ulisses, els educadors tenim el nostre *incipit*, comparable al de la Bíblia, que fa: «Tot està bé quan surt de les mans de l'Autor de les coses, tot degenera entre les mans de l'home», de l'*Emili o de l'educació*, de Jean-Jacques Rousseau. Quin començament iniciàtic! Sacseja tot el que es belluga en educació: els educands, els educadors, els ineducables, els que s'ho miren i els que, generació rere generació, es dediquen a impedir que estigui bé el que surt dolent de les mans de qui sigui.

Entre *logos* i *ergon* no hi ha sinó interactivitat. No cal pas anar a la concepció gnòstica d'una Paraula, en majúscula, dotada del poder de fer allò que diu. En el camp historicoliterari, qui separaria l'acció del rei Jaume I de Catalunya-Aragó de

la narració que en deixà al seu *Llibre dels feyts*? El crític literari judeoalemany Marcel Reich-Ranicki s'ha referit a l'escriptor Theodor Herzl com «aquell jueu austríac que va aconseguir una cosa inaudita: contribuir a canviar el món amb una novel·la». Efectivament, amb la novel·la *Altneuland* («Vella terra nova»), de 1902, el creador del sionisme va aconseguir de canviar el món fins als nostres mateixos dies estenent la idea que la reconstrucció de l'Estat jueu a Palestina és possible.

3. ÉS QUAN EL MESTRE CONTA CONTES

La contalla de quan queien les pomes m'ha servit, *en segon lloc*, per a plantejar la qüestió que ens ocupa en aquest seminari. L'anècdota ens obre a la categoria en tota la seva amplitud educativa. Podria haver començat la meua intervenció amb un exordi convencionalment científic: «Què és la narrativa en educació?», i continuar: «la narrativa en educació és l'estudi del paper de les narracions en l'evolució del pensament i en els processos mentals de l'aprenentatge». He preferit la manera del meu company d'adolescència: «La narrativa en educació és quan mestre i alumnes construeixen l'aprenentatge sobre narracions, siguin de ficció, d'història o de ciència. De ciència-ficció, d'història-ficció, d'educació-ficció. La narrativa en educació és quan qui ensenya coneix els ressorts tant del propi pensament narratiu com del dels seus alumnes i se'n serveix per a si mateix, per a entendre i millorar la pròpia activitat d'ensenyant, tant com per als alumnes, perquè progressin en el coneixement de si mateixos i del món».

Altrament, l'anècdota de la caiguda de les pomes de Newton és comparable a la caiguda de la narració dita *in media res*. La preceptiva literària aconsellava no començar les històries pel principi, amb la qual cosa ensenyava que hi havia uns ordres diferents en la seqüència dels fets: l'ordre lògic, l'ordre real i l'ordre emotiu, cadascun amb les seves raons. Al bell començament d'aquest seminari sobre narrativitat i educació hi he fet caure un relat d'escola que tenia la funció de començament i de *feedback* perquè no només ens traslladéssim als dies llunyans de l'adolescència, per tal d'entrar de cop en el nucli de la qüestió: la narrativa és una de les cruïlles més transitades dels corrents educatius actuals. Sembla un d'aquests giratoris, mal anomenats *rotondes*, que trenquen la circulació unidireccional per oferir múltiples entrades i sortides.

La celebració d'aquest seminari mateix té la seva raó narrativa de plantejament, trama i desenllaç. El plantejament sorgí de les propostes de Lluís Busquets, de les recerques de Mercè Izquierdo sobre didàctica de les ciències i de les meves lectures de literatura i pedagogia, quan, per fils diferents, vàrem convergir a considerar la necessitat de conèixer millor l'obra i les «obres» del pedagog Kieran Egan. La trama es va ordinar a Vancouver el juliol de 2005 en les jornades de treball dirigides pel professor Kieran Egan, va continuar amb la visita d'aquest professor

a Catalunya la primavera de 2006 i s'amplia amb aquest seminari. El desenllaç està no tan sols en les conclusions, sinó també en els efectes del seminari, en les seves influències o confluències. D'aquest relat, la Societat Catalana de Pedagogia en constitueix el context immediat, mentre que l'Institut d'Estudis Catalans n'és el context ampli en un moment particularment significatiu de la seva història, com és el del centenari de la seva fundació. Moment adequat per a contar-nos la prodigiosa història de cent anys de supervivència de les institucions catalanes, una de les històries més extraordinàries del segle xx a l'Europa de les dues guerres mundials, que, transformada en Unió Europea, encara no ha demanat perdó pel fet d'haver consentit la dictadura franquista i continua negant l'existència de la nació catalana.

En tot cas, la Societat Catalana de Pedagogia, la Societat Catalana de Llengua i Literatura i la Secció de Filosofia i Ciències Socials ens podem fer un goig d'un seminari com aquest, plantejat amb rigor i amb actors destacats de diverses disciplines que conflueixen en la pedagogia i en la seva raó de ser: l'educació. D'una banda, aquest seminari de tardor del 2007 s'insereix en la tradició dels pedagogs catalans d'estudiar els corrents pedagògics d'arreu del món, mentre que, de l'altra, fa visible que, en el si de l'Institut d'Estudis Catalans, continua viva la «raó educativa» que el fundador Prat de la Riba va posar a les seves bases.

4. NO TOTHOM ÉS NARRADOR, PERÒ TOTHOM TÉ UNA HISTÒRIA

La intuïció de Kieran Egan en presentar un nou aspecte de la funció clàssica del contacontes i proposar als docents noves estratègies d'ensenyament parteix d'una observació a l'abast de tothom: no hi ha infant que no es deleixi quan sent que algú diu «una vegada hi havia...». És el poder màgic d'uns mots que, tot anunciant una història, disparen les ganes de saber-ne més. És la implicació personal en els relats, l'experiència narrativa que en l'estadi evolutiu de més receptivitat ens desperta la imaginació, la facultat humana més creativa, i que ens acompanya sempre més com alguna cosa permanent de la nostra condició.

La intuïció estratègica de Kieran Egan d'aprofitar el potencial infantil a l'hora d'implicar-se en els contes té el seu correlat en la capacitat innata de narrar. L'infant, a més d'escoltacontes, és també un contacontes innat. La seva energia intel·lectual i emotiva creix i s'expandeix muntant-se històries que, encara que els adults a vegades no percebem, són a l'origen de la seva progressiva comprensió del món i de si mateix. Recordo de la meua infantesa la rondalla del gos Fidel que, després de fer-se pregar molt, ens explicava en Tori de cal Ferrer en vespres d'espellofada, però encara recordo més les expectatives creades per en Miquel *dels quientos* i en Ramon *de les mentides*, nois dos o tres anys més grans que nosaltres dotats d'una potent inventiva.

És una segona intuïció de Kieran Egan. La matriu del pensament en les primeres fases de la seva formació és una matriu mítica, d'oposicions primordials com llum/foscor, terra/cel, fred/calent, aigua/foc. El mite de Prometeu, que afavorí els homes donant-los el foc després de robar-lo als déus, és d'una força didàctica universal i profunda per a «narrar» abstraccions com el poder i el saber, la ignorància i la ciència, el progrés i la barbàrie, la destrucció del planeta i la sostenibilitat. Prometeu és el benefactor dels humans, l'encarnació de l'esperit creatiu i de la desconfiança en les forces divines, que no deixa d'inspirar pensadors, científics, literats, músics i educadors. Els mites històrics són en totes les cultures una font incessant d'identitat col·lectiva. Egan i els seus col·laboradors a la Colúmbia Britànica del Canadà posen els seus mites fundacionals dels primers pobladors víquings al centre de les lliçons d'història nacional, tal com nosaltres podríem fer —i no fem— amb els mites nacionals catalans construïts en la Catalunya moderna per a identificar-nos com a poble (Sunyer, 2006).

Però, per què la imaginació se'ns esmussa en arribar a l'edat adulta i el món imaginatiu narratiu que havia estat el nostre se'ns fa progressivament impenetrable? O és un món que està adormit en nosaltres, esperant, com la princesa, un bes de príncep que el desperti? El fet és que tothom, quan és pare o mare, es converteix en narrador. L'experiència d'aquesta transformació és universal i sentida, a vegades, com una descoberta. El fill o la filla demanen un conte abans d'anar a dormir. El pare o la mare, que porta a la memòria genètica la pròpia experiència de fill o de filla, esdevé llavors un mediador singular i únic entre el món i l'infant. Potser no sap inventar cap història ni en recorda cap de les que li havien contat a ell, i llavors agafa un llibre i en llegeix una. Tant se val. Ni que sigui per lectura interposada, es converteix en narrador, en el contacontes que envolta l'infant en una hiperrealitat feta d'ell mateix, pare narrador, de l'argument del conte i del fill que escolta i s'hi implica.

A més a més, però, si el pare o la mare són l'autor de la història, si tenen capacitat narrativa pròpia i recreen un conte de la pròpia infantesa o un episodi de la pròpia vida en què dialoguen amb la criatura, llavors assumeixen la funció narrativa del contacontes total. «Una vegada el pare i la mare anaven pel bosc a buscar una nena que se'ls havia perdut... I, quan la varen trobar, varen trobar-se també que eren narradors que li contaven la pròpia vida». No és un conte, sinó una història d'anamnesi en què es fa actual el passat que s'hi narra.

5. LA HISTÒRIA INENARRABLE

El dia que els humans van esdevenir humans desplegant l'activitat mental anomenada *pensament*, aquell dia van començar a cristallitzar formes i continguts transmesos per la paraula narrativa. El llenguatge va néixer de la necessitat

irreprimible de comunicar-se, d'explicar-se i d'explicar. De la mateixa manera que cadascú acumula al llarg de la vida un repertori de vivències construïdes narrativament, la humanitat no para de crear un *thesaurus* incommensurable de vida i pensament que es troba en la literatura parlada o escrita en milers de llengües, en la ciència/tecnologia del procés de la civilització, en l'art creat semblantment en milers de formes i de matèries que conformen el veritable patrimoni cultural de la humanitat. Tota producció humana, fins i tot la més abstracta, científica, plàstica o musical, conté un argument. De la llei de la gravetat a la fórmula de la relativitat d'Einstein, del martell al raig làser, del portal de Ripoll al tapís de la Creació de Girona, de la Sagrada Família de Gaudí al Guernica de Picasso, de l'*Himne a les Nacions Unides* de Pau Casals al *Concert per a flauta i arpa* de Mozart.

La divisió clàssica dels gèneres (èpica, lírica, dramàtica, oratòria), amb tots els seus subgèneres (didàctica, prosa científica, periodística, guionatge), serveix per a classificar i establir oposicions i comparacions, però no hauria d'amagar que la dimensió narrativa és present en tots. Guimerà donà forma teatral a *Terra baixa* partint d'una història real que li havien contat a Queralbs. En el cant de *L'emigrant*, de Verdaguer, tan ple de lirisme, hi traspua l'aventura de qui ha d'allunyar-se de la pàtria i pren comiat dels amics, dels pares, dels paisatges, de «l'ermita al cel suspesa», al cel de la plana de Vic, que conté tota la seva història personal.

Altrament, els gèneres no existeixen aïllats, sinó que s'encavalquen i s'interpenetren. On posarem obres com *l'Emili o de l'educació*, de Jean-Jacques Rousseau, o com *La Ben Plantada*, d'Eugeni d'Ors? No són novel·la i alhora tractat? La literatura no és només narrativa. També és, alhora, poesia, drama, ciència, filosofia. Hi ha una literatura d'idees que escapa als gèneres convencionals i que el món de la pedagogia coneix molt bé. Hi ha la literatura no registrada com a tal perquè té una existència efímera: és la literatura llegida. Aquestes pàgines que llegeixes, amable lector, prenen en tu una nova existència literària narrativa. Potser existiran un instant, potser romandran en una nova forma.

Arribats aquí, espero haver fet clar on volia arribar *en tercer lloc*. M'he servit dels tres conceptes del títol (*pensament, literatura i narrativitat*) com de tres magnituds imbricades en interactivitat constant. *Pensament* com a activitat mental d'imaginar, concebre, jutjar, inferir, expressar-se. *Literatura* entesa no només com l'art d'escriure, sinó com el tresor de la producció oral, escrita i llegida de la humanitat, amb tots els components diferenciadors de les literatures nacionals. *Narrativitat* com el conjunt de propietats que caracteritzen la competència lingüística universal i es troben en els discursos produïts per ella. Hi faltaria un quart component: *narratologia*, terme proposat per Tzvetan Todorov per a designar la teoria de la narració literària, però ens portaria més enllà d'on podem anar avui en aquesta intervenció.

6. IDENTITAT O LA NARRACIÓ ENS FA REALS

No tothom és narrador, però tothom té una història. Cadascú de nosaltres és protagonista d'una vida. Encara que no tinguem la biografia o l'autobiografia escrites, cadascú és el narrador d'ell mateix. Tothom pot narrar i pot ser narrat. Aprenem de pensar a l'entorn del *jo*. La construcció del *jo* és a l'origen del llenguatge i del pensament. El *jo* es constitueix com a centre de totes les referències. La seqüència abans-ara-després, una de les primeres en els estadis inicials del pensament, activa el pensament narratiu.

Així és com la dimensió narrativa no sols conforma el pensament i la literatura, sinó també la identitat. No tenim identitat fins que algú no ens conta la nostra història. La nostra identitat és narrativa. De fet, més que allò que diem que som, som allò que hem fet, allò que ens ha passat i que és susceptible de ser explicat en la seqüència començament, trama i desenllaç. La identitat es construeix amb elements interns i externs. Els uns ens distingeixen, ens fan únics, idèntics a nosaltres mateixos. També ens donen continuïtat al llarg de la trajectòria vital. Els elements externs de la identitat provenen del reconeixement dels altres. Una identitat no reconeguda acaba substituïda per una altra.

Sabem què és la identitat? Sabem què és la consciència del *jo*? Tal com diu Ian Watson, narrador de ciència-ficció, autor d'obres com *El caçador de la mort* i com *A. I.: intel·ligència artificial*, passada al cinema per Spielberg, «tots som conscients. Tots tenim una sensació del *jo*, d'identitat, del nostre *jo*. La nostra identitat és el més important de l'univers per a nosaltres. I, tanmateix, no hi ha cap explicació científica per a la consciència, per a la consciència d'un mateix. Per què i com tenim consciència del *jo*? Això és desconegut. Els problemes fàcils es resolen tard o d'hora. La ciència avança en la resolució dels problemes fàcils. Els problemes difícils no es resolen, però tenen històries que els expliquen. Explicar un problema no és resoldre'l, però és dominar-lo. Les històries són essencials per a explicar la nostra existència com a éssers humans. Les persones parlem soles contínuament. És allò del monòleg interior. L'*Ulisses* de Joyce és la història humana en vint-i-quatre hores. Les criatures sovint parlen soles i en veu alta. Els adults ho fem en silenci. Però tots necessitem controlar el flux de la consciència. Necessitem fixar en la memòria els continguts de la nostra consciència» (Watson, 2006).

De fet, cadascú de nosaltres és una mena de personatge de ficció dins la narració que constantment ens expliquem a nosaltres mateixos. La nostra sensació d'un *jo* continu que viu una vida contínua ve de les narracions. Dins el nostre cap, el llenguatge no calla gairebé mai. Fins i tot quan dormim, es manté actiu el motor lingüístic. Dintre del cap, ens diem la veritat; a vegades, ens diem mentides. Però la nostra tàctica fonamental per a definir-nos i controlar-nos i protegir-nos és explicar narracions, especialment sobre qui som.

La consciència humana és el resultat de les narracions, més que no pas a l'inrevés: les narracions, resultat de la consciència humana. Narrar històries —incloent-hi les de ficció— no és una cosa secundària en les nostres vides. No és una simple distracció comparada amb els afers seriosos de la vida real. És fonamental per a la nostra existència sencera i per a la nostra identitat.

7. LA POMERA APÒCRIFA

Una bona narració és recursiva. Es pot repetir, es pot girar a l'inrevés, es pot tornar enrere, es pot revisar, rectificar. La narració no té un final, en té més d'un. En realitat, és una fluència incessant. Finals provisionals. Continuarà. Xahrāzād reprèn dia rere dia la narració per salvar-se, com la Balanguera reprèn el fil de la vida de les generacions que se succeeixen damunt la pàtria.

Començar per l'acabament és una bona manera de començar i acabar pel començament, una bona manera d'acabar.

La història de Newton meditant sobre la gravitació universal davant del fenomen de la caiguda de la poma és apòcrifa. Mai no va dir o escriure res de les pomes quan cauen. Potser ni tan sols no va meditar mai sota una pomera. L'autor de la història és Voltaire, que, en les *Cartes filosòfiques* de 1733, va dedicar la *Lettre XIV: Sur Descartes et Newton* a comparar els dos savis i a concloure, com és comprensible, que el geni francès de Descartes és superior al geni anglès de Newton.

Les històries apòcrifes acaben essent les autèntiques. Quan Verdaguer va sotmetre a la censura eclesiàstica el poema *Natzaret*, de la trilogia *Jesús Infant*, en què no es distingeixen els evangelis canònics dels apòcrifs, el bisbe Torras i Bages el va obligar a adjuntar-hi una nota advertint que els fets que narrava el poeta eren —deia— «pures formes poètiques o allegories místiques sense valor històric». Verdaguer va complir les instruccions del censor, però girant-les i reafirmant les aventures meravelloses de Jesús, Josep i Maria enfront de les interpretacions teològiques oficials. Per a ell, el valor poètic dels relats de la infantesa de Jesús era superior al valor dogmàtic de les narracions pretesament històriques.

Les nostres històries a vegades són apòcrifes, a vegades són reals. No és el factor decisiu, sortosament. Van més enllà de la realitat i dels fets històrics, però continuen essent la nostra història i en continuem essent els narradors.

A vegades la història se'ns descontrola. El fil ens porta més enllà d'on volíem anar. Potser és el que m'està passant. Tinc, però, la companyia de Kieran Egan, que escriu a l'acabament d'un dels seus assaigs: «És molt fàcil que l'explicació d'una idea ens porti molt més enllà del que en principi preteníem. Me'n confesso culpable. La idea matriu d'aquest llibre era oferir el model de la forma narrativa del conte com a complement o alternativa al model dominant, no pas com a substitut seu! Pretenia dissenyar un model que donés un paper fonamental a una sèrie

de coses que em semblaven arraconades pel model dominant [...]. Els mestres que trobin atractiu el model de la forma narrativa del conte decidiran, per descomptat, com, on i fins a quin punt se'n serviran» (Egan, 1994, p. 154).

La idea matriu d'aquesta introducció al nostre seminari era simplement assenyalar les intuïcions de Kieran Egan, no pas substituir-les. No les trobareu sinó en les seves obres.

Bibliografia

- BUSQUETS, Lluís. «Revalorització de la imaginació i de la narrativa: Les propostes de Kieran Egan». *Revista Catalana de Pedagogia* [Barcelona] núm. 3 (2004), p. 313-329.
- CARBONELL, Jaume; TORRENTS, Ricard; TORT, Antoni; TRILLA, Jaume [cur.]. *Els grans autors i l'escola*. Vic: Eumo, 1987.
- EGAN, Kieran. *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Londres; Ontario: Althouse Press, 1986. [*Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Traducció a l'espanyol de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1994.]
- *Primary understanding: Education in early childhood*. Nova York: Routledge, 1988. [*La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Traducció a l'espanyol de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1991.]
- HOMER. *L'Odissea*. Barcelona: Alpha, 1953. (Clàssics de Tots els Temps) [Traducció de Carles Riba]
- MORER I SERRA, Eugènia. «Kieran Egan o com aprendre a imaginar». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 435 (2006), p. 20-22.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo, 1985.
- SUNYER, Miquel. *Els mites nacionals catalans*. Vic: Eumo, 2006.
- TORRENTS, Ricard. «La funció dels mites». A: *Art, poder i religió: La Sagrada Família en Verdaguer i en Gaudí*. Barcelona: Proa, 2006, p. 42-48.
- WATSON, Ian. «Ciència-ficció per a qüestionar-ho tot». *Serra d'Or* [Barcelona], núm. 560 (2006), p. 554-556.

Narracions dels professors

Jaume Cella

Mestre i escriptor

Penso que la meua participació en aquesta taula es deu al fet que reuneixo tres condicions: la primera és que faig de mestre des de fa molts anys, la segona és que dedico bona part del meu temps lliure a escriure i la tercera és que alguns dels llibres que escric són obres relacionades amb la meua professió.

Per tant, i per poder concretar tot allò que compartiré amb vostès, he començat formulant-me aquesta pregunta:

QUÈ FAIG QUAN ESCRIC?

No sé si el que em passa a mi es pot generalitzar —parlaré des del *jo*, que és la manera més humil d'afrontar aquest repte—, però em sembla que sempre que escrivim, sigui un relat de ficció o un assaig, partim de la realitat.

Quan dic realitat incloc, a més de tot allò que captem pels sentits, tot el que podem imaginar —i que controlem d'alguna manera— o tot el que podem somiar —que no podem controlar. Per tant, l'obra més surrealista del món o l'obra més imaginativa manté lligams amb la realitat. Per això els dibuixos d'un extraterrestre estan formats per elements coneguts o els textos que recreen fauna inexistent contenen elements que podem trobar fàcilment en la vida quotidiana. Per refermar aquestes paraules, només cal repassar els bestiaris o analitzar, per exemple, *Alicia en terra de meravelles*, on, a través d'una ficció farcida d'elements meravellosos, es descobreix una reflexió molt profunda sobre el món i sobre les relacions que establim els éssers humans.

L'afirmació anterior la signarien les criatures sense fer-ne escarafalls de cap mena, perquè durant la infantesa és quan la frontera que establim entre realitat i ficció és més prima que el paper de fumar que es feia servir abans, quan l'acció d'encendre un cigarret no era una activitat punible.

Quan escrivim, doncs, partim de la realitat i a través del llenguatge creem una realitat nova que només exigeix una condició, al marge, és clar, del seu nivell de qualitat, d'altra banda sempre discutible. Aquesta condició és que sigui versemblant, que sàpiga mantenir un món autònom fidel a les imposicions que l'autor li ha donat i que el lector ha de fer seves, ha d'acceptar plenament i incorporar-les al seu món.

Per exemple, si no ens creiem, si no convertim en un fet tan real com que tenim dues mans i a cada mà deu dits, que un ésser humà pot deixar de ser visible a la mirada dels altres, el llibre de Wells que protagonitza un home invisible ens caurà de les mans. Si no acceptem que un aviador pot trobar-se al bell mig del desert amb una criatura sorprenent que li demani que li dibuixi un xai, res no ens impulsarà a acabar de llegir l'obra de Saint-Exupéry.

Ara bé, la vivència de la realitat no és percebuda ni viscuda d'una manera monolítica. No és abastable en la seva totalitat i té, per tant, moltes cares, té molts nivells d'interpretació, té, per dir-ho amb una fórmula que ha fet molta fortuna, moltes lectures.

Això passa perquè cada ésser humà és un esdeveniment, és una peça irrepètible. Cada persona és un rostre, una veu, unes capacitats diferents, una manera única i no intercanviable de veure i de viure el món, de ser el món i d'estar-hi. Té una història que, a més, va canviant contínuament i una història general que el té, que l'emmarca i el limita. Tots som Jekyll i som Hyde i, des de la perspectiva del món dels valors, el que és recomanable, fins i tot exigible, si volem viure i conviure en el mateix món, és que Jekyll controli sempre Hyde.

Quan escrivim vivim altres vides, la dels personatges que creem. Ho deia amb molta claredat Gustave Flaubert en una carta que va enviar a una de les seves admiradores: «Escriure és una cosa deliciosa, no ser tu mateix, circular per dins de la creació de la qual estàs parlant. Avui, per exemple, home i dona a la vegada, amant i estimada al mateix temps, m'he passejat a cavall per un bosc un migdia de tardor sota les fulles grogues, i jo era els cavalls, les fulles, el vent, les paraules que es deien, el sol roig que feia mig tancar les seves parpelles vençudes d'amor».

Aquesta capacitat de tenir més vides que els gats —una manera més casolana de dir el mateix que Flaubert— també l'experimentem quan llegim, perquè llegir no és altra cosa que relacionar el teu món amb el món que presenta el text que tens davant. Llegir no és altra cosa que posar en contacte tot el que saps i creus, tot allò que dones per bo amb una altra interpretació. Per tant, tenen raó aquells que defensen que llegir sempre és un acte de valentia, un repte, un risc, perquè una lectura ens pot canviar radicalment, ens pot vestir o ens pot deixar nus davant de la mirada pròpia i de la mirada dels altres. D'una bona lectura mai no en sortim indemnes.

Ara bé, si la realitat no és allò que ens espera a fora, imitant la cèlebre frase d'una sèrie televisiva, ni és objectiva perquè conté les esquerdes de les interpretacions que hi podem donar, podem concloure que la realitat és una construcció. Per tant, el relat que parteix d'ella també ho és. Una realitat diferent, és clar, perquè si fos igual que aquella que captem pels sentits, no tindria cap interès l'acte d'escriptura ni l'acte de lectura.

Hi ha un altre punt que és molt important en el fet d'escriure: la tria del narrador i, en el cas que avui em porta a acceptar formar part d'aquesta taula, he de concretar aquesta figura, però des de la perspectiva, sobretot, de la professió que exerceixo des de fa una bona colla d'anys, tal com he afirmat anteriorment.

QUÈ FAIG QUAN ESCRIC DES DE LA PROFESSIÓ?

Primer cal constatar que molt pocs mestres i professors escriuen sobre la seva feina i encara són menys i en menor nombre els que arriben a publicar les seves reflexions o les seves memòries. Aquest buit posa en evidència el mínim valor que hi donem els mateixos professionals i la societat, que no troba a faltar relats del que passa a les aules o a les escoles o a les projeccions que podem fer del que passa a les aules o a les escoles en altres àmbits socials.

Martha C. Nussbaum, en l'article «Leer para vivir», publicat en *El conocimiento del amor: Ensayos sobre filosofía y literatura*, cita el crític Wayne Booth i comenta que, dins d'una narració, existeixen tres veus, tres veus que s'interrelacionen contínuament. La primera és la veu de l'escriptor, que és la persona de la vida real, aquella que, si no vigila, pot rebre les recriminacions o les felicitacions per les accions que cometem els seus personatges. La segona és la veu de l'autor implícit, que és la que dóna les claus per entendre el sentit de la vida, el punt de vista que apareixerà en l'estructura de la narració i que s'ha de considerar com un tot. La tercera és la veu del narrador, que és aquella que ens explica el relat.

Deixaré de banda la primera i la tercera veu i em centraré en l'autor implícit que és, d'altra banda, el qui dóna la dimensió moral del contingut del text.

Inicialment, podem fer dues grans divisions. La primera està formada per aquelles obres de ficció que, com tota obra de ficció, ja ho he comentat abans, parteixen d'una realitat que l'autor manipula, construeix i reconstrueix, amplia o esmicola i l'acaba retornant al món perquè sigui interpretada, construïda i reconstruïda, assumida o rebutjada.

Un cas podria ser el de Graham Swift en el seu llibre *El país del agua*, que té una versió cinematogràfica també molt interessant. El narrador fa una aportació que vull destacar sobre la funció de la literatura. Diu el següent: «Sólo los animales viven absolutamente metidos en el aquí y ahora. Sólo la naturaleza ignora la memoria y la historia. El hombre, en cambio —si me permitís brindaros una de-

finición—, siempre trata de no dejar tras de sí una estela caótica o un espacio vacío, sino unas cuantas bayas, unas cuantas pistas en forma de historias. El hombre tiene que seguir contando historias. Tiene que seguir inventándolas. Mientras haya una historia, todo marcha bien. Dicen que, incluso en sus últimos momentos, en la fracción de segundo de la fatal caída —o cuando está a punto de ahogarse— el hombre ve pasar velocísimamente ante sus ojos la historia completa de su vida».

Abans, el mateix narrador ja havia assegurat que les criatures tenen una gran necessitat d'escoltar històries i que aquesta necessitat només es pot comparar a la que experimenten els adults de tenir criatures a qui poder explicar les seves narracions.

En la pel·lícula *D'aquí a l'eternitat*, de Fred Zinnemann, hi ha la famosa escena de la platja, amb aquelles onades salvatges que són una metàfora excel·lent de la passió amorosa que senten els dos personatges que contemplem a la pantalla. Hi ha, però, una part de la història del personatge femení que provoca el recel del sergent Warden, interpretat magníficament per Burt Lancaster. El militar interroga la dona —inoblidable Deborah Kerr— sobre el seu passat. Ella vol evitar donar explicacions perquè s'estima més amagar-ne el contingut a la mirada ardent de l'home que estima. Però ell insisteix i li demana els motius d'aquell silenci. Vol saber tota la història i oblida que el fet de saber ens pot situar a la vora de l'abisme. «Sempre hi ha una història», li diu. Ella intenta fugir, però ell la reté. Aleshores, la dona cedeix i li diu que li explicarà tota la història i que, d'aquesta manera, se la podrà emportar amb ell a la caserna.

Paul Auster referma aquesta idea a *La invenció de la solitud*, quan parla dels pares que expliquen un conte als seus fills abans d'anar a dormir. Acaba dient el següent: «Perquè la història de la memòria és la història del que veiem. I és la història del que veiem encara que les coses que es veuen ja no hi siguin. La veu, per tant, continua. I fins i tot quan el nen tanca els ulls i s'adorm, la veu del pare continua parlant en la foscor».

Les bones històries sempre van amb nosaltres. Es fonen amb la nostra i arriba un moment que no podem distingir-les de la matèria física de què estem formats.

Si volem destacar un títol més proper, podríem comentar el llibre de Manuel Rivas, que després també es va convertir en una esplèndida pel·lícula, que acaba amb una imatge desoladora: l'alumne insultant amb les paraules científiques que va aprendre a l'escola i apedregant el mestre que les va dotar de sentit i que ara s'encamina, amb el dolor del rebuig del seu alumne, cap a la mort. No puc evitar copiar aquest fragment tan dramàtic que pertany al conte *La lengua de las mariposas*. Diu així: «Cuando los camiones arrancaron, cargados de presos, yo fui uno de los niños que corrieron detrás, tirando piedras. Buscaba con desesperación el rostro del maestro para llamarle traidor y criminal. Pero el convoy era ya una

nube de polvo a lo lejos y yo, en el medio de la Alameda, con los puños cerrados, sólo fui capaz de murmurar con rabia: ¡Sapo! ¡Tilonorrinco! ¡Iris!».

Quan llegeixes aquest fragment —que imaginem que el narrador l'explica molt posteriorment als fets, quan som capaços de contemplar la realitat viscuda a distància per poder-la convertir en matèria literària— et vénen ganes d'interrogar-lo i preguntar-li què en va treure, d'aquesta experiència tan terrible.

El segon grup, i m'hi estendré una mica més, està format per aquelles obres que pretenen que l'escriptura esdevingui un reflex de la realitat, que pretenen confondre's amb la «veritat» i, a vegades, una «veritat única», i que molt sovint adopten les formes de l'assaig, del diari personal o del llibre de memòries.

Que aquestes obres es presentin sota el paraigües de l'assaig intensifica encara més aquesta concepció d'un món tancat, perquè una característica d'aquest gènere és que les afirmacions i les conclusions que hi apareixen són generalitzables, comprovables i mantenen una estreta relació amb la ciència.

Del primer grup —dels que fan ficció— sempre podem dir que l'autor s'ho ha inventat, que totes les peripècies que narra són fruit d'un cap calent o d'una ment massa imaginativa. El segon grup, per sorprendent que pugui semblar el que s'explica, no admet aquesta valoració. D'ell diem que tot el que hi passa és veritat.

Qualsevol narració té al seu favor que obeeix a una necessitat molt profunda, que ja es devia iniciar en els moments més primerencs de la humanització, quan els grups humans es devien aplegar per donar-se escalf i algú narrava un fet mentre els altres escoltaven. Frank McCourt, que relata la seva experiència de professor en un llibre de molt èxit que titula precisament *El professor*, afirma que en lloc d'ensenyar va explicar històries als seus alumnes. Accepta que era, de primer moment, una manera de tenir-los callats i quiets.

Recordo un curs escolar, quan era tutor d'un vuitè d'EGB molt mogut i amb tensions diverses, en què feia servir Pere Calders per amansir les feres, com si fos Orfeu amb la lira. Recordo el conte *Mig amagat*, que s'iniciava amb aquestes paraules: «Nataniel es va morir un dia a mitja tarda i, de moment, no va voler dir res a ningú. La seva dona patia del cor i un disgust li hauria estat dolent. De manera que Nataniel va fer un esforç i es quedà quiet al llit, prement la flassada amb les mans i procurant que no se li envidriés la mirada». El silenci imposava la seva presència amb la mateixa suavitat que els gats omplen la falda de la seva mestressa o del seu amo. Al cap d'uns quants segons, totes aquelles cafeteres d'hormones que són els preadolescents s'havien reduït al sentit de l'oïda. No cal que digui que Pere Calders és un dels meus sants patrons i mai no em cansaré d'encomanar-me al seu magisteri.

Aquesta mena de llibres es diferencien pel tipus de narrador implícit, que no és altra cosa que la intencionalitat que persegueix l'autor quan tria i destria quines experiències i quines reflexions passaran pel sedàs de l'escriptura.

En aquestes obres, cal que es tingui present el que diu Aristòtil quan concreta que la saviesa pràctica és l'habilitat per discernir amb perspicàcia i sensibilitat els trets rellevants d'una situació particular.

Els autors que escollim aquest tipus d'obres hem de saber triar les anècdotes que ens permeten dibuixar darrere seu una categoria.

Ara bé, en la tria ens traïm, tal com ho fa un traductor quan pretén passar el significat d'una frase a una llengua diferent.

La literatura, i la professional també, és en gran part l'aprenentatge que fem a partir de l'experiència del concret i que pretenem que vagi més enllà.

Els judicis que hi apareixen han de ser sensibles a les circumstàncies concretes i mirar de generalitzar-se, però sense oblidar que tota narració que parteixi de l'exemplificació és presonera de les seves coordenades, del context que li dona significació. Per això mai una experiència és transportable en totes les seves dimensions a una altra.

Hi ha unes obres, que per a mi tenen un interès molt limitat, que no destaquen el paper del mestre o del professor sobre allò que està passant a l'aula o a l'escola. Per maldades que siguin les situacions que s'expliquen o per crítiques que siguin les vivències que es descriuen en el paper, l'educador es manté fora del conflicte.

Aquestes obres discreparien d'unes paraules semblants a aquestes: només podrem donar una resposta als problemes que patim si som conscients que el col·lectiu docent i cada educador en particular forma part del problema. Si no en forma part, tampoc no formarà part de la solució.

Només cal llegir l'inici del llibre *Generació L: Els fills de la reforma educativa*, de Pere Pena, quan enceta la seva reflexió a partir d'un exemple protagonitzat per una noia a qui ridiculitza i converteix en paradigma generacional.

L'exemple acaba quan l'hora de l'esbarjo és descrita com l'hora de l'apocalipsi.

En aquest grup també cal incloure la *Crònica d'un professor de secundària*, de Toni Sala.

N'hi ha d'altres, en canvi, que relaten experiències docents que parteixen del principi que el docent i les seves creences estan al bell mig del rovell de l'ou. Són llibres que descriuen la pràctica docent, però reflexionen al seu voltant. S'interroguen i miren de trobar noves respostes i a formular de bell nou velles preguntes.

Parlo, per exemple, del llibre de Rosa Sanchís, titulat *Tot per amor? Una experiència educativa contra la violència a la dona*.

Aquesta professora valenciana té present el context, es deixa educar per la realitat que viu i sap que només es pot canviar aquesta realitat si no l'oblida en les seves intervencions educatives.

Aquests són alguns comentaris del pròleg: «Hem pogut experimentar al llarg dels anys de treball l'agraïment per compartir dubtes, per posar paraules a les se-

ves pors, per donar forma a les seves il·lusions». Són les pors, els dubtes i les il·lusions dels alumnes els que justifiquen l'acció i la reflexió de la professora.

Una actitud semblant trobem a *Els millors anys: Peripècia vital i professional d'un professor de secundària*, de Juan Sánchez-Enciso. L'autor afirma que «no s'ha de perdre l'esperança. Mentrestant, hi continua havent alumnes: Àngels, Clares, Raquels, Jònatans; cadascú i cadascuna amb la seva cara, amb el seu afany propi, encara que la globalització els vesteixi amb els mateixos pantalons de xandall i les mateixes bambes. Podem fer moltes coses per ells i elles; cada vegada estan més perplexos, més desassistits; tenen més informació que mai i menys possibilitats que mai per processar-la i fer-se una idea pròpia de les coses».

Per acabar de concretar les seves intencions diu: «crec que continuo viu, no estic "cremat". Em queden moltes coses per aprendre». Aquest mestre que ignora, però que confia que pot aprendre, traspasa a les relacions que estableix amb els seus i les seves alumnes aquest principi. Ja no ensenya, sinó que aprèn amb ells.

La presència del món, d'un món que cada dia que passa és més divers i que aquesta diversitat, mentre no generi més o noves desigualtats, ha de ser viscuda com un enriquiment està a la base del llibre *La volta a l'escola en vuitanta mons: Diari d'un mestre de la diversitat*, de Claudi Fuster.

El mateix títol és prou eloqüent per entendre com l'autor viu aquesta diversitat cada dia més complexa, però al final del llibre resumeix amb claredat els motius que l'han portat a recollir les seves reflexions a peu d'obra: «Davant d'intents de la política educativa de segons qui d'encasellar, retallar i fer el món visible més petit als nostres alumnes, nosaltres els hem d'obrir els ulls, uns ulls grossos. I, després de veure-hi, que reflexionin i actuïn en benefici propi i, sobretot, dels altres».

Poques vegades s'ha exposat de manera tan econòmica la relació que s'ha d'establir entre l'autonomia i la responsabilitat.

En el llibre col·lectiu *Vivències de mestres*, hi trobem un pròleg escrit per Francisco Imbernón, que situa la motivació que guia l'elaboració del llibre: «Aquest llibre va ser ideat per deixar sentir unes quantes veus, i els seus relats, protagonitzats per professors i professores, per mostrar una part de l'interior de l'ofici, per recuperar l'esperança que encara és possible que hi hagi passió per ensenyar. Vol donar la paraula als mestres i a les mestres perquè narrin el que senten sobre la seva vida professional, que, segurament, la majoria d'ells i d'elles no podrà separar de la seva vida personal i institucional. Tot això inunda el seu ésser com a subjectes docents».

Més endavant, resumeix els eixos comuns que apareixen en tots els relats. Aquests eixos són la importància del treball en equip, de l'atenció a la diversitat, de la relació que s'ha d'establir entre reflexió, cooperació, col·laboració i compromís, així com la necessitat que els centres docents tinguin amplis marges d'autonomia i participació de la comunitat i dels factors emocionals.

També vull destacar el llibre *Trenta anys a les aules: Vivències i reflexions d'un professor de secundària*, de Santiago Cucurella. Aquest llibre conté, entre d'altres, reflexions molt interessants sobre el paper de l'escola i de la família observades des de diferents punts de vista.

A TALL DE CONCLUSIÓ

De tot el que he dit anteriorment, podem concloure el següent:

1) No hi ha narrador innocent. Si ni la mateixa llengua ho és, no podem esperar que ho sigui la literatura, que és la seva elaboració més sublim.

2) Tota obra humana té unes intencions que es poden mostrar o es poden amagar, sobretot l'assaig, els diaris i els llibres de memòries, que molt sovint es mostren a través dels exemples que es fan servir per descriure les situacions que es volen comunicar.

3) Quan relates la realitat, l'estàs construint, ja que no som gaire més que la nostra història lingüística.

4) El text escrit ens permet allunyar-nos de la nostra experiència per poder-la observar com un jo dissociat i prendre decisions que ajudin a modificar-la.

5) Llegir narracions d'altres mestres ens permet descobrir que la nostra experiència sempre és limitada i que sempre pot ser aprofundida, reinterpretada.

6) Els docents hauríem de disposar d'espais i de temps on poguéssim verbalitzar la nostra vida professional. El text ens retorna allò que som i allò que vivim, i crea tensions dialèctiques i molt productives entre elements complementaris, com poden ser la tradició i la innovació, allò que és personal i allò que és de tots, la teoria i la pràctica, i el discurs que sosté les nostres accions.

7) El coneixement de les experiències dels altres ens enriqueix i ens relativitza alhora.

8) L'expressió de les nostres vivències ens permet aprofundir en les pròpies.

Al cap i a la fi, tot plegat es pot resumir en aquest comentari de Paul Rayment, un dels personatges centrals del llibre *L'home lent*, de Coetzee: «¿No es en sí la escriptura cuestión de meditar, de pensar, de repensar y vuelta a empezar?».

La resposta només pot ser afirmativa.

BIBLIOGRAFIA

CUCURELLA, Santiago. *Trenta anys a les aules: Vivències i reflexions d'un professor de secundària*. Barcelona: Proa, 2002.

FUSTER I SOBREPÈRE, Claudi. *La volta a l'escola en vuitanta mons: Diari d'un mestre de la diversitat*. Barcelona: Rosa Sensat, 2004. (Testimonis; 4)

IMBERNÓN, Francisco. [coord.]. *Vivències de mestres: Compartir des de la pràctica educativa*. Barcelona: Graó, 2005.

- NUSSBAUM, Martha C. *El conocimiento del amor: Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Antonio Machado, 2005.
- PENA, Pere. *Generació L: Els fills de la reforma educativa*. Barcelona: Proa, 2005.
- SÁNCHEZ-ENCISO, Juan. *Els millors anys: Peripècia vital i professional d'un professor de secundària*. Barcelona: Rosa Sensat, 2003. (Testimonis; 2)
- SANCHÍS, Rosa. *Tot per amor? Una experiència educativa contra la violència a la dona*. Barcelona: Rosa Sensat, 2006. (Premis de Pedagogia)

**Experiències, recerques i propostes
de narrativa en el currículum
(educació infantil i primària)**

Narracions i currículum segons Egan: la comprensió mítica dels tres als vuit anys

Lluís Busquets Dalmau
Societat Catalana de Pedagogia

Tal com diu la frase d'Egan que encapçala el programa, «la narrativa ha de retornar al currículum les emocions humanes, ja que només elles porten significació i comprensió». La seva mancança a causa d'una racionalització excessiva és un important motiu d'ineficàcia en l'ensenyament actual.

EGAN DIBUIXA UNA MENT INFANTIL MOLT MÉS RICA DEL QUE S'ACOSTUMA A EXPLICAR

Una ment imaginativa amb continguts i personatges imaginaris (fades, bruixes, mags) i reals, amb explicacions causals també imaginàries (el poder sense límits de les mateixes fades i mags), amb interessos i comprensions no només concrets, sinó també abstractes (el bé i el mal o el just i l'injust). Egan, a *Mentes educadas*, escriu el següent: «Abans que els nens puguin caminar o parlar, abans que puguin patinar o anar amb bicicleta (és a dir, actuar), coneixen l'alegria i la por, l'amor i l'odi, l'expectativa i la satisfacció, el poder i la impotència... D'aquesta manera, en tractar de les fantasies dels nens, no ens dediquem a buits intel·lectuals, sinó a les formes primitives i als primers desenvolupaments dels conceptes més profunds i fonamentals que utilitzem per donar sentit al món i a l'experiència».

En certa manera, es tracta d'una ment semblant a la de l'home primitiu, que Egan en diu *mítica* i que amb Huizinga en podríem dir també *poètica*, que no és inferior, sinó diferent a la de l'adult. Quan per l'alfabetització s'entra en un altre període, es produeixen guanys però també pèrdues, com en la identificació i comunió amb la natura, molt vives en la ment mítica que hi ha estat en contacte (alguns escriptors es refereixen al *paradís perdut* de la infància).

La importància d'aquest període és molt gran, ja que en ell es troben, com hem dit, les arrels de la comprensió i el sentit lligats a les emocions. Segons Egan,

avui no es treballen prou les eines del llenguatge oral i això explicaria el bloqueig que es produeix en l'aprenentatge de tants alumnes.

Egan, seguint Vigotski, dóna més importància al llenguatge que a l'acumulació de coneixements o a les etapes maduratives de Piaget. Les *eines cognitives* mediadores entre la realitat i el coneixement són lingüístiques. Egan en destaca:

- a) Els contes i la seva estructuració sobre oposicions binàries.
- b) Les metàfores que animen la comprensió per comparació.
- c) Les imatges mentals que transformen les paraules en imatges.
- d) Els ritmes i les rimes que ajuden al record.
- e) Els acudits i l'humor, les xafarderies i el misteri, entre d'altres.

Aquí només tractarem dels contes i de la seva relació amb el currículum. I, en concret, de tres idees d'Egan sobre les narracions en el currículum.

1) Donar al contingut curricular estructura de conte. Malgrat l'interès que mostra pels contes de ficció, a Egan li interessien els continguts curriculars en forma de conte (introdueix en els continguts personatges, argument, forma narrativa).

S'assembla al director de diari que diu al periodista: «Quina història tens? Quina història, quin aspecte humà hi ha en aquest contingut?». En tots els continguts n'hi ha, ens diu Egan. En ciències, també. Per exemple, si el tema és l'energia, podem pensar en una de les seves formes primitives, el foc, i explicar algun mite del foc, del Sol (com el de Faetó, que, portant de forma maldestra el carro del Sol, cala foc als boscos, posant en evidència els avantatges —treball— i inconvenients —destrucció— de l'energia). Així es tracten a la vegada aspectes culturals (llegendes), aspectes socials i polítics, i aspectes científics (font, transferència i recepció d'energia), en un intent de no separar les dues cultures.

Si es tracta dels animals i les plantes, no només en farem un enfocament científic, sinó també cultural: mites i llegendes en diferents cultures. El lleó, a més d'una fera de les sabanes, és un símbol de valentia (Ricard Cor de Lleó), un motiu heràldic i moltes altres associacions.

Un exemple de narracions que ens són familiars, segurament a tots els que ja som força grans, són els meravellosos llibres *Historia de la vivienda*, *Historia de los alimentos*, etc., de Maud i Miska Petersham, de l'editorial Bruguera. Amb uns dibuixos esplèndids i realistes (que són els que solen agradar més als nens), introdueixen els temes a través de la seva història, com una gran narració i amb la introducció de llegendes, personatges, descobridors, inventors, etc.

2) Les narracions s'estructuren sobre idees binàries sovint abstractes. Egan qüestiona que als nens només els interessi allò concret i immediat (parla de banalització de l'educació), ja que —tal com hem apuntat abans— les narracions s'estructuren sobre idees binàries abstractes (el bé i el mal, el que és just i injust, etc.). El conte *Hansel i Gretel* (*Ton i Guida*) s'organitza sobre la por i la seguretat.

D'altra banda, als nens també els interessen les grans narracions dels orígens del món, dels humans, de la història del seu país... Egan proposa també explicar la història sobre les idees primàries de la pau i la guerra, la llibertat i la dominació, la ciència i la ignorància...

3) Les narracions donen sentit als continguts explicant els orígens dels mateixos. S'han d'aprendre les regles del llenguatge, de la matemàtica, però es farà millor si se sap el perquè d'aquella regla, per què va ser necessària, com va començar, qui la va inventar. Per exemple, com es va sentir la necessitat de comptar amb desenes i centenes o comptar endarrere i (la resta) o el temps passat dels verbs per parlar del succeït fa un temps. Algú en temps remots ho va descobrir.

Una nena grega ajudava el seu pare a vendre àmfores d'oli i havia de saber quantes en quedaven després de cada venda, però en aquella època no sabien comptar endarrere i cada vegada havia de tornar a comptar les que quedaven. Estructura una narració que posa en evidència la necessitat i una solució que, en aquest cas, és comptar endarrere, restar. O del temps passat o del futur. Abans —s'explica— sempre es parlava en present o, fins i tot, en infinitiu (com el llenguatge d'algunes llengües dels indis), tant per parlar del present com del passat. S'hi introduïen adverbis de temps: ahir, fa un any, demà, d'aquí a un any... Un savi de la tribu va pensar que canviant una mica el verb es podia diferenciar el temps passat (o futur) del present: ahir vaig fer o demà faré...

Així que per a Egan:

1) Les narracions no són només motivació: donen sentit als continguts, els contextualitzen en un medi, en un ambient històric, que sovint no es dona a classe, on s'expliquen descobriments científics o tecnològics prescindint del que els envoltava, que majoritàriament no era científic. La impremta s'inventa o almenys es difon quan es necessita imprimir rebuts en un context de desenvolupament mercantil i financer. L'ús de la màquina de vapor només és possible en un context d'optimisme, fe en el progrés, creativitat i empenta dels protagonistes de la revolució industrial. Monturiol, impressionat pel perill que corren els pescadors de corall, inventa el submarí.

2) Les narracions no només agraden als nens, sinó que les prenen seriosament, ajuden a desbanalitzar una educació plena d'infantilisme i introdueixen continguts seriosos (històries sobre els orígens). Els que hem ensenyat ciències a nens petits sabem com els interessen qüestions com l'origen del món, de la humanitat, de la vida i de la mort... Una altra cosa és el nivell de complexitat amb què hem de tractar aquests temes *filosòfics*.

3) Les narracions eviten una racionalització i conceptualització excessiva i prematura. Per exemple, el programa «Ciència 6-12» (que conec molt bé), abans d'introduir conceptes com el de *material*, *organisme*, *interacció*, *sistema*, *variable*, *població* o *ecosistema* entre uns nens amb escassa experiència en materials i éssers

vius, podria facilitar el coneixement mitjançant narracions sobre materials, com el ferro i l'or, sobre plantes i animals, i sobre poblacions i ecosistemes concrets. Naturalment, això no es contradiu amb l'observació i experimentació (que precisament sempre és sobre quelcom *concret*), sinó que ho complementa.

A propòsit d'aquesta reflexió sobre una excessiva racionalització, a vegades penso que els professors tendim a explicar coses molt complexes, i confonem els nostres interessos amb els dels nens. Els currículums que utilitzem ja tenen en compte la gradació necessària, però segurament no n'hi ha prou. Egan ens obre un camí: mitjançant narracions podem introduir qüestions força complexes a un nivell intel·ligible i agradable per al nen (com els exemples de narracions que hem donat abans de la nena que inventa la resta o l'*invent* dels temps gramaticals passats i futurs).

Finalment, per a Egan tot coneixement és coneixement humà i producte de les esperances, pors i passions en les quals es troben els seus significats més plens. Si això no es té en compte en el currículum, al coneixement poden faltar-li les arrels afectives i significatives sense les quals no interessa ni arrela.

BIBLIOGRAFIA

- BUSQUETS, Lluís. «Revalorització de la imaginació i de la narrativa: les propostes de Kieran Egan». *Revista Catalana de Pedagogia* [Barcelona], núm. 3 (2004), p. 313-329.
- EGAN, Kieran. *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata, 1988.
- *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós, 1997.
- *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- *Teaching Literacy*. Califòrnia: Corwin Press, 2006.

Recerques a partir de textos narratius. Educació infantil¹

Adoració Hermoso Garro
Maica Castellà Dagà
Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

En l'educació infantil, com en altres etapes educatives, la narració de contes és una activitat d'ensenyament i aprenentatge privilegiada, ja que, de manera lúdica i imaginativa, mobilitza capacitats perceptives, cognitives i lingüístiques que condueixen els infants a fer descobertes conceptuals, estètiques, afectives i personals.

1. MARC TEÒRIC I DIDÀCTIC

En el marc teòric i didàctic de les recerques que hem desenvolupat a partir de textos narratius, en l'etapa de l'educació infantil, vam tenir en compte les teories sobre la sistematització dels processos metodològics d'ensenyament i aprenentatge i les que fan referència a la percepció i recepció textual. Preteníem ajustar els processos d'ensenyament i aprenentatge a les capacitats, els interessos i les motivacions dels infants.

1.1. Sistematització dels processos metodològics d'ensenyament i aprenentatge

Les teories sobre la sistematització dels processos metodològics d'ensenyament i aprenentatge ens guiaren en l'elaboració de les seqüències didàctiques. El model inicial del qual vam partir fou aquest:

1. Aquestes recerques s'han realitzat dins del programa d'educació infantil de l'ICE de la Universitat de Barcelona i del programa de doctorat del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Les escoles que hi van participar van ser les llars d'infants La Florida (l'Hospitalet de Llobregat) i Les Tortugues (Sant Cugat del Vallès) i el parvulari de l'escola Sadako (Gràcia, Barcelona).

Seqüència didàctica	{	Planificació - Preparació Realització Presentació del conte Narració del conte Valoració
---------------------	---	--

Model que vam ampliar i enriquir tot afegint diferents activitats en funció dels objectius d'ensenyament i aprenentatge que ens havíem plantejat en cada recerca.

1.2. *Percepció i recepció textual (text escrit i imatges)*

Per facilitar la percepció i recepció del text i de les imatges dels contes als infants dels diferents grups d'edat, vam concretar criteris textuais, lingüístics i gràfics i criteris de contingut i composició plàstica.

a) Criteris textuais, lingüístics i gràfics.

Pel que fa als components del text narratiu, vam establir títols significatius, estructures narratives *lineals i progressives*, recursos expressius per a descriure els personatges (*onomatopeies, adjectius, comparacions...*) i fórmules d'inici i final de narració que aportaven fantasia i imaginació en l'aprenentatge de lèxic i de convencions poètiques.

A més, vam considerar aspectes gramaticals: progressió i complexitat de les frases, evitar l'ús de subjectes elidits... i aspectes semàntics: paraules i expressions amb significat concret... i d'altres.

En la presentació gràfica de l'escrit vam concretar l'extensió de l'escrit; els espais de separació entre paraules, frases i paràgrafs; la disposició del text sobre el paper; els marges; el tipus de lletra... i d'altres.

b) Criteris de contingut i composició plàstica.

Amb la definició de criteris de contingut i composició plàstica preteníem que les imatges complissin les funcions següents:

1) *Descriure i explicar els elements i esdeveniments rellevants* del conte. Era, també, important que la seqüència d'imatges expressés la seqüència narrativa. En definitiva, la lectura de les imatges havia d'aportar la informació necessària per a facilitar la comprensió del conte.

2) *Captar l'atenció dels infants i promoure la recerca perceptiva*. Les qualitats formals i de representació plàstica, així com la composició de cada imatge (sintaxi), havien de ser atractives i adequades al nivell perceptiu i cognitiu dels infants per a promoure'n la recepció activa. També la seqüència d'imatges havia de ser

dinàmica, és a dir, cada pas o canvi d'illustració havia de suposar un impacte en el lector.

3) *Promoure la implicació personal i afectiva* amb el conte. En gran mesura, aquesta és determinada pel paper de l'adult, que fa d'intermediari entre l'infant i el conte, i per la comunicació personal i afectiva que s'estableix.

2. DESCRIPCIÓ DE LES RECERQUES

Hem desenvolupat dues recerques en l'àmbit de l'educació infantil, una a la llar d'infants: *Metodologia per a l'ensenyament i aprenentatge a partir de textos narratius*, i una altra al parvulari: *Metodologia per a ensenyar i aprendre a escriure, a partir de textos narratius*.

2.1. *Metodologia per a l'ensenyament i aprenentatge a partir de textos narratius. Llar d'infants*

L'objectiu de la recerca era elaborar una metodologia d'ensenyament i aprenentatge a partir de textos narratius que hem expressat en una seqüència didàctica concretada per a cada grup d'edat (4-12 mesos, 1-2 anys, 2-3 anys).

2.1.1. *Metodologia d'ensenyament i aprenentatge*

La seqüència didàctica consta de tres parts: planificació, realització i valoració.

En la *planificació* vam establir les condicions físiques, contextuals i d'actuació didàctica prèvies a l'aplicació amb la finalitat de dur a terme les narracions en un ambient de transmissió i recepció òptims.

La *realització* consistia a realitzar les activitats de narració facilitant la recepció del text a partir del llenguatge verbal i no verbal de la mestra i de l'observació de les imatges per part dels infants.

Finalment, per dur a terme la *valoració* dels aprenentatges i, en definitiva, de la comprensió i apropiació del conte, vam establir situacions de narració compartida individual infant-mestre (en els grups d'1-2 anys i de 2-3 anys).

Actualment, la recerca es troba en la fase d'anàlisi i interpretació de dades. Hem establert diversos paràmetres d'anàlisi:

a) En les narracions en grup, analitzem l'atenció dels infants en cada una de les seqüències del conte i les aportacions verbals i gestuals (de repetició, anticipació, designatives, comunicatives, etc.).

b) En les situacions de narració compartida, valorem la participació i implicació dels infants, els elements narratius identificats, les expressions i els termes lingüístics emprats.

c) Un tercer àmbit d'anàlisi se centra en les observacions i valoracions dels mestres, que vam recollir dels comentaris aportats per les mestres durant la visualització de les sessions que havien realitzat.

2.1.2. Resultats i conclusions previsibles

Quant a resultats i conclusions previsibles, una primera anàlisi de les dades ens indica que s'ha assolit una atenció significativa en les situacions de narració en grup; en les narracions compartides, els infants han mostrat implicació emocional i afectiva vers el conte: gust per explicar, tocar o assenyalar elements de les imatges... Ambdós aspectes constaten la idoneïtat de la seqüència didàctica i dels contes emprats.

D'altra banda, hem detectat aspectes que s'han de millorar en la formulació de criteris textuais, lingüístics i de contingut i composició plàstica aplicats en l'adequació del conte a cada nivell d'edat.

I, finalment, hem constatat la importància del vincle afectiu en les situacions d'ensenyament i aprenentatge destinades als més petits.

Per concloure, cal dir que manca analitzar el tipus d'aportacions verbals i gestuals dels infants. Aquestes ens indicaran allò que més els ha agradat del conte i allò que han comprès i han expressat segons les capacitats lingüístiques i cognitives pròpies de cada infant.

2.2. Metodologia per a ensenyar i aprendre a escriure a partir de textos narratius. Parvulari

Aquesta recerca la vam aplicar a dos grups d'escolars de parvulari (5 anys) i tenia com a objectius:

- a) Elaborar una metodologia per a ensenyar i aprendre a escriure, tot escrivint diferents tipus de text.
- b) Comprovar que s'aprèn a escriure bo i utilitzant diferents tipus de text.

2.2.1. Metodologia d'ensenyament i aprenentatge

La metodologia d'ensenyament i aprenentatge es concreta en una seqüència didàctica que té dues parts: *escric el conte* i *escric un poema*. En ambdues, de manera prèvia a l'expressió escrita, vam incloure activitats lúdiques d'expressió oral en grup.

La metodologia parteix de la narració d'un conte per part de la mestra que, posteriorment, cada un dels escolars explica, dibuixa i escriu durant les activitats *explico el conte* i *escric el conte*. Aquestes activitats, conjuntament amb les activitats lúdiques d'expressió oral en grup *joc de buscar paraules* i *joc del... com...*, estimulen la

recepció, reproducció, recreació i creació de recursos expressius. D'altra banda, les activitats de *jocs de rimas* potencien el coneixement i l'ús de convencions poètiques. Finalment, en l'activitat *escriu un poema*, l'escolar podrà aplicar aquests aprenentatges, recursos expressius i convencions poètiques per a escriure tot sol un poema.

2.2.2. Resultats i conclusions

Els escolars van aprendre a escriure tot intentant escriure contes. Van apropiarse de títols, d'elements narratius (seqüència narrativa, personatges...) i de recursos expressius dels contes i els van incorporar en els seus escrits. Així, en els contes, explicats o escrits pels escolars, van reproduir completament o parcialment recursos del conte, van recrear-ne i van crear recursos expressius propis.

Els escolars també van aprendre a escriure tot intentant escriure poemes. Els dos grups d'escolars, en els petits poemes que havien escrit, van expressar la rima, la relació de significat i van incloure recursos expressius amb proporcions del 0,81 en un grup i del 0,46 en l'altre.

Al mateix temps, van avançar en el coneixement i l'ús del sistema d'escriptura i van aprendre a organitzar l'escrit tot emprant pautes.

3. APORTACIONS DE LES RECERQUES

Considerem que les aportacions més rellevants de les recerques esmentades en l'àmbit de la didàctica de la llengua en l'educació infantil són:

- a) Una metodologia d'ensenyament i aprenentatge a partir de textos narratius per a la llar d'infants.
- b) Una metodologia per a ensenyar i aprendre a escriure al parvulari.
- c) Pautes per a guiar l'expressió escrita de contes i poemes.
- d) Criteris per al desxiframent dels escrits.
- e) Sistemes de categories per a analitzar les produccions orals i escrites.
- f) Criteris lingüístics, gràfics i de contingut i composició plàstica per a adequar o crear contes.

Aquestes recerques les considerem significatives perquè omplen un buit que actualment existeix en el camp de la investigació en educació infantil.

BIBLIOGRAFIA

- CASTELLÀ, Maica. *Els contes per als més petits: Característiques i possibilitats educatives*. Barcelona: Curs de formació. Universitat de Barcelona, ICE, 2006.
- DEFIS, Otilia; HERMOSO, Adoración. «Recerca 0-3: Aprendre a llar d'infants a partir de textos narratius». *Butlletí La Recerca* [Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE], núm. 2 (juny 2005).

HERMOSO, Adoración. *De la narració al poema: Escriure diferents tipus de text per aprendre a escriure*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 2005.

HERMOSO, Adoración; CASTELLÀ, Maica. «Metodologia per a l'ensenyament i aprenentatge a partir de textos narratius». *Butlletí La Recerca* [Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE], núm. 5 (juny 2006).

Història de la invenció dels nombres

Montserrat Torra Bitlloch

Mestra i matemàtica

L'experiència que s'exposa en aquesta comunicació, tot i que inicialment no va ser inspirada en el moviment «Narracions i pedagogia», hi coincideix en molts aspectes.

Explicar la història de la invenció dels nombres representa una oportunitat per a fer arribar, a través de la narració, a més del contingut específic, altres coneixements que hi estan relacionats. En l'experiència que exposaré la història està pensada per a nens i nenes de primer de primària i he assenyalat *quatre aspectes que es poden fer arribar a nens d'aquesta edat a través del relat*.

1) Mostrar que les matemàtiques evolucionen

Transmetre que les matemàtiques no són un bloc de coneixements tancat i acabat, sinó que sorgeixen a partir de necessitats de les persones i que, quan les necessitats canvien i es fan més complexes, les matemàtiques evolucionen per donar-hi resposta.

2) Donar a conèixer models diversos de numeració

Mostrar la diversitat de sistemes de numeració: additius com l'egipci o el romà, a mig camí entre additiu i posicional com el xinès, fins a arribar a l'actual estructura totalment posicional.

Aquesta visió permet comparar i veure algunes de les limitacions que tenien els sistemes de numeració usats anteriorment i que van motivar-ne l'evolució, a més d'ajudar a comprendre el sistema de numeració decimal.

3) Valorar l'aportació cultural de països no occidentals

En un moment com l'actual, en què a les escoles hi ha nens i nenes procedents de cultures diverses, valorar l'aportació de països com l'Índia o el paper de l'Imperi musulmà en la invenció i transmissió de la numeració que actualment fem servir és una manera de fomentar el reconeixement envers altres cultures.

4) Explicar el paper de Catalunya en aquest tema

D'altra banda Catalunya, va tenir un paper important en l'entrada de la numeració posicional a Europa: Gerbert d'Orlhac, que més tard seria el papa Silvestre II, cap a l'any 1000, va ser a Vic i al monestir de Ripoll estudiant les aportacions procedents de l'Imperi musulmà en aquest tema i les va difondre a la resta d'Europa.

Catalunya, per tant, va ser la porta d'entrada de la nova numeració a Europa. És interessant que els nens i nenes coneguin que la situació geogràfica de Catalunya la col·loca sovint com a lloc de pas i n'ha marcat el caràcter i la història.

La narració s'inicia situant-se en temps antics i presentant una situació en la qual els personatges necessiten grans nombres; concretament, es presenten dos personatges que viuen en poblacions properes i discuteixen en quina de les dues viu més gent.

La dificultat per a comptar grans quantitats fent servir un símbol per a cada element que es vol comptar és el fet que es presenta com a motivador de la recerca de noves maneres de comptar.

És aquí on apareixen els experts, els savis, en aquest cas personificats en els monjos del monestir de Ripoll, que informen de com pobles d'altres indrets han intentat solucionar el mateix problema sense massa èxit i anuncien que acaben de tenir notícies d'uns nous nombres que han arribat a Ripoll de la mà de persones de l'Imperi musulmà, que els van aprendre a l'Índia, fet que dóna peu a parlar de l'actual sistema de numeració.

L'explicació del sistema de numeració posicional com una numeració que permet expressar nombres grans amb pocs símbols és la part a la qual es dedica més temps en la narració, i s'acaba parlant de la difusió d'aquest sistema de numeració per tot Europa fent servir Catalunya com a porta d'entrada.

La trama, tot i que és explicada en forma de conte, està basada en referències històriques ben documentades i permet al mestre ampliar qualsevol dels temes que es comenten, presentant, per exemple, els egipcis, a més dels romans, perquè els nens vegin altres formes de numeració i, per exemple, aprenguin a escriure els anys que tenen en més d'un sistema de numeració.

La darrera versió adaptada per a nens i nenes de primer de primària s'ha anat elaborant al llarg dels anys, il·lustrada per Bernadette Cuxart i publicada per l'editorial Barcanova en el llibre *Saltamartí. Matemàtiques cycle inicial 1*, del qual sóc autora.

Es poden explicar en forma narrativa altres aspectes de la matemàtica, com ara la història i evolució de la geometria. Petites càpsules de relats, en aquest mateix sentit, són molt útils per a explicar com la humanitat ha anat avançant en la mesura del temps, com es va anar organitzant el temps en dies, setmanes, mesos, calendaris, etc.

Després d'aquestes narracions, *els continguts tenen més sentit per als nens*, perquè els aprenen en un context en el qual hi ha persones, situacions i necessitats

d'aquestes persones que els generen. Ens cal fer un esforç per a presentar aquesta cara de la matemàtica i fer-la més propera i entenedora.

Quan es troben amb narracions com aquestes, els nens entren en un món a mig camí entre la realitat i la ficció, saben que els estem explicant una cosa que realment va passar, però alhora es veuen traslladats a temps passats on imaginem altres maneres de viure, vestits, maneres de viatjar, de treballar i d'escriure diferents de les que tenen ara; entren, doncs, d'alguna manera, en el món de les llegendes i de les històries d'herois que tant els sedueixen i desvetllen la seva imaginació.

Aquestes narracions els condueixen des d'un problema inicial fins a la solució, desgranant i justificant cada una de les dificultats que es troben i com s'hi va donant resposta. Exactament igual que els contes, tenen per a ells un encant especial i els agrada que s'expliquin una vegada i una altra, per a fer-se-les seves i gaudir-ne anticipant i recordant la trama fil per randa.

Estic convençuda que són una eina molt valuosa també per ensenyar matemàtiques.

Narracions i relats, un nou enfocament metodològic per a l'aprenentatge en la diversitat

Josep-Maria Ferran Torrent

Josefina Masip Tarragó

Pedagogs d'equips d'assessorament i orientació psicopedagògica

1. INTRODUCCIÓ

Ensenyar a parlar i escriure i fer producció, tant a nivell oral com escrit, no és tasca fàcil per als centres educatius, tot i ser un eix transversal que cal treballar des de totes les àrees curriculars i al llarg de tota l'escolaritat.

Partint del treball iniciat sobre el tractament de textos en els programes d'immersió lingüística que organitzava el SEDEC en una línia constructivista i vigotskiana, i prenent també com a punts de referència la programació neurolingüística (PNL) en el vessant de treballar eines i estratègies per afavorir els dos hemisferis cerebrals i l'aprenentatge multisensorial, conjuntament amb la teoria d'Egan, hem emprès la tasca de contribuir al desenvolupament de l'habilitat de pensar i sentir, de la imaginació creativa i la comprensió, en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

En la nostra tasca com a psicopedagogs i assessors, pretenem desenvolupar noves maneres de treballar a l'aula, més cooperatives, per potenciar el coneixement, tenint presents també les intel·ligències múltiples de Gardner.

Considerem molt important que el paper del mestre/a tingui una part creativa. La dependència establerta de vegades amb els llibres de text no ajuda a il·lusionar ni l'alumnat ni el mateix professorat. El llibre és una guia, però és a partir del que el professor crea com es pot transmetre una certa autenticitat i fluïdesa en la pròpia tasca, que ajuda no sols a l'automotivació sinó també a l'entusiasme i la il·lusió col·lectives. Des d'aquesta mateixa experiència com a professors, pensem que, quan l'alumne/a crea i construeix, considera allò com a part seva i pot ser capaç d'anar assimilant i introduint dins dels seus esquemes conceptuals els

nous aprenentatges, de manera que el mateix ensenyament esdevé una font motivadora.

Estem d'acord amb Ugas¹ quan comenta que el problema d'avui no és *què ensenyar*, sinó *com fer-ho*, i que en la pràctica escolar habitual el mestre/a és qui mostra els continguts que l'alumne ha de repetir o reproduir, i que, per tant, aquesta manera d'ensenyar, com aquest autor diu, castiga la creativitat i la imaginació, mentre que premia la normalització, l'homogeneïtzació i el pensament únic. Tal com fa Egan, aquest autor denuncia un excés de racionalisme.

2. RELACIÓ DE LA NARRATIVA AMB ELS PROCESSOS DE PENSAMENT

Segons Castelló,² la majoria d'alumnes es limita a dir allò que coneix sobre una temàtica determinada, tal com les idees van apareixent en la ment i en la seva memòria. I, així, també les escriuen o manifesten oralment. A més, solen escriure tot el que recorden, de vegades de manera independent de la situació discursiva, sense tenir present ni el propòsit, ni l'objectiu, ni l'audiència, i, per tant, sense diferenciar les idees principals de les secundàries, i això dóna com a resultat un relat amb poca coherència.

En canvi, la mateixa autora comenta que el procés que segueixen els escriptors competents és molt més complex. Hi ha un procés de pensament, una planificació permanent, abans i durant la realització del text. Tenen cura dels objectius que volen aconseguir, de les característiques de la situació discursiva, de la gestió del text en relació amb el discurs, del control del procés de composició i regulació dels productes, de la reorganització de les idees, de la producció de les mateixes i de les decisions més rellevants que poden formar part de la narració.

El procés mental i d'activitat cognitiva podem concretar-lo des d'una didàctica pràctica, en tenir presents les fases de planificació, producció i revisió.

A més, prèviament a l'acte d'escriure, l'alumnat ha de desenvolupar tot un seguit de destreses bàsiques i el domini d'habilitats també bàsiques psicomotrius, perceptives, de memòria, d'ordenació espaciotemporal, de creació, d'anàlisi, de síntesi, i tot amb una forta influència de l'aspecte emocional.

Des de l'àrea de llengua catalana, i per anar assolint processos mentals tan complexos, es treballen estratègies que poden ajudar a l'hora de la producció escrita. Aquestes estratègies segueixen el procés mental citat anteriorment en tres moments importants de la producció:

1. G. UGAS FERMÍN, «El fin de la escuela como metarrelato», *Educere. Artículos* (Barcelona), núm. 8 (2000), p. 9-13.

2. M. CASTELLÓ BADIA, «Estrategias para escribir pensando», *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 237 (1995), p. 22-28.

a) **ABANS:** generar idees, prioritzar-les, organitzar-les, estructurar-les. En síntesi, seria realitzar el guió.

b) **DURANT:** elaborar, decidir, redactar, revisar, planificar-ho tot de nou i així generar noves idees.

c) **DESPRÉS:** revisar, autoavaluar-se.

A partir d'un treball sistemàtic amb diferents tipologies de text (descriptiu, expositiu, narratiu, instructiu, poètic...) i tot treballant exemples de cada tipus, l'alumnat va assolint les eines bàsiques que li permeten desenvolupar, tant a nivell oral com escrit, el discurs i la creació i ordenació del pensament, plasmats en el llenguatge com una externalització del seu món interior.

3. DESENVOLUPAR ESTRATÈGIES DE PENSAMENT

La tendència a considerar que cos i ment són entitats separades cada vegada és més dèbil. Experiències realitzades des de la PNL i l'aprenentatge multisensorial ens fan veure que hi ha alumnat amb dominància de l'hemisferi esquerre i, per tant, més analític, lineal, verbal, mentre que el de dominància dretana és més visual, global i creatiu. Desenvolupar una ment bilateral vol dir tenir present tots aquests aspectes.

En el procés de treballar la imaginació, tant la PNL com Egan parlen de la importància de treballar les metàfores, les comparacions, les analogies, les diferències, les imatges, els ritmes i la fantasia com a font d'introspecció i unió entre el pensament i l'acció, la ment i el cos. El treball, a partir d'aquestes tècniques, despertarà en l'alumnat habilitats de pensament i afavorirà capacitats cognitives i creatives. Diana Streeter, professora d'anglès, comenta que a un grup d'alumnes d'una classe de gramàtica se'ls feia molt difícil l'aprenentatge de l'anàlisi de frases i a partir d'un treball que va fer amb ells, que consistia a tancar els ulls i imaginar-se que eren noms, verbs i les diferents parts de l'oració, van millorar en molts aspectes (vegeu Verlee).³

3.1. *El pensament metafòric*

És la capacitat per establir connexions entre dues coses diferents, i reconèixer que, en certa manera, comparteixen quelcom en comú. Aquesta pot ésser una bona tècnica per utilitzar en les àrees de ciències naturals i socials. Per exemple, el filtre del carburant d'un motor de combustió interna pot comparar-se al ronyó, en el sentit que tots dos tenen la funció de filtrar els residus. Mirar aquestes semblances i diferències pot aportar molta informació sobre el funcionament de l'a-

3. L. VERLEE WILLIAMS, *Aprender con todo el cerebro*, Barcelona, Martínez Roca, 1986.

parell excretor i, a part d'ésser més significatiu per als alumnes, també pot desenvolupar la seva capacitat imaginativa.

Ara bé, exemples com aquest serien un primer pas per anar-nos introduint en el pensament metafòric. Però, realment, per ensenyar aquesta habilitat caldria que cada alumne pogués discutir amb la resta de la classe les diferents analogies o metàfores que ha trobat. És aquesta dialèctica d'argumentar amb els companys les seves decisions, la que li permetrà, a poc a poc, articular i clarificar els seus pensaments.

L'ensenyament per mitjà de metàfores fa que l'alumnat mantingui connexions i relacions vives amb aprenentatges anteriors, fet que en reforça el procés d'adquisició.

En l'educació infantil ja es pot animar a realitzar rodolins i frases amb un sentit comparatiu i d'humor.

En edats més avançades, el procés d'un treball fent ús de metàfores pot ajudar-los a comprendre millor els continguts i a realitzar connexions entre nous conceptes i coneixements previs adquirits, tot ajudant-los a establir relacions que milloren els aspectes d'atenció i memòria.

3.2. *La fantasia*

És una porta al món interior, al món màgic, creant les pròpies realitats, sense obstaculitzar-les amb les limitacions que hi ha en el món exterior. És un instrument valuós i poc utilitzat a les nostres aules.

Una activitat que es proposa als alumnes de pàrvuls de cinc anys és que dibuixin una casa. Després, se'ls demana que en facin una altra que no existeixi, que no hagin vist mai, inventada. És una bona manera de desenvolupar la creativitat. Tot seguit, han de narrar i explicar als companys com és aquesta casa inventada. Hi ha alumnes a qui els costa i reproduïxen models estereotipats; d'altres han entès la tasca que han de realitzar i s'inspiren en altres objectes coneguts.

Buscar la manera de projectar-se un mateix en qualsevol lloc i explorar-lo mentalment, o el fet d'imaginar-se un mateix convertit en un fet, concepte, objecte, època determinada... és una habilitat del nostre pensament imaginatiu que s'ha de desenvolupar en els nostres infants.

Si diem a un alumne/a que pensi en un número, respondrà amb informació de l'hemisferi esquerre, però si li demanem que *es converteixi* en un número i ens digui el que experimenta o sent, buscarà aquesta percepció en l'hemisferi dret. Per tant, potenciarem una estimulació bilateral de la ment.

El pensament de l'hemisferi dret és similar al procés de veure una pel·lícula, però, així com l'espectador no té control sobre les imatges rebudes, en la fantasia pot manipular i dirigir l'experiència. No es pot fer de manera forçada, ja que es bloquejaria el procés. El que cal és posar les condicions favorables. Pot ajudar

molt, en l'aplicació de la fantasia a l'aula i com a iniciació de l'alumnat, realitzar visualitzacions dirigides o lliures a partir d'una atenció relaxada o alerta i una recepció de les imatges de l'interior amb el suport d'un fons musical adequat.

Així que l'alumnat coneix i domina la tècnica, es pot demanar que, en aquest estat, miri de convertir-se en una cèl·lula, una flor, un insecte... que ha estudiat o dels quals ha buscat informació.

En aquest tipus de treball, els alumnes utilitzen el pensament metafòric i al mateix temps sensorial, desenvolupant el que per a Egan és la *comprensió somàtica* i la *comprensió mítica* amb el treball del llenguatge corporal i oral.

3.3. La poesia i els jocs de paraules

El text poètic és un dels millors instruments per descobrir les possibilitats d'expressió que ofereix la paraula, ja que incita a fer-ne un ús més creatiu i imprevist. L'inici del treball poètic és essencialment un joc en el qual és important aprendre a relacionar les paraules tot adquirint nous significats o, senzillament, perquè tenen una certa musicalitat i ens obren a sensacions diverses.

Per poder fer aquest joc i experimentació de les sensacions, s'ha de gaudir de la lectura i l'audició de poemes diversos. Es pot també iniciar un treball de rodolins a partir dels noms de l'alumnat de la classe, tot treballant la musicalitat de les paraules i la rima.

El treball amb dites i frases fetes ens pot ajudar a reelaborar-ne d'altres, realitzar acròstics, etc.

També a partir de petits poemes o cançons senzilles podem realitzar texts paral·lels. O el treball amb endevinalles, jeroglífics, jocs de paraules, embarbussaments, galindaines, lletres que juguen, calligrames, etc.

3.4. La importància del conte

Des de l'etapa infantil, el conte és un bon recurs que permet treballar tots els aspectes de la comunicació i el llenguatge, com ara la comprensió, les seqüències narratives, les praxis bucofonatòries, el diàleg i pautes de conversa, les relacions causa-efecte, les comparacions, les conseqüències, la imaginació, l'adquisició de valors i normes morals, la formulació d'hipòtesis i tantes altres.

La narració d'experiències pròpies viscudes per l'alumnat amb la seva família, expressades en la classe d'educació infantil a l'hora de la conversa, són recursos per a la *comprensió mítica* que estimulen i desenvolupen la capacitat per formar oposicions binàries, utilitzar el pensament abstracte, treballar el significat afectiu, etc.

Un element nou que hem iniciat en el treball dels contes és el coneixement i l'expressió de les emocions, veure com a través dels diferents personatges es van

manifestant per mitjà de les imatges, les expressions de la parla i com els alumnes també poden experimentar-les en el moment de l'explicació i, més específicament, en la realització de les dramatitzacions.

En la narració dels contes, sobretot en infants de l'etapa de l'educació infantil, el professorat acostuma a fer-ho amb algun tipus de suport visual: imatges, objectes, titelles que representen els personatges. Aquestes imatges s'utilitzen per contextualitzar, facilitar l'adquisició de vocabulari i recordar les parts principals de la narració tenint sempre molta cura dels aspectes no verbals que ajuden a la memorització i faciliten la comprensió.

També és important que l'alumnat estigui ben situat per poder veure bé el narrador/a, el qual intentarà ser un bon model de gesticulació, vocalització, expressió facial i corporal, ja que, en aquestes edats, el llenguatge corporal és bàsic per a la comprensió. No sempre es treballa el conte amb tot el grup-classe: també s'utilitza com a eina, en petit grup sobretot, quan volem que l'alumnat actui de manera més interactiva en el conte.

L'hora del conte ha d'ésser participativa i atenta a la vegada, ha de fixar l'atenció, però aquesta ha d'ésser activa, amb participació en determinats moments, ja sigui amb intervencions individuals o de grup, com la repetició d'algun nom, onomatopeia, imitació de gesticulacions, repetició de frases, escenificació d'alguna seqüència, diàleg, cançons, etc.

El conte interioritzat per l'alumnat ha d'ésser compartit i exterioritzat, per parelles, petits grups, o en gran grup. Es demanarà qui el vol explicar i també es farà participar a la família, en la qual els pares demanaran al seu fill que els expliqui la narració a casa.

A partir del conte narrat oralment, passem a la representació dramàtica de les diferents seqüències, amb el treball que pressuposa el coneixement dels diferents personatges, les emocions que, com hem dit, estan vivint i de com són capaços de realitzar el treball d'empatia, de posar-se de mica en mica al lloc del personatge, tot treballant les expressions, paraules i estructuracions de frases. En alumnes més petits i amb més dificultats de parla, el paper principal és el de l'apuntador que dicta i l'alumne és l'imitador. Aquest és un treball que es fa en l'aula de psicomotricitat i treballant el cos com a eina principal d'expressió.

És també molt important que, a mesura que es van treballant diferents contes, l'alumnat sigui capaç de copsar analogies i diferències entre ells, que els relacioni, realitzi associacions i també que vagi d'alguna manera estructurant el pensament en inici o introducció, nus i desenllaç.

De la mateixa manera que en el treball del text escrit tenim presents tres moments, en el conte també els mantenim:

a) **ABANS:** moment de formular hipòtesis a partir del títol, les imatges, els objectes...

- b) DURANT: escolta activa, participació, comunicació verbal i no verbal.
- c) DESPRÉS: explicar-lo (els nens), dramatitzar, treballar les emocions, les situacions que han provocat aquelles emocions, les possibles conseqüències. També treballarem la proposta de buscar nous desenllaços, modificar diàlegs, realitzar rodolins i rimes senzilles sobre la història, canviar el títol, modificar algun personatge, realitzar dibuixos i murals sobre el conte amb la representació mental i cognitiva que en tenen, etc.

4. CONTES I RELATS QUE ES TREBALLEN EN L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

A partir d'un petit qüestionari passat al professorat, s'ha fet una llista dels contes que més es treballen en els diferents nivells de l'etapa infantil:

P-3: *La caputxeta vermella, En Patufet, La ventafocs, La lletera, Rínxols d'Or, La rateta que escombrava l'escaleta, La castanyera.*

P-4: *L'aneguet lleig, Els músics de Bremen, Les set cabretes i el llop, La bella dorment, La cigonya i la guineu, En Joan sense por.*

P-5: *La llebre i la tortuga, El petit avet, Menú d'astronauta, Els follets sabaters, El coala mentider, El cel i la terra, Els tres porquets.*

La resposta majoritària que es dona a primària és que hi ha algunes lectures de l'àrea de llengua, que són faules o fragments de narracions, però aquí, més que explicar-los la professora o el professor, es llegeixen a classe entre tots o en petit grup, parelles...

També en l'etapa de l'ESO, hi ha relats en determinades àrees, sobretot en llengua catalana i castellana, i, de vegades, els tutors proposen a l'hora de tutoria fer una reflexió de les lectures per treballar valors i actituds.

La nostra tasca, ara, serà, en els centres on tenim més incidència, analitzar aquests contes a partir del model d'Egan i potenciar l'ús de narracions i relats en les diferents àrees curriculars, no sols la de llengua. També volem implicar la família i l'entorn en el desenvolupament de la imaginació que tant necessita el nostre sistema educatiu per recuperar la motivació de l'alumnat i com a eina per atendre la diversitat de les aules.

BIBLIOGRAFIA

- CASTELLÓ BADIA, M. «Estrategias para escribir pensando», *Cuadernos de Pedagogía* [Barcelona], núm. 237 (1995), p. 22-28.
- EGAN, K. *Mentes educadas*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- UGAS FERMÍN, G. «El fin de la escuela como metarrelato». *Educere*, núm. 8 (2000), p. 9-13.
- VERLEE WILLIAMS, L. *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

Narracions de l'àmbit dels Països Catalans

Bosco Garcia Florensa

Mestre i historiador

La narrativa, en totes les variants i formats, és la tècnica que ens permet donar a conèixer, en gairebé tots els àmbits del saber, un determinat coneixement. La crítica literària, la filosofia i la història es nodreixen d'aquest recurs i la seva oportuna introducció en el currículum estableix les bases per a una actualització constant de coneixements. Un exemple: està comprovat que més del 90 % d'allò que un adult sap d'història ho ha après fora de l'escola.

Una narració és la manifestació d'un mitjà expressiu, diferent de la descripció, que s'ocupa d'enumerar les circumstàncies i els particulars d'un fet d'acord amb uns determinats cànons. L'etimologia ho rebla: mentre que *descripció* ve del llatí *descriptio* = definició, *narració* ho fa de *narratio* = relat. Així, s'entén com a *narracions* un ampli ventall de textos i imatges en gèneres que van des dels contes a les cançons, passant pels poemes i les obres de teatre, entre moltes altres formes de transmetre fets reals o imaginaris. El llibre *Els tres pergamins de Ripoll*, d'Oriol Vergès, i *La lapidació de sant Esteve*, tela exposada al Museu Nacional de Catalunya, del mestre de Boí, són exemples vàlids d'aquest criteri.

A partir d'aquesta percepció, el que cal és oferir als estudiants una selecció d'aquells referents que permeten assolir uns coneixements que, per un seguit de raons, entre les quals no és menys important la d'un ensenyament excessivament racionalitzat, han quedat fora del currículum, amb el resultat d'una formació precària i limitada. És difícil imaginar una plena integració en el món, en els seus canvis i progressos constants, sense posseir l'habilitat d'entendre i construir narracions.

La mancança queda atesa amb el treball que es proposa dinamitzar la Societat Catalana de Pedagogia mirant d'establir un corpus de narracions obert a tot tipus de registres i amb el nexce comú de l'àmbit del seu interès: els territoris de parla catalana.

CARACTERÍSTIQUES DE LES NARRACIONS

Seguint Egan, ens interessien «més que les clàssiques narracions de ficció, les que s'apropen més al que manifesta el director d'un diari quan pregunta al periodista: "Quina història tens?". El director demana un informe dels fets emmarcats en un context i el que busca és convertir el coneixement concret d'uns fets en quelcom significatiu i interessant per als lectors». «De la mateixa manera —diu Egan—, quan defenso l'ús de certes característiques de la forma narrativa del conte, pretenc aconseguir que els coneixements nous resultin significatius i interessants per als nens, no intento que facin ficció».

Així que hem procurat que els materials narratius que estem catalogant i que recomanem responguin a aquestes característiques: narracions de tipus imaginatiu (corresponents als períodes mític i romàntic d'Egan) que serveixin per a bastir unitats didàctiques sobre un tema. Explicar la revolució industrial a través de la vida d'un inventor com Monturiol o un fabricant creador d'una colònia industrial; o les infeccions, mitjançant la vida dels descobridors de microbis i del tractament i la prevenció de les infeccions... Això no vol dir, tal com ja hem explicat en altres llocs, que no s'hagi d'entrar en un enfocament conceptual de la matèria, sinó que aquest no ha de ser descontextualitzat i deshumanitzat.

D'altra banda, ens hem proposat també donar un relleu especial als materials que fan referència a la nostra cultura: llegendes, història, literatura, geografia, biografies... Hi hem incorporat llibres que poden llegir els alumnes, però també llibres especialment atractius per a adults, dels quals el professorat pot seleccionar fragments per a l'alumnat. No pretenem ser exhaustius. Només pretenem assenyalar els llibres al nostre abast com un exemple del tipus de narració que considerem que pot servir.

Els materials de cada temàtica tenen, però, les seves característiques pròpies, tal com veurem a continuació.

MATERIALS NARRATIUS DE LES DIVERSES MATÈRIES

Materials narratius sobre història de Catalunya, els Països Catalans i història general

Hem de reconèixer que es tracta d'una matèria sobre la qual hi ha qui pensa que, per a ser rigorós amb la veritat històrica, no s'han de barrejar les narracions de ficció amb els fets històricament documentats. Pensem que, explicant en tot moment que estem usant una ficció, no s'han d'oblidar uns materials que ajuden a humanitzar les unitats d'història. Sovint una narració ajuda a entendre l'essència, l'esperit d'una època, activitat o esdeveniment, més que una descripció rigorosa i freda del que ens diu la història, que, d'altra banda, l'alumne coneixerà al-

hora o més endavant. També cal tenir en compte que, al llarg de la història, són abundants els textos de cròniques, dietaris, cartes, confessions o reflexions autobiogràfiques, que són testimonis que arriben molt més fàcilment al cor i a la ment d'un adolescent que no pas una taula de preus, un índex climàtic o una llista cronològica de fets o autoritats.

Materials narratius de ciències i matemàtiques

Egan diu que són dues les matèries en les quals s'utilitzen menys els materials narratius. Hem procurat, doncs, cercar materials adients, que sembla que no abundin en català. Durant els últims anys, hem assistit a una millora dels materials científics didàctics, basats en els procediments de manipulació i experimentació. Creiem que la utilització de materials narratius pot ajudar a donar l'experiència de la qual els alumnes solen mancar. Per exemple, la introducció de conceptes científics com *poblacions, ecosistemes...* s'hauria de fer després d'un coneixement (sobre plantes o animals) per observació directa o indirecta a través de narracions d'exemples de tals conceptes concrets i reals de plantes i animals. En el projecte «Ciències 12-16», s'estan introduint narracions abans d'explicar conceptes (exemples de narracions de diferents combustions abans d'introduir el concepte de *combustió*).

D'altra banda, en la vida de moltes persones dedicades a la ciència hi ha esdeveniments que arriben a ser cabdals per al descobriment o la teorització, esdeveniments que una bona biografia o autobiografia ajuda a posar en relleu.

El progrés científic i la importància que se li dona —i té— han portat a separar els coneixements científics dels altres coneixements (socials, culturals, històrics, econòmics...); fins i tot se separa la informació en diferents branques científiques (la zoologia i la botànica de l'ecologia, per exemple). Els nens i nenes tenen, de manera natural, una percepció més global de la realitat i, per exemple, els és estrany rebre informació sobre les àguiles sense cap referència al que signifiquen en diferents cultures i que, almenys parcialment, segurament coneixen. Alguns llibres que es podrien titllar d'*antiquats*, en canvi, tenen enfocaments més globalitzadors i culturals, i no és estrany, per tant, que els recomanem. Potser això podrà contribuir a la desaparició de la barrera entre la cultura científica i la cultura humanística.

Materials narratius de ciències socials

Geografia: conèixer el país; descobriments i viatges; economia i tecnologia: l'agricultura, la indústria, el comerç; l'activitat i l'impuls dels obrers i les obreres, dels empresaris i els tècnics; ètnies: les diferents ètnies —amb la seva vida actual o

l'antiga— ens donen una idea de la diversitat humana i dels diferents tipus de subsistència; antropologia i evolució dels homínids i humans.

Drets humans: segons Egan, es pot veure la història humana com la lluita per la llibertat contra l'esclavatge, de la prosperitat contra la pobresa, de la ciència contra la ignorància, i es poden utilitzar narracions i biografies de personatges que han contribuït al progrés humà.

Materials narratius d'art

Les biografies dels artistes, les narracions sobre la història de l'art i els artistes i les històries reals sobre determinades obres artístiques poden ser més intel·ligibles per als alumnes que moltes teoritzacions sobre l'art.

Materials narratius de música

Hauria d'incloure, a més de la història de la música, biografies de músics i les obres més importants (òperes també, atesa la seva actual popularització), a més dels himnes històrics i les cançons que han estat triades com a identificadors del nostre país i els seus habitants: cançons com *Muntanyes del Canigó*, *La santa espina*, *L'emigrant*, *El cant dels maulets*, *La cançó del tio Canya*... La majoria de les lletres d'aquestes cançons sol ser una narració que aporta sentiments com cap altre art pot aportar.

Materials narratius de literatura

La literatura és l'àrea prototípica de les narracions. L'escolarització hauria d'aportar el coneixement de les obres i els autors més importants de la nostra literatura, encara que sigui en adaptacions per a joves escolars. Cal tenir en compte diferents gèneres: contes i llegendes populars del país; biografies d'escriptors i escriptores; poemes, narracions i novel·les; obres de teatre...

APÈNDIX***Idees per a un cànon destinat a l'alumnat***

- Personatges emblemàtics com Ramon Llull, Jaume I, Isabel de Villena, Ausiàs March, Juliana Morell, Joanot Martorell, Serrallonga, Rafael Casanova, Moragues...

- Paisatges emblemàtics com el Canigó, lo Pi de Formentor, el delta de l'Ebre, l'horta de València, el Pedraforca i el Pi de les Tres Branques, el puig de València, Randa, Mequinença...

- Llegendes comunes entorn d'animals com l'ós o el llop, el cavaller sant Jordi, les marededéu trobades; llegendes entorn de ponts, castells, pedres de geologia rara...

- Festes comunes entorn del foc com les falles, Sant Joan...

- Drames teatrals com *Mar i cel*, *El verí del teatre*...

- Poemes sencers o en fragments com *Canigó*, *Lo Pi de Formentor*, *El cant dels maulets*; poemes de March, Maragall, Martí i Pol, Vicent Andrés Estellés, Maria Mercè Marçal...

- Cançons com les del cicle de Nadal, les de treball i festa...

- Novel·les com *Tirant lo Blanc*, *La plaça del Diamant*, *Solitud*, *La pell freda*, *Camí de sirga*, *Pedra de tartera*, *Pilar Prim*, *Terres de l'Ebre*...

- Relats per a infants i joves com *La rateta que escombrava l'escaleta*, *Aventures extraordinàries d'en Massagan*...

- Personatges de ficció com en Patufet, el gegant Tombatossals, Tirant, la Carmesina, la Colometa...

En el curs recent sobre pensadors catalans organitzat per l'Institut d'Estudis Catalans, s'ha dit que, a molts països europeus, els batxillers coneixen els principals pensadors dels seus països (els deu pensadors catalans del curs eren Prat de la Riba, Maragall, d'Ors, Galí, Riba, Ferrater i Móra, Vicens Vives, Maria Aurèlia Capmany, Moll i Fuster).

Model de fitxa per a materials narratius per a nois i noies de vuit a setze anys

- Títol del llibre (referenciar si forma part d'una col·lecció i, si és així, citar altres títols d'interès).

- Editorial (fer esment, fins on sigui possible, de la seva disponibilitat, tant en origen com en centres de recursos o biblioteques, siguin escolars o públics, generals o especialitzats).

- Contingut/sumari (fer-ne un resum i, si es tracta d'un recull, indicar-ne els elements que l'integren, que, per exemple, poden ser el grup de personatges biografats).

- Tipus de narració (conte, novel·la o poema, entre d'altres).

- Matèries per a les quals pot interessar (ciències socials en qualsevol dels seus apartats, matemàtiques, ciències químiques o físiques, dibuix o música, entre d'altres).
- Nivell (infantil, primària, ESO o batxillerat).
- Redactor/a de la fitxa (les inicials) i data de la redacció.

Tres exemples

Títol: *100 poesies catalanes que cal conèixer, de Verdaguer a Maria Mercè Marçal.*

Autor del pròleg i la selecció: Joan Triadú.

Editorial: Barcelona, Pòrtic, 2003.

Contingut/sumari: cinc parts i un últim capítol amb tres exordis configuren aquesta acurada selecció. La primera part està dedicada a «Els llocs del poeta», amb referència a indrets representatius dels Països Catalans, com poden ser els boscos de Vallvidrera (Joan Maragall) o l'eivissenc puig dels Molins (Marià Villangòmez). La segona, amb el títol «Pàtria, guarda'ns!», és la més extensa (vint-i-quatre poemes) i recull textos tan emotius com les *Elegies de Bierville*, de Carles Riba, o *La Ballanguera*, de Joan Alcover. La tercera part, «Potser només ets l'ombra», es divideix en dos apartats: *a)* de l'amor, i *b)* de la mort. Entre les primeres, cal esmentar *Oh/cos/del/vitrall!*, de Vicent Andrés Estellés, i *Fina amor, joc extrem*, de Maria Mercè Marçal. Del segon apartat, en són exemple *Represa de la primera ofrena*, de Josep Maria López-Picó, i *Així un núvol es fon*, de Màrius Torres. La quarta part, «Feu, Senyor Déu...», és un recull de cants i/o invocacions, com poden ser *Si em vaga*, de Josep Carner, o *Cançons de rem i de vela*, de Josep Maria de Sagarra. La cinquena, «Us preguem de saber estar fidels», inclou poesies tan emblemàtiques com *Assaig de càntic en el temple*, de Salvador Espriu, o *Ara us preguem per Catalunya, oh Déu!*, de Joan Fuster. Els tres exordis, sota l'epígraf «Harmoniosament i amb alegria», són de Josep Palau Fabre, Jordi Pere Cerdà i Miquel Martí i Pol.

Tipus de narració: poesies.

Matèries d'interès: llengua, literatura, història, geografia, filosofia.

Nivell: ESO.

Redactor/a i data: BG 15/05/07.

Títol: *La ciutat de Lleida i els escriptors.*

Autor: edició a cura de Mercè Biosca i Maria Pau Cornadó.

Editorial: Barcelona, La Magrana, 1996, col·l. «L'Esparver. Llegir», núm. 71.

Contingut/sumari: nou apartats temàtics (l'horta, el riu, passat i present de la ciutat, l'eix cultural i comercial, el barri antic, el centre, la Seu Vella, les estacions i el temps i, finalment, nou personatges vinculats a la ciutat) i un darrer amb propostes didàctiques.

Tipus: narracions de tot tipus, poesies.

Matèries d'interès: història, geografia, comentari de text, llengua, ciències naturals.

Nivell: primària, ESO, batxillerat.

Redactor/a i data: BG 15/05/07.

Títol: *Mil anys de llegendes catalanes*.

Autor: Michel Cosem.

Editorial: Barcelona, Baula, 1988.

Contingut/sumari: el fet que originàriament aquest llibre hagi estat publicat en francès amb el títol *Contes traditionnels de Catalogne*, hi afegeix un nou valor en recollir, en un mateix aplec, llegendes de la Catalunya Nord. De les vint-i-set aplegades, hi destaquen: *La tràgica fi de Guillem de Cabestany*, *El pont de Ceret*, *La deessa d'Elna*, *Els dos nois de Cabrenys* i *Les fades de Riubanys*.

Tipus: llegendes transpirinenques.

Matèries d'interès: imaginació, geografia, història, identitat nacional.

Nivell: ESO.

Redactor/a: BG 15/05/07.

**Experiències, recerques i propostes
de narrativa en el currículum
(educació primària i secundària)**

Narracions i currículum segons Egan (comprensió romàntica, vuit-quinze anys)

Blanca Serra i Puig

Professora d'ensenyament secundari

Per a presentar el tema de la narrativitat i les seves conseqüències en el currículum a la secundària i introduir, a manera de pròleg, les experiències i propostes de narrativa en el currículum que anaven a exposar Carme Alcoverro en literatura, Mercè Izquierdo en ciències, Encarna Hidalgo en història, Antoni Gomà en matemàtiques i Jordi Solé i Camardons en les narracions i el cinema de fantasmes, vampirs, éssers artificials i extraterrestres, calia exposar, d'entrada, la correlació que estableix Egan¹ entre la nostra història cultural humana —amb els canvis que va suposar per a la humanitat passar del primer sistema simbòlic del llenguatge oral als sistemes simbòlics dels nombres escrits i de l'alfabet seguint unes etapes definides— i la història cultural de les persones concretes, que de l'oralitat infantil fem el pas gradual, i també en etapes definides semblants, a l'alfabetització i als sistemes simbòlics escrits. Hem de tenir en compte que dominar l'alfabet no ha suposat simplement adquirir la capacitat d'escriure el producte dels propis pensaments, sinó que ha generat un tipus característic i diferenciat de pensament alfabetitzat amb adquisició de noves habilitats i conseqüències culturals i cognitives positives però, també, amb pèrdua d'altres formes de pensament en què la imaginació i els mites tenien una gran potència cognitiva.

Passar gradualment d'una etapa a l'altra genera en les persones una consciència nova d'alguna cosa que anomenem *realitat* a la qual es pot accedir, no sense problemes, desenvolupant allò que anomenem *raó*. Tal com diu Bruner, «l'alfabetització arriba a la seva màxima expressió quan incita a redefinir la realitat».²

Així es va elaborant un nou tipus de comprensió que es desenvolupa com un pacte o un compromís entre els elements de la comprensió mítica, com poden ser

1. Kieran EGAN, *Mentes educadas*, Barcelona, Paidós, 1997.

2. Jerome BRUNER, *The process of education*, Cambridge, Harvard University Press, 1960, p. 65.

el pensament imaginatiu o la metàfora o les estructures binàries, i els elements clarament racionals, com la capacitat per a l'abstracció i per a la descontextualització, l'exploració dels límits de la realitat, els extrems de l'experiència o el context de la nostra vida. Egan anomena aquesta nova etapa o tipus de comprensió *comprensió romàntica* i subratlla que la barreja d'allò mític i allò racional constitueix la característica essencial i distintiva de la comprensió romàntica. En efecte, els nens i nenes comencen a perdre interès pels gegants grans com una muntanya o els nans extraordinaris i petits com un cigró i s'orienten intel·lectualment a descobrir quines, en realitat, han estat la persona més gran o la més petita que han existit. El mite cedeix el lloc a la realitat, però continua proporcionant un paradigma per a les preguntes i els interessos que guien les nostres indagacions. Les estructures binàries simples de la comprensió mítica es comencen a difuminar quan captem una realitat cada cop més complexa. També l'obsessió per les aficions o per fer col·leccions que desenvolupen els adolescents responen a la necessitat d'abordar o fer una recerca de la realitat fins a trobar el límit, encara que aquest sigui extrem, i així obtenir la seguretat que la realitat no és il·limitada. Quan tenim deu, dotze o quinze anys i ens enfrontem a una realitat cada vegada més autònoma, necessitem establir algun tipus de seguretat intel·lectual i psicològica i, aleshores, aquest inici de compromís amb la realitat que presenta la comprensió romàntica ens ofereix un mecanisme sòlid per a forjar una nova seguretat davant d'unes realitats amenaçadores.

Aquesta teoria dels diferents tipus de comprensió, i en concret de la comprensió romàntica, etapa que es desenvolupa sobretot en l'edat corresponent als nostres estudis secundaris, té unes clares conseqüències pedagògiques perquè posa en qüestió un dels principis d'aprenentatge que amb més insistència s'ha recalcat i es continua recalcant als ensenyants: que l'aprenentatge més eficaç va d'allò conegut pels nens a allò desconegut i que, per a captar el seu interès i fer que els nous coneixements siguin significatius, hem de començar amb alguna cosa relacionada amb la seva experiència quotidiana i connectar el nou coneixement amb això. La teoria del tipus de comprensió romàntica, no obstant, parteix d'una altra lògica, coherent, a més, amb gran part de la nostra experiència: que l'aprenentatge de nous coneixements és esperonat per l'atracció envers allò diferent, desconegut o estrany i que l'operació intel·lectual que és l'aprenentatge consisteix a encaixar aquest nou coneixement en uns contextos generals, primer vagament captats i progressivament aclarits, en el procés d'aprenentatge.

La concepció tradicional —remarca Egan— presenta l'aprenentatge com una construcció que va començant la comprensió a poc a poc, de manera molt semblant a la construcció de la imatge d'alguna cosa en un trencaclosques. La concepció alternativa *romàntica* presenta l'aprenentatge com una construcció

que va aclarint gradualment la comprensió, de forma semblant a l'augment de resolució que es produeix quan s'uneixen els trossos d'un holograma i la imatge completa es va fent més clara.

Naturalment, per a construir la comprensió usem tant el procediment de l'holograma com el del trencaclosques: aprenem establint associacions entre el coneixement familiar i el coneixement nou i *també* encaixant el nou coneixement en uns contextos generals difusos que el nou coneixement, al seu torn, ajuda a aclarir.

També a l'hora d'elaborar un currículum per a secundària hem de tenir en compte que el personatge romàntic arquetípic és l'heroi/heroïna, que viu, com tots nosaltres, dins dels límits del món quotidià, però, a diferència de nosaltres, aconsegueix d'alguna manera transcendir aquests límits.

Els herois capten el nostre interès perquè encarnen, en una mesura inusual, alguna virtut humana que els permet transcendir els límits convencionals. I, encara que l'heroi arquetípic de la tradició occidental sol ser un mascle amb set de poder i amb tendències violentes, existeix una àmplia gamma de qualitats que també atribuïm a tot tipus d'herois i heroïnes: bondat extrema, compassió, desinterès, elegància, intel·ligència, paciència, enginy, valor... Per tant, podem considerar que un sant/a, un infermer/a, un científic/a, un/a esportista, un treballador/a de la indústria, del camp o del mar posseeixen tanta heroïcitat com els Ulisses o els Tirants.

Així doncs, una altra característica de la comprensió romàntica és la seva intensa associació amb unes qualitats humanes transcendents que tots tenim, però en un grau menor, i qualsevol material curricular es pot fer comprensible i apassionant, si els nois i les noies es poden associar «romànticament» amb les qualitats que es puguin distingir posant atenció als individus i a les emocions que els impulsen a actuar, tot destacant l'objecte d'estudi en el context dels pensaments, les intencions, les esperances i els temors d'una persona o d'una col·lectivitat i humanitzant fins i tot fenòmens com l'enginy de certs animals, el valor i la resistència d'altres, etc.

Ateses aquestes característiques principals de la comprensió romàntica, que es desenvolupen entre els vuit-deu i els quinze-disset anys, seria interessant veure si podem proposar per a l'ensenyament secundari un currículum que les estimuli i desenvolupi la manera d'abordar el món que se'n deriva, conservant aquella part de la comprensió mítica que ens proporciona una relació més intuïtiva amb el món i una capacitat metafòrica que és essencial per a enriquir i ampliar el nostre ús del llenguatge; es tractaria d'avançar també en el desenvolupament d'una racionalitat que reforci la sensació d'un ego autònom i d'una realitat igualment autònoma.

Com a objectius que seria bo que recollís el currículum de secundària, es poden plantejar els següents:

a) Destacar, en qualsevol tema o qualsevol recerca les grans gestes, les *mega erga*, les característiques més exòtiques de l'experiència humana i del món natural o les grans catàstrofes a escala de la natura o a escala humana per tal d'explorar l'escala de la realitat i els límits del món.

b) Proposar recerques exhaustives en qualsevol tema (sistemes alfabètics usats al món, sistemes religiosos, sistemes de transport...). Proposar la realització de projectes a llarg termini (un o dos cursos), individuals o col·lectius, centrats en un tema: creixement d'unes llavors, el cicle vital de les granotes, seguiment d'una representació teatral des que es tria el text teatral fins que es puja a l'escenari, el sorgiment d'un barri, la història d'una família, d'un poble, d'un edifici, d'un monument...

c) Fomentar la identificació romàntica amb qualitats humanes transcendents seleccionant continguts apropiats: l'impuls i la tenacitat de Narcís Monturiol, la curiositat de Darwin i el seu viatge, l'audàcia de Brumel en la revolució industrial, el valor dels pacifistes enfrontant-se als reclutaments i a les guerres, la defensa de les causes justes de les sufragistes...

d) Estimular la sensació de meravella i sorpresa seleccionant aquella característica del tema que millor ho expressi: l'extraordinària migració de les aus, Colom i els seus viatges, el descobriment de les vacunes...

e) Facilitar l'accés a coneixements «humanitzats», per exemple, seleccionant biografies breus, memòries, cartes o bé seleccionant continguts de qualsevol tema que ressaltin la causalitat humana i les emocions.

f) En història, és important utilitzar narracions dramàtiques motivades per emocions i intencions humanes; subratllar els extrems de l'experiència humana amb biografies; destacar amb metàfores de gran impacte el creixement i el declivi de civilitzacions, les utopies, els viatges i grans descobriments, la tenacitat i el valor de la gent en les migracions, la recerca humana de la llibertat, la defensa dels membres de la col·lectivitat o de la família davant de les adversitats, etc. També és important enfocar altres matèries, com la ciència o el pensament, des d'un punt de vista històric.

g) En ciència, és important la contextualització exposant les teories, els experiments i fets en el context de narracions sobre la vida i les intencions dels científics i destacant aquelles qualitats transcendents, com la perseverança, la curiositat, l'enginy o la tenacitat, que expliquen els descobriments i invents de les ciències experimentals i les ciències humanes.

h) En matemàtica, inserir les operacions que hem d'aprendre en un context històric i humà, destacar les persones que hi ha darrere de cada teorema o tècnica, comentar biografies de persones com Pitàgores i la seva relació amb la màgia, com de feixuc era el càlcul amb números romans i l'aportació d'indis i àrabs...

i) En llengua i literatura, reflexionar sobre l'alfabetització, les curiositats de l'etimologia, els secrets i trucs de la retòrica, la diversitat de llengües, la vida i la

mort de les llengües, els préstecs lingüístics i l'origen de les paraules, la recerca d'una llengua universal...

En literatura, reforçar el sentit de la llengua i de la bellesa literària, comprendre el que significa tenir sentiments, emocions i creences de gran diversitat i adonar-se de com necessitem que els relats literaris ens acompanyin, ens facin goig estètic i ens ajudin a esbrinar el sentit de l'existència.

El relat en l'educació secundària¹

Carme Alcoverro

Professora de secundària

Directora de la revista Escola Catalana

Ens agrada que ens expliquin històries, des de la infantesa de la humanitat, i ens agrada explicar-ne; la vida quotidiana és plena de relats: de relats construïts o per construir per aquell narrador que sabrà copsar-los i convertir-los en bona o mala literatura. Les narracions, novel·les o contes, tant se val, han pretès sobretot això: satisfer aquest desig d'acompanyament en el nostre viure diari, per consolar-nos, per ajudar-nos a esbrinar el sentit de l'existència, pel goig estètic o per pur entreteniment. Al capdavall, la literatura, la bona literatura, fa que el coneixement concret del món, personal i intuïtiu, es modifiqui, es refini, es converteixi en metàfora o en relat, aportant-hi bellesa. Les narracions, per realistes que siguin, sempre comporten una abstracció i reelaboració de la realitat que ens descobrirà secrets amagats, interpretacions distintes, mirades sorprenents que ens ajudaran a entendre el món i potser a canviar-ne la nostra concepció. La paraula feta història ens explica les vicissituds d'uns personatges, durant un temps llarg o curt, mitjançant una desfilada de conductes, amb les tensions i distensions viscudes, en un context, recognoscible o no, de manera llarga (novel·la) o curta (conte), per atrapar-nos i transportar-nos a mons paral·lels que, tanmateix, ens revelen la nostra condició d'éssers finits: valents o covards, mesquins o generosos, cruels o benivolents, arrogants o cortesos, morals o immorals. Expressen, al capdavall, la condició humana.

Els nens i els adolescents s'adonen de tot plegat. Mireu la cara de satisfacció que fan quan són atrapats per una història llegida en veu alta o en silenci. La narració literària té un poder extraordinari de seducció pel sentit del passat, però també per la veritat que transporta el relat. No sé on vaig llegir una idea molt interessant que venia a dir el següent: de ben segur és més important pensar que no

1. Aquesta comunicació és un resum d'experiències i articles publicats a la revista *Escola Catalana*, tal com es fa referència a la bibliografia.

pas contar; tanmateix, la raó no se sosté sense relat. Llegim-los, doncs, en veu alta, llegim novel·les i contes amb ells, ajudem-los a interpretar-los, comentem i valorem el que llegim, i que n'escriguin. I que llegeixin novel·les, perquè els permetran un temps llarg de lectura, en silenci, d'estar amb ells mateixos, i contes, perquè, gràcies a la brevetat, els podrem llegir a l'aula i ens permetran una anàlisi més detallada, un treball més cooperatiu per veure'n aquelles característiques que els singularitzen.

EL CONTE MODERN

Hi ha un corpus teòric extensíssim d'ençà d'Edgar Allan Poe que resumiré breument. Al conte tradicional i a la narrativa clàssica, d'una manera general, s'imposava una presentació lineal i fàctica, fins i tot quan contenia elements onírics, fantàstics i simbòlics. La tendència era presentar fets concrets i clarament definits. Contràriament, el conte modern tendeix a rebutjar el caràcter lineal i fàctic, el seu significat és complex i esmunyedís. El conte, a partir del segle XIX, comença a assentar les bases del que avui s'entén per aquest gènere: una zona de conjectures, d'oscil·lacions, d'equívocs. Poe se centra en la trama per tal de produir aquell «efecte únic i singular», o sigui, en la necessitat d'una tècnica; Txèkhov, en la descripció dels personatges, insignificants i alhora immensos, per registrar episodis quotidians que se'ns escapen; al darrere de les històries de Kafka, aparentment extravagants, sempre n'hi ha d'altres d'infinitament més secretes; Hemingway, amb la coneguda teoria de l'iceberg (del conte només se n'ha de veure una novena part), dóna èmfasi en dir sense dir, paradigma de la sospita i del sobreentès literari, i Ricardo Piglia ho arrodoneix dient que en el conte a la manera de Poe es narra una història bo i anunciant que n'hi ha una altra; en canvi, en el conte contemporani, s'hi narren dues històries com si en fossin una. Aquí hi afegiria la concepció epifànica del conte, la idea del conte com a revelació que dóna èmfasi, novament, a la posició del lector, a l'efecte que produeix en el lector.

CONSIDERACIONS DIDÀCTIQUES

A primària i també a secundària, s'analitza l'estructura del conte per bé que es parteix sempre de fórmules molt estereotipades, que parteixen gairebé sempre de la rondalla, necessàries, de ben segur, per començar, però que no responen en absolut a la narració moderna, sigui conte o novel·la; fórmules que sovint després no s'aprofundeixen al cap dels anys d'escolarització. Són fórmules que no tenen en compte les característiques del conte modern a què ens hem referit abans. No fan notar les aportacions de la modernitat literària, que han fet forat, des de fa anys, en la literatura infantil i juvenil. Fins al punt que els joves lectors i escriptors so-

vint les reflecteixen, encara que intuïtivament, en els seus escrits, perquè se les han apropiades sense que moltes vegades el professorat en sigui conscient. D'altra banda, hi ha professorat que converteix qualsevol lectura literària en una anàlisi purament lingüística; del fet literari ni se'n parla o s'hi passa de puntetes. No proposo fer un procés de desconstrucció de la novel·la o del conte, ni tampoc fer llegir novel·les o contes impossibles (encara que imprescindibles per a la història de la literatura i de l'estètica), per a bona part del lector corrent. Sí que caldria una formació lectora i literària prou sòlida, de la qual manquen bona part dels professionals de l'educació. Encara més consells: caldria que aquella part del professorat preparat, i que ha abandonat les bones pràctiques de fer llegir i escriure textos literaris als alumnes, segurament per raons comprensibles però no justificables i que ara no és el moment d'enumerar, s'hi repensi: allò que és essencial per a l'educació dels nostres infants i adolescents és que llegeixin i escriguin i que parlin del que han llegit. Deixem-nos, si us plau, de falsos pragmatismes que condueixen a l'analfabetisme de la societat: eduquem els alumnes amb el gust de la bona literatura i fem-los participants de les nostres passions. Potser els les encomanarem: no separem la literatura de la vida. Tal com deia abans, potser és més important pensar que contar. Però no hi ha raó, diguem-ne *sentit*, sense relat. Tampoc relat sense *sentit* (Alcoverro, 2004b).

EXPERIÈNCIES

Resumeixo a continuació tres experiències per il·lustrar el que s'ha exposat més amunt. Dues desenvolupades a primer d'ESO, l'una basada en una narració i l'altra sobre un relat testimonial, i una altra al batxillerat, sobre les característiques del conte literari modern (Alcoverro, 1993).

1) «L'aventura de la imaginació. Fem monstres amb Joan Perucho» (Alcoverro, Vidal, 2005).

Hi ha un llibret de Joan Perucho (1920-2004), *Gàbia per a petits animals fel·liços* (1981), que és una petita joia. N'hem llegit al cap dels anys textos i n'hem desenvolupat més d'una experiència d'escriptura. La darrera, arran de la mort de l'escriptor.

L'experiència ha consistit, en el primer curs, en la lectura d'una selecció de textos del llibre esmentat que han servit de model per a l'escriptura, bo i fent derivar lectura i escriptura l'una de l'altra. S'han recollit els textos escrits pels alumnes, animalons fantàstics a la manera de l'escriptor, en forma de revista i, en el segon curs, un altre grup d'alumnes de primer n'ha seleccionat uns quants, els ha fet amb plastilina i després n'ha fet un curt d'animació. Amb la transformació textual, la imitació de l'estil, o sigui, l'apropiació dels procediments literaris emprats

per l'autor, hem acostat els aprenents a l'essència de la literatura com a joc i al desvetllament de la imaginació. Al capdavant, la literatura de Perucho és fortament hipertextual: el pastitx —o sigui, la transformació de l'estil amb finalitats lúdiques—, i amb jocs habilíssims amb la tradició cultural, i amb una personalíssima veu, han fet del nostre autor a la literatura catalana, amb totes les distàncies que s'hi vulguin trobar, el que són Calvino, Borges, Monterroso o Cunqueiro a les seves pròpies. Amb la interpretació plàstica i multimèdia, durant la segona etapa de l'experiència, ens hem familiaritzat amb el llenguatge audiovisual a l'hora de transformar el text en una animació.

Dofish

El Dofish és un peix de color blau amb taquetes lila. Té el cos llarg i prim, semblant al de l'anguila, i unes aletes petitíssimes que també li serveixen per volar. Se n'han vist a l'Estartit, a prop de les illes Medes.

Per reproduir-se pon ouets enmig del corall i, les nits de lluna plena, neixen les cries. Llavors se sent tan feliç que es desplaça per les ciutats costaneres cantant boniques cançons marineres que consolen els qui pateixen d'insomni.

Montse LLAURADOR

El Dormissol

El Dormissol viu als boscos. Té un peu i dues ales. Només pot volar quan no menja gaire perquè si s'engreixa no pot volar, però si menja massa poc no creix.

De dia, surt a buscar menjar i sovint corre perill, perquè se'l poden cruspitar els animals carnívors. De nit, el que li agrada fer és ajudar la gent: quan s'assabenta que una família no té casa on viure, el Dormissol n'hi fa una en un no res. Diu: «Faigcasesfaigcasesfaigcases!». I ja està, la casa feta. Cada mes fa un viatge per pobles i ciutats de Catalunya buscant qui no té casa.

RACHID

2) «La guerra dels avis» (Alcoverro, 2004a).

Arran de la guerra de l'Iraq, es va reflexionar sobre una guerra llunyana en l'espai però propera en el temps. N'hi havia una altra: la Guerra Civil espanyola, propera en l'espai i que, tanmateix, desconeixien. Es tractaria de recuperar-ne la memòria mitjançant el testimoni dels avis o dels pares, si aquells no hi eren, dels oncles, besavis, etc. Obligatorietat: tothom havia de portar la seva història. La conversa els faria descobrir aspectes de la vida de la seva família totalment desconeguts. Els ajudaria a entendre que la vida no és fàcil i que cal coratge per afrontar-la, tal com ho van fer els besavis i els avis i ho fan els pares i ells ho hauran de fer i ho fan cada dia. Aquest coneixement els ajudaria alhora a entendre el present.

Ara bé, calia trencar resistències de tota mena. Moltes vegades, la primera resposta de part de l'alumnat és que no en saben res o ben poc. Hauran de demanar als familiars que els expliquin els records de les seves experiències (sovint, els avis eren molt petits quan es produí la guerra, alguns són morts, d'altres no els veuen gaire, d'altres viuen molt lluny, etc.). I, freqüentment, caldrà emprendre operacions per activar els records, desenvolupar estratègies que facin de ressort per a la memòria: documents familiars (fotografies, carnets, targetes postals, cartes, diaris, etc.), que cada cop són més difícils de trobar a la ciutat (sovint, els avis eren immigrants i en conserven ben poca cosa) però no als pobles. Però, sobretot, caldrà recórrer a la conversa, a les entrevistes, a les històries o relats de vida que es podran enregistrar per després transformar en relats.

Els treballs de recollida de la memòria individual i col·lectiva tenen un gran interès per a la formació del caràcter. Sovint, les referències personals i familiars del nostre alumnat són molt pobres, sobretot dels qui viuen a la ciutat —nets d'immigrants de fa anys, i cada cop més immigrants recents, amb totes les conseqüències de despersonalització i desarrelament que això comporta. Si no saben qui són ni d'on vénen, difícilment podran integrar-se al país d'acollida. L'exercici de descoberta del jo a partir de l'anàlisi de les vicissituds quotidianes, l'exercici de recordar, de fer recordar als pares, als avis, etc., i d'aprendre a situar el record en l'entorn familiar, escolar, social i històric és una estratègia d'autoconeixement i de supervivència individual. La capacitat de saber i alhora de ser allò que sabem que som ens dóna seguretat personal i ens allibera de l'estupidesa, però també és un exercici de supervivència col·lectiva.

El meu avi, que es diu Eduard, quan va començar la guerra tenia onze anys. Anava a l'escola Pablo Iglesias i li van començar a ensenyar llengua catalana. Però, així que passaven els dies, la falta de menjar i els bombardejos diaris els feien més difícil la vida. Sort que a l'escola li donaven per esmorzar un got de llet i una llesca de pa. El seu pare i el seu germà gran van ser mobilitzats al front de guerra. I ell estava amb la seva mare i dos germans més petits. Quan hi havia bombardejos, tot era córrer cap al refugi del carrer de la Igualtat (avui de Cartagena) morts de por. Encara recorda el dia que van caure bombes a la caserna de cavalleria, que era a dues travessies d'on vivia.

David VÁZQUEZ

Els meus avis van viure la Guerra Civil de manera diferent segons els llocs on eren. El meu avi patern va anar a la guerra de part del bàndol franquista, que era el que li va tocar: el van mobilitzar quan va anar a la mili. A la batalla de l'Ebre, a prop de Gandesa, el van ferir d'una cama i va quedar coix per a tota la vida. La meua àvia materna va viure la repressió dels feixistes a Badajoz. Explica que els republicans, que agafaven fins i tot a nois de la meua edat i una mica més grans, els portaven a la plaça de toros i els afusellaven i els cremaven un cop

morts. El meu besavi matern va anar a la guerra per la part republicana: era carabiner. El van ferir d'una cama a Alacant i, per tal que no el rematessin, es va fer el mort. Després, el van agafar i el van portar a un camp de concentració franquista durant tres anys. Quan va sortir, ningú no li va donar feina perquè era republicà.

Daniel NISTAL ALFONSO

El meu avi matern, que era gallec, tampoc viu, però la meva mare m'ha contat que sempre explicava una història que l'havia afectat molt: al poble hi havia un fuster que era socialista i que tenia un bon amic que era de la Falange. Quan podia, el falangista l'acompanyava a casa, perquè el socialista havia estat amenaçat. El falangista deia que responia del fuster, però, al cap d'uns dies, van trobar el fuster mort. El meu avi tenia set anys, llavors, i mai no va poder oblidar aquella escena terrible i trista: el cap del fuster al mig del bosc. Per a ell, aquesta va ser sempre la imatge de la guerra.

Marina PICADO FOLGUEIRA

LA TEORIA DE L'ICEBERG AL BATXILLERAT

L'esmentada metàfora imaginada per E. Hemingway va molt bé per explicar algunes de les característiques del conte modern. Fixem-nos, per exemple, en el conegut conte *Els assassins*. Aquell conte del qual se'n va fer una pel·lícula, que, per cert, narrava la part de l'iceberg amagada. El conte tracta d'uns assassins a sou que van a matar un noruec, Ole, en un poblet de mala mort de l'Amèrica profunda. Entren al bar del poble i comencen a atemorir tots els qui hi són, entre ells, Nick Adams, el protagonista de molts contes de l'autor americà. Esperen que arribi el noruec, però aquell dia no es presenta a l'hora habitual. Se'n van i, tot i que Nick anirà a avisar-lo, l'Ole decidirà no anar-se'n. Esperar-se fins que el vagin a matar. Quina és la història amagada? Què fa que l'Ole decideixi esperar la seva mort? Aquest conte sempre va agradar molt a J. L. Borges, que en va fer una continuació. El conte és narrat ara des de la perspectiva d'Ole i es diu *La espera*. I narra el temps que transcorre mentre l'Ole s'espera a la pensió on viu.

Es poden llegir tots dos contes. Veure la pel·lícula. Relacionar l'autor americà amb Txèkhov i la *tranche de vie*. I fins i tot amb Mercè Rodoreda. De fet, l'autora, en una entrevista, parlant de la contista K. Mansfield, destacava aquesta qualitat del conte modern. Doncs bé, en un conte anomenat *L'elefant*, un home és al parc contemplat aquest animal. I va monologant mentre se'l mira. Ho sap tot, dels elefants. I hi va cada diumenge a contemplar-lo i en parla a qui se l'escolta. Quina és la història amagada al darrere de tanta divagació? Doncs que la dona és morta, com és morta la seva filleta, amb la qual anava al parc a veure els elefants i, fins i tot, es culpabilitza per no haver-la sabut cuidar prou. Però això és dit amb quatre paraules.

Es poden llegir més contes. I, després, que n'escriguin. Que facin digressions i, sobretot, que, quan corregeixin, suprimeixin tot allò que sigui sobrer. L'el·lipsi és el recurs retòric que, juntament amb la digressió, els ajudarà a escriure el conte a la manera de *L'elefant* de Rodoreda. Amb una construcció de personatges psicològica. En el cas de fer-ho a la manera de Hemingway, hi poden suprimir la psicologia i que els personatges expressin el que hagin d'expressar només amb el comportament i amb un diàleg despul·lat. Ara bé, en tots dos casos, de la història només se n'ha de veure una novena part, com de l'iceberg.

BIBLIOGRAFIA

- ALCOVERRO, Carme (1993). *Llegir per escriure, escriure per llegir: Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.
- (2004a). «La guerra dels avis». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 413, p. 34-38.
- (2004b). «Una invitació a fer sentir el relat». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 414, p. 6-8.
- ALCOVERRO, Carme; VIDAL, Àngel (2005). «L'aventura de la imaginació. Fem monstres amb Joan Perucho». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 423, p. 38-43.

Les narratives en el projecte «Ciències 12-16»

Mercè Izquierdo Aymerich

*Departament de Didàctica de les Ciències
Universitat Autònoma de Barcelona*

INTRODUCCIÓ

Un dels problemes de l'ensenyament de les ciències és que els alumnes aprenen paraules i símbols que després no saben aplicar a la seva vida de cada dia, perquè no comprenen que es refereixen a conceptes «pràctics», sorgits de la intervenció humana en uns determinats fenòmens i amb la finalitat d'aconseguir quelcom. Això passa, probablement, perquè es presenta la ciència de manera dogmàtica, com si fos un conjunt de veritats sobre el món les quals han de ser expressades i comunicades amb unes determinades paraules, tot i que aquestes potser no s'entenguin.

Les ciències, presentades així, són àrides, difícils i poc atractives per a la majoria de la gent. A més a més, no contribueixen a l'educació dels nois i les noies que van a l'escola, que les veuen com a quelcom extern a ells, com si les ciències no fossin fetes per persones reals, amb objectius humans triats lliurement; tampoc no s'adonen que la intervenció experimental en els fenòmens del món pot tenir conseqüències diverses sobre les quals tots tenim molt a dir. Cal, per tant, intentar que els alumnes de les escoles «facin ciències», que les visquin; i, per a aconseguir-ho, les ciències s'han de presentar d'una manera diferent de com es fa, encara, en els llibres de text i en els centres escolars, en els quals no es treballa al laboratori ni es fan sortides al camp.

El projecte «Ciències 12-16» va ser dissenyat amb la intenció d'oferir un model de ciència a l'escola adequat al desenvolupament de competències de pensament científic a partir del treball experimental, la reflexió, la lectura de textos escollits i l'escriptura de resums i informes en els quals les idees discutides poguessin ser reconstruïdes pels estudiants en acabar cada un dels temes. Volíem que, a l'escola, es dugués a terme una activitat científica genuïna i, per a fer-ho possible, ens calia identificar aspectes comuns entre la ciència dels científics i la

ciència que poden fer els alumnes. Tot i que són molt diferents, totes dues han de ser «racionals» (segons el concepte modern de *racionalitat moderada*, que compta amb els sistemes de valors que fan que tota l'activitat humana, i també la ciència, tingui una finalitat i sigui el fruit de la capacitat de prendre decisions) i, alhora, raonables (perquè les seves afirmacions són respostes a preguntes amb sentit, que s'elaboren de manera argumentada i convincent i que es revisen quan cal) (Izquierdo, Cabello i Solsona, 1994; Izquierdo i Aliberas, 2005).

Una important diferència entre la ciència dels científics i la ciència escolar és que no tenen la mateixa finalitat, i justament la finalitat és la que garanteix que l'activitat humana sigui racional. Com podem organitzar activitat científica a classe de manera que tingui una finalitat que els alumnes puguin apropiarse i que, per al professor, sigui alhora educativa i pertinent per a aprendre ciències? La solució és que els temes que es tractin es puguin entendre i raonar, siguin prou oberts per a deixar un espai a la reflexió i a la presa de decisions i es presentin amb una retòrica que convidi els alumnes a «entrar» en el tema, tant pel que fa a la manera d'abordar-lo (relacionant el pensament teòric propi de les ciències amb la pràctica experimental) com per la valoració dels resultats que volen obtenir (comptant que també esperen tenir èxit en els exàmens).

Amb tot això, les ciències escolars deixen de ser «el contingut d'un llibre» i passen a ser un *discurs* que es produeix en un context determinat (l'escola, en un país concret i en una època amb els seus propis problemes a resoldre i amb reptes de futur específics) per a arribar a establir determinats «models teòrics» que proporcionen la manera de veure el món que, ara com ara, ens permet intervenir en la natura amb un cert control. Això no significa que no calguin llibres de ciències a l'escola, sinó tot el contrari; vol dir que els llibres s'han de poder entendre i han de proporcionar exemples de bones argumentacions, de bones preguntes, de bons dissenys experimentals i no només definicions de les entitats científiques que, se'ns diu, són les que «existeixen realment», encara que no les arribem a veure.

LA CIÈNCIA EN ELS LLIBRES DE TEXT: PER QUÈ CONVENCEN, ELS LLIBRES?

L'estructura tradicional d'un text de ciències, fins fa pocs anys, és la d'un text expositiu que mostra una sèrie de «veritats» sobre els fenòmens del món d'una manera convincent. El projecte «Ciències 12-16» es va dissenyar amb l'objectiu que els alumnes i els professors, conjuntament, reconstruïssin a classe alguns aspectes de l'activitat científica. La història que s'explica llavors a la classe de ciències és una altra. La natura pren sentit en la mesura que es pot intervenir en ella, que formulem preguntes, que disposem del llenguatge adequat. Tot allò que han fet els artesans, que es fa a la cuina, que ha servit per a tenir cura de la salut de les

persones, que ha permès aprofitar el vent, els corrents d'aigua, el sol... per a estalviar esforç és rellevant perquè sigui estudiat en la ciència escolar entre els dotze i els setze anys. Per tant, aquest projecte necessitava llibres diferents, però també convincents.

Aquest «conflicte» ens ha portat a analitzar amb detall els llibres de text dels darrers anys. Ho hem fet des d'una perspectiva retòrica, seguint el treball d'Ogborn, Kress, Martins i McGillicuddy (1996), que han identificat l'estructura retòrica de les explicacions a classe dels professors de ciències. Segons aquests autors, els professors que intenten convèncer els seus estudiants que el que expliquen és veritat i és «racional i raonable» ho fan «explicant històries»: les narratives fan que allò que s'explica passi a formar part de la vida i dels interessos dels alumnes i, així, s'aprenqui i s'apliqui.

De la mateixa manera, nosaltres hem intentat esbrinar si els llibres de text expliquen també històries sobre el funcionament del món natural i, si és així, com ho fan. Hem analitzat tant el codi escrit com les imatges (diagrames, fotos, dibuixos, paisatges naturals...), perquè els llibres de text són «híbrids semiòtics» en els quals el mode lingüístic col·labora amb el visual (Lemke, 1998). Presento, a continuació, un resum d'aquesta recerca, perquè considero que pot connectar amb el tema que ara ens ocupa i que podria fer-ho encara més en el futur, si continuem treballant-hi conjuntament.

UNA RECERCA DEL GRUP LIEC

El grup LIEC (Llenguatge i Ensenyament de les Ciències) de la UAB és un grup de recerca format per uns vint professors de secundària i d'universitat que es reuneix de manera regular, una vegada al mes, des de fa cinc anys.¹ Hem analitzat, entre tots, vint llibres de text escrits en els darrers deu anys. Hem dut a terme tres tipus d'anàlisi: una primera anàlisi de les estructures textuais (macro i microestructura i superestructura); una segona anàlisi del contingut factual, i una tercera anàlisi que unifica les altres dues i que ens ha permès caracteritzar la història que explica el llibre amb els indicadors que ens han proporcionat les dues primeres anàlisis.

En la primera anàlisi, hem deixat de banda els aspectes que tots els llibres de text tenen en comú i ens hem fixat només en tot allò que fa que siguin diferents:

- 1) Opinions sobre la ciència que permeten identificar «models de ciència».
- 2) Referències a l'activitat que s'espera fer.
- 3) Indicacions sobre el desenvolupament de la classe de ciències (sobre l'activitat que s'espera per part del professor).

1. Va rebre el Premi Rosa Sensat l'any 2003 pel llibre *Parlar i escriure per aprendre*.

Amb aquesta primera anàlisi, hem identificat la «comunicabilitat» del text (Potter, 1996).

En la segona anàlisi, ens hem fixat en dos aspectes:

- 1) Les referències als fenòmens que es presenten en els llibres, al tipus de «món» que s'hi presenta.
- 2) La manera de construir aquests fets en el text: els «actes de parla» (definicions, comparacions, deduccions...) (Austin, 1982).

Amb aquesta segona anàlisi, identifiquem la «factualitat» del text (Potter, 1996).

La tercera anàlisi ha estat possible a partir de les dues primeres i és la que més ens interessa, perquè ens ha permès identificar l'estructura retòrica global, narrativa, del text. En efecte, hem pogut establir relacions entre la comunicabilitat i la factualitat del text que són «convinents» perquè aconsegueixen «explicar una història o narració sobre el món natural» que no és sempre la mateixa, perquè depèn d'una intencionalitat de l'autor caracteritzada pel model de ciència, de professor i d'estudiant que ell proposa.

Per a poder identificar aquestes «històries», hem hagut d'identificar:

- 1) El narrador i l'audiència: qui narra i a qui?
- 2) Els elements d'autoritat: qui garanteix que el que es diu és important?
- 3) Els elements factuais que hi intervenen: què hi passa?
- 4) Els recursos utilitzats per a presentar els fets d'una manera científica: com s'han construït els coneixements científics en aquesta història?

Les relacions entre les tres anàlisis es mostren en la taula següent, en la qual apareixen els divuit indicadors que ens han permès caracteritzar les diferents narratives en els vint llibres que hem analitzat.

L'anàlisi de les imatges ha contribuït a donar significat a aquests indicadors. Per exemple, quan en un dels llibres es parla de la química del carboni, es presenta una noia jove amb un erlenmeyer ple d'un líquid verd, amb un fons de roques i de plantes. Aquests elements ens ajuden a caracteritzar una retòrica magistral confirmada per altres aspectes del llibre (un alumne col·laborador, un estil de classe transmissiu, construcció dels fets de manera deductiva, fets que fan referència als fenòmens de la naturalesa reproduïts al laboratori...). La història que explica el llibre és la del valor de comprendre com funciona la natura, de la possibilitat de fer-ho amb rigor i disciplina i que també les noies tenen accés a la ciència (Izquierdo, Márquez i Gouvea, 2006). La figura 2 d'un altre llibre ens mostra un «fet» que es pot considerar quotidià, però interpretat gràcies als símbols que s'hi sobreposen; en un altre cas, la figura 3 indica, millor que el text, la proposta de l'autor del fet que la classe sigui participada i que cal comptar amb la discussió entre els alumnes per a la construcció del coneixement escolar.

Amb aquests indicadors, hem pogut posar un títol a les històries que narren els llibres de text a partir dels experiments que seleccionen i de l'escenari en el

TAULA 1
Taula sistèmica dels indicadors

Comunicabilitat	I. Model de ciència	Afirmatiu	Dogmàtic 1	Narrador Audiència (1)	
			Magistral 2		
		Problemàtic	Dubte retòric 3		
			Dubte real 4		
	II. Model de lector	Distant	Deixeble 5		
		Proper	Collega 6 Col·laborador 7 Aprenent actiu 8		
	III. Model didàctic	Coherent	Descoberta 9 Transmissió 10 Constructivista 11		Elements d'autoritat (2)
		Incoherent	12		
Factualitat	IV. Fets dels quals es parla	Fenòmens	Reals 13	Elements factuals (3)	
			Laboratori 14		
			Simbòlics 15		
		«Acte de parla»	Definició 1	Recursos (4)	
			Descripció 17		
			Comparació-deducció 18		

qual els presenten, per exemple: «El món funciona de manera previsible»; «La natura és sorprenent!»; «La ciència evoluciona per ser cada vegada més útil». Es veu, així, que «explicar històries» té «ganxo»: amb elles, l'autor transmet als lectors una determinada visió de ciència, de l'alumne que considera ideal, de les finalitats que vol aconseguir amb la classe.

A TALL DE CONCLUSIÓ

La ciència, presentada com a «activitat científica» en projectes com «Ciències 12-16», és molt diferent a la ciència presentada com a «coneixement justificat» en els llibres de text. La «història» que s'ha d'explicar és ben diferent: el protagonista no és la natura o la ciència, sinó la intervenció de les persones i els seus resultats, tant pel que fa als canvis produïts en els fenòmens com als que es produeixen en les idees de les persones. És una ciència amb un futur que es correspon amb el futur del nostre estudiants, en la qual s'han de prendre decisions i que no és auto-suficient, perquè són moltes les dimensions humanes i totes elles contribueixen a l'activitat de les persones. Així, la història que s'explica en els textos curts que s'ofereixen als alumnes és més oberta i planteja una pregunta que suggereix un treball a fer a classe: han de ser llegits i reconstruïts, segons diferents consignes, un cop s'hagi dut a terme la tasca que en ells es proposa (vegeu les aportacions d'A. Prats al grup LIEC, no publicades).

La ciència escolar que es proposa en el projecte «Ciències 12-16» no pot ni vol defugir la vinculació a un determinat currículum, sinó que, ben al contrari, dona una gran importància a l'estructura conceptual a aprendre, derivada dels grans «models» o maneres de mirar, que caracteritza les disciplines científiques. Es vol que la classe de ciències entre els dotze i els setze anys es desenvolupi amb rigor conceptual, amb intervencions intencionades en els fenòmens, orientades pels models científics i amb consciència que l'activitat científica transforma el món i les idees. La presentació dels temes no pot ser, per tant, expositiva, perquè la història que s'hi explica és una altra: la d'una racionalitat humana, «moderada» (perquè és humana), que transforma el món en el procés d'interpretar-lo i que, per això mateix, el fa raonable. La ciència, així, apareix vinculada als sistemes de valors que caracteritzen totes les activitats humanes.

Per això procurem presentar els temes a partir de «narracions» de les quals se'n derivin «episodis» en els quals els alumnes puguin intervenir i que, si cal, puguin donar lloc a experiments que permetin identificar entitats que, finalment, donaran significat a la narració inicial. Els conceptes teòrics de les ciències queden, així, vinculats a «fets del món» i adquireixen el significat pràctic i axiològic que hauria d'acompanyar sempre els conceptes científics, per molt abstractes que puguin semblar.

Ens hauria agradat molt arribar a escriure un «llibre de les Ciències 12-16» en el qual s'oferissin bones lectures sobre ciències amb continguts i estructures diversos i que els estudiants poguessin llegir de manera autònoma; potser ho arribarem a fer i no hi ha dubte que trobades com la d'ara ens ajuden a avançar i a precisar el que volem.

Com a exemple de les narratives en el projecte «Ciències 12-16», en presentem tres a l'apèndix, corresponents al «Model canvi químic». Són *La carbonera*,

que es desenvolupa en un episodi i un experiment, i *On ha anat a parar l'or?*, que forma part del llibre *Or per a la llibertat* del projecte Solaris, de l'editorial Eumo.

BIBLIOGRAFIA

- AUSTIN, John L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.
- IZQUIERDO, Mercè; ALIBERAS, Joan. *Pensar, escriure i actuar a la classe de ciències: Per un ensenyament de les ciències racional i raonable*. Cerdanyola: UAB, 2005.
- IZQUIERDO, Mercè; CABELLO, Montserrat; SOLSONA, Núria. «Proyecto Ciencias 12-16». *Alambique*, núm. 1 (1994), p. 61-74.
- IZQUIERDO, Mercè; MÀRQUEZ, Conxita; GOUVEA, Guarajira. «Structures rhétoriques dans les livres de texte de sciences». Comunicació presentada a IOSTE (International Organization for Science and Technology), 2006. [Grup LIEC]
- LEMKE, Jay L. *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós, 1998.
- OGBORN, Jon; KRESS, Gunter; MARTINS, Isabel; MCGILLICUDDY, Kieran. *Explaining science in the classroom*. Buckingham: Open University Press, 1996.
- POTTER, Jonathan. *Representing reality*. Londres: Sage, 1996.

APÈNDIX***Segons com, la fusta es converteix en carbó, segons com es crema...
(transformar la fusta en carbó és un canvi químic)***

A Cànoves, per Sant Ponç, es fa un mercat de melmelades, confitures, formatges, embotits i tota classe de menjars preparats de manera artesana. La mel i el mató tenen un èxit especial, perquè tothom diu que són de molt bona qualitat.

Des de fa un parell d'anys, el mercat presenta una activitat que havia estat molt important al Montseny, però que ara està a punt de desaparèixer: la preparació de carbó d'alzina. És molt bonic veure com es prepara la pila de troncs d'alzina, ben arrencats, però deixant espais entre ells per tal que hi puguin circular els gasos, i com es cobreixen de terra, deixant una xemeneia al mig. És bonic, però res no permet endevinar encara com funcionarà aquell embalum.

Finalment, arriba el carboner i hi cala foc, per la xemeneia comença a sortir fum... però no passa res més. El carboner explica a tothom que només es cremen alguns dels troncs, els que reben aire per les canals que ha deixat; els altres només s'escalfen, però no arriben a cremar-se perquè no tenen prou aire. Passen les hores, el carboner controla que vagi sortint fum... fins que decideix que cal acabar. Tapa la xemeneia, deixa de sortir fum, s'apaga el foc, l'embalum es refreda i comença a enretirar la terra que cobria la fusta... que ara ja no és fusta, perquè s'ha convertit en carbó!

Aquells troncs de color clar, compactes i pesants són ara ben negres, s'esmicolen fàcilment i són lleugers. La gent ho mira amb interès, però sense gaire sorpresa. Aparentment, tothom sap que la fusta es carbonitza! Però, probablement, no podrien explicar com s'ha produït el canvi, ni tampoc obtenir el carbó com ho ha fet el carboner, si calgués fer-ho.

Tornant cap a casa, hem passat per un bosquet que es va cremar l'any passat. Hem recordat la nostra angoixa, quan vàiem que les flames avançaven destruint aquells pins que ens havien proporcionat ombra i pinyons al llarg de tants anys. Ara només quedaven alguns troncs, de pocs pams d'alçada i ben negres, i res més. Però, recordant la feina del carboner de Cànoves, he pensat que «allò» negre també era carbó... però n'hi havia poc, perquè probablement es va cremar (<http://www.firesifestes.com/Fires/F-Carbonera-St-Climent-Peralta.htm>).

Presentació de la tasca per a fer a classe

Intentarem comprendre que la transformació de la fusta en carbó és un canvi químic i també «farem carbó». Per a fer carbó s'ha d'evitar que la fusta es cremi, i per això també dedicarem temps a comprendre millor un altre canvi químic: la combustió, que ja coneixem una mica més (tots hem vist cremar una espelma, una llar de foc, un llumí...).

Finalment, amb l'ajut del que haurem après, podrem comprendre millor que l'aire és un material sorprenent i estudiar un altre canvi químic molt important del qual depèn l'alimentació dels animals (i, per tant, la nostra): la funció clorofil·lica (tema següent).

a) Comencem per planificar la feina que cal fer? (L'episodi en el qual intervindrem).

No es pot portar a classe tota una carbonera, però es pot fer «en miniatura»: una simulació. Per exemple, es pot fer carbó amb encenalls o serradures, o amb llumins de fusta...

El que s'ha d'evitar és que la fusta (les serradures, els encenalls) se'ns cremi, perquè llavors no s'obté carbó, sinó diòxid de carboni i aigua (tothom hi està d'acord?). Però encara n'hi ha d'altres, de dificultats, tal com veurem.

Què hem de controlar perquè la fusta no es cremi? (Cal parlar-ne: cal evitar que entri aire, cal controlar l'esmicolament de la fusta...).

També ens és molt necessari saber què són els fums que es desprenen. Per això els hem de recollir i no deixar que es dispersin per l'aire. Per a fer-ho, haurem de dissenyar un muntatge especial: un tub de vidre doblegat portarà els fums des del recipient en el qual escalfem la fusta cap a un altre recipient, que taparem una mica. (No es podria fer res, en química, sense instruments!)

Preparem el muntatge. Com hauria de funcionar? (Cal fer propostes i escollir-ne una raonadament).

Finalment, com sempre que volem comprendre i controlar, haurem de mesurar alguna magnitud que es modifiqui durant el procés. En química, es controla sempre la «quantitat de substància» de totes o d'alguna de les substàncies o materials que intervenen.

Què mesurarem? (Podem mesurar la quantitat de fusta, la quantitat de carbó, la quantitat de vapors... Cal pensar quins instruments podem fer servir).

b) Comencem a treballar.

Repartirem diferents quantitats de serradures o encenalls (són fusta esmicolada) i les escalfem sobre un tros de test: surt fum i es carbonitza.

Treballarem en quatre grups. Cada grup escalfarà una quantitat diferent de serradures (i en tots ha de passar el mateix, perquè escalfen una mateixa fusta). Les col·locarem en un tub que es pugui dur al foc, amb un tub lateral pel qual pugui sortir el fum i anar cap a un altre recipient (un «tub de despreniment»). El fum el recollirem en un vas tapat amb un cartró foradat per a deixar passar el tub que condueix els fums.

Quan el procés hagi finalitzat i ja no es desprenguin fums, deixem refredar el residu i el tornem a pesar.

Calculem quina relació hi ha entre la massa de la fusta i la massa del carbó.

Com expliquem aquests canvis i resultats?

Com que la fusta sempre és fusta, li passa el mateix si se l'escalfa de la mateixa manera: per això, la relació entre la seva massa i la massa de carbó que queda al final és sempre la mateixa.

c) Ara podem arribar a tenir un «fet científic».

«Fer carbó» és «fer química», però només si podem justificar que els canvis segueixen les regles del joc del Canvi Químic (CQ) i que s'expliquen amb la teoria atòmica química.

Si és un canvi químic, és un canvi que segueix les «regles del joc» (les lleis) del Canvi Químic. Per comprendre-ho millor, intentem respondre les preguntes següents: què tinc?, què faig?, què passa?, per què passa? Aquestes preguntes pretenen que l'alumne sigui conscient de l'acció que fa, de l'instrument que utilitza i de les lleis químiques que aplica. Si l'objectiu és arribar a explicar bé el fenomen, cal que l'acció, l'instrument i les lleis químiques tinguin sentit simultàniament, totes alhora.

Ho farem per grups i, després, posarem els resultats en comú. Les quatre preguntes configuren un «cicle» i permeten arribar a un primer nivell de comprensió del fenomen; a partir d'aquest, es poden tornar a plantejar diverses vegades i, a mesura que s'incorporen nous coneixements (gràcies a les explicacions del professor i a la lectura de textos), s'assoleixen nivells superiors de comprensió.

d) Quins canvis s'assemblen a la descomposició de les serradures quan s'escalfen sense cremar-les?

En citem uns quants: escalfar sucre sense cremar-lo, escalfar pa i altres aliments... Posem en evidència aquestes semblances amb instruments didàctics: una V de Gowin, un mapa conceptual i un esquema de flux.

Què se n'ha fet, de l'or?

La història passa a Egipte, a començaments del segle XIX. Egipte està en poder dels turcs. Mehmed Alí, un líder egipci que desitja modernitzar el país, lluita contra els mamelucs turcs i necessita urgentment diners. Nahmi li ha de portar l'or que els seus partidaris han recollit, fent-se passar per un marxant adroguer, però els camins estan controlats pels mamelucs i ha de prendre una decisió dràstica per a poder-lo camuflar.

Durant vuit dies, el taller de Nahmi va estar en plena activitat, ple de fums perillosos de respirar. Al cap d'un dies, els lingots d'or ja no hi eren i, en canvi, s'anaven transformant en un munt de cristalls de colors diversos (l'or no era pur!)

que, finalment, va posar en un sac ben reforçat. Pocs dies després, es va posar en camí cap a Bahtim, on l'esperaven Mehmed i els seus amics.

Tot just sortint del poble, uns soldats el van detenir unes hores i el van escorcollar a fons. El sac ple de cristallets els va semblar un sucre de colors, bonics de veure, però no els va cridar especialment l'atenció. Quan ja arribaven al final del viatge, els va agafar per sorpresa un xàfec, poc habitual en aquell país. Van córrer a aixoplugar-se i Nahmi va tancar el sac amb una tela ben greixada. «Si això se'm mulla, tota la meva feina s'escolerà per la trama del sac», pensava.

El dia següent, arribava al poble, on l'esperava amb expectació un amic seu per acompanyar-lo on s'amagava Mehmed. Però, quan va veure que en lloc de l'or portava un sac ple d'una mena de sal de colors, es va indignar. Nahmi va intentar explicar-li que podien tornar a tenir or, però no el volia escoltar. Finalment, va prendre una mica d'aquell material, el va dissoldre en aigua i va introduir un ganivet en la dissolució: de seguida va quedar recobert d'or. Una mica més confiat, va fer tot el que Nahmi deia...

Amb una mica de feina, varen poder lliurar a Mehmed Alí l'or per poder fer les monedes que li calien...

Tasca per a fer

Pots escriure de nou aquest text de tal manera que es pugui comprendre què se n'ha fet, de l'or, i si és veritat que es va poder recuperar?

Narracions en la història. El segle xx en primera persona

Encarna Hidalgo Villarroya
IES Manuel Carrasco i Formiguera

El projecte de redactar un llibre de text,¹ del qual sóc coautora, va sorgir d'unes professores de secundària amb molts anys d'experiència a l'aula. Volíem superar les limitacions dels manuals que se'ns oferien. Parlarem, doncs, d'aquest llibre i de la seva experimentació.

Mentre la LOGSE marca com a objectiu la formació integral de les persones i assenyala que l'educació ha d'ajudar a superar les desigualtats socials (per raó de sexe, ètnia, classe, edat...), els llibres de text continuen tenint com a referent la visió més acadèmica de les disciplines que treballem. Sota la suposada objectivitat d'aquestes disciplines, s'ofereix una visió limitada del passat històric i de la societat actual.

Es tria com a objecte d'estudi l'esfera pública, i els seus protagonistes, que són una minoria de la població, passen a ser el referent de tota la humanitat. Els valors i les actuacions d'aquests personatges públics (competitivitat, domini territorial, explotació...) es presenten com a model a seguir per l'alumnat, ja que són els considerats, oficialment, com els agents de canvi social. D'aquest discurs històric, resten marginats o són tractats de manera tangencial escenaris com l'àmbit domèstic amb els seus protagonistes i la seva quotidianitat, ja que es consideren no significatius per al desenvolupament social i econòmic.

Pensareu que aquesta anàlisi no és del tot certa, ja que, normalment, se sol afegir un apartat sobre la situació de les dones o sobre minories oprimides. És veritat, però fixeu-vos que, quan apareixen, és per il·lustrar la seva subordinació o denunciar la discriminació que pateixen. El perill d'això és que es dona una visió victimista que produeix efectes no desitjats, com, per exemple, la naturalització

1. Àngels CABA *et al.*, *El segle xx en primera persona: Ciències socials 4t d'ESO*, Barcelona, Octaedro, 2001.

de les relacions jerarquitzaes, l'atribució de passivitat i l'acceptació de la subordinació.

Què suposa aquest enfocament per a l'alumnat? Mentre que a les noies els proporciona models de passivitat, marginalitat i debilitat que es contradueixen amb la seva realitat i expectatives, als nois se'ls reforça l'arquetipus viril² amb totes les seves limitacions i deformacions. Es fa imprescindible revisar aquest model ara que es parla tant d'intel·ligència emocional i que preocupa tant la violència quotidiana.

Pretenem ajudar l'alumnat a clarificar la seva posició respecte a les problemàtiques socials que s'han anat treballant al llarg de l'etapa. Aquest posicionament, aquest «comprendre el món», l'entendem seguint Hannah Arendt,³ no en el sentit de justificar, sinó de donar-li sentit en afegir quelcom propi. Per afavorir aquest treball, és important entendre les arrels d'aquest món a través de la indagació de les trajectòries vitals de les dues generacions precedents, tot oferint genealogies amb les que es pugui identificar l'alumnat.

Proposem una alfabetització social crítica. L'objectiu és ajudar a la formació de persones amb consciència de la importància de la seva pràctica social. És a dir, no persones passives, que creuen que tot es decideix en el despatxos i que, per tant, les seves decisions no tenen la més mínima importància.

Per avançar en aquest camí, s'ha d'abordar l'anàlisi, tant de la societat actual com del passat històric, incorporant nous enfocaments epistemològics que ja estan molt desenvolupats en el camp de la investigació, malgrat que, en general, s'ha incorporat poc als llibres de text. Un camp molt interessant és el treball amb fonts biogràfiques que parteix de la narració d'experiències vitals de persones anònimes (s'ha treballat molt amb fonts orals en la història contemporània, però també amb fonts escrites o restes materials per a altres èpoques). Aquestes fonts biogràfiques són significatives, ja que es considera que la dinàmica social respon a l'èxit o a les dificultats dels grups hegemònics per imposar el seu domini i poder donar una imatge de consens, tot això condicionat per les estratègies dels grups subalterns per redefinir la seva posició i elaborar i practicar alternatives.⁴ Per tant, hem escoltat persones que, des de les posicions excèntriques que ocupen, dinamiten el pensament unívoc. Són veus que contradueixen les versions hegemòniques.

A través dels seus testimonis hem pogut, per exemple, apropar-nos a un Islam en el qual les dones no són només puntals de la supervivència familiar, sinó que, a més, són conscients del seu paper.⁵ O bé hem vist com les dones són protago-

2. Amparo MORENO, *El arquetipo viril protagonista de la historia*, Barcelona, Horas y Horas, 1986.

3. Hannah ARENDT, *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995.

4. Dolores JULIANO, *El juego de las astucias: Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*, Madrid, Horas y Horas, 1992.

5. Fátima MERNISSI, *Marruecos a través de sus mujeres*, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 1993.

nistes de les històries d'immigració familiar i elements dinàmics en el procés de mobilitat social que comporta.⁶

La història oficial, des d'aquesta perspectiva, és al rerefons, com un punt de referència per consultar a través de cronologies. Però treballem sobre narracions de trajectòries vitals, que naturalment estan condicionades per les decisions institucionals.

Es tracta, en definitiva, d'ampliar el reduïdíssim focus que normalment fa servir la perspectiva més acadèmica de les disciplines presents en aquest àmbit. La dinàmica social i el passat històric són molt més rics i complexos. Es tracta d'intentar escoltar un ventall més ampli de veus que ens permetin apropar-nos a una història més polifònica, tot passant d'una història de personatges a una història de persones a través de la qual es puguin copsar les múltiples aportacions que van construir el mosaic social. No es tracta d'afegir un apartat de vida quotidiana: allò que és essencial és la quotidianitat. És on podem veure el subjecte enfront de l'estadística. Allò que realment es viu, enfront d'allò que pretenen les institucions. És el lloc de les alternatives, de les opcions individuals; no és trivial, és essencial.⁷

Ens pot quedar el dubte de si allò que aprenem és realment significatiu. Si és la veritat. Creiem que el que és important és que dessacralitzem la ciència. El discurs que s'acostuma a potenciar és el paradigmàtic (de lògica bivalent, causa-efecte). Es treballa el pensament unívoc en què s'equipara ciència amb veritat. Enfront d'això, reivindiquem el coneixement posicionat (pensament complex, dialògic).⁸ Possiblement cada sector social pot tenir una part de la veritat, no es tracta de substituir una veritat per una altra; el que veiem no és la realitat, sinó que en fem una lectura determinada triant uns aspectes i deixant-ne uns altres de banda. No es tracta de dir que tot val, sinó de reconèixer que es fa l'anàlisi a partir d'unes determinades experiències i que la realitat és complexa.

També oferim un altre enfocament del temps. Cal revisar la periodització tradicional que només té com a referent els escenaris públics. Si posem al centre el temps biogràfic, marcat pels cicles vitals, la permanència i el canvi tenen un altre sentit. La percepció personal del temps és molt més complexa, no és lineal, com en el temps cronològic. No és igual per a tothom ni a tot arreu (diferències entre el temps rural i l'urbà; diferències de disponibilitat de temps segons el moment del cicle vital; la intensitat del temps carregat d'emocions a causa de malalties o en altres moments crítics). Ja és hora de deixar de parlar només del temps productiu

6. Cristina BORDERIAS, «Subjetividad y cambio social en las historias de vida de mujeres: notas sobre el método biográfico», *Arenal* [Granada], vol. 4, núm. 2 (1997), p. 177-195.

7. Georges BALANDIER, «Los espacios y los tiempos en la vida cotidiana», *Debats* [València], núm. 10 (1984), p. 103-106, i Franco CRESPI, «El miedo a lo cotidiano», *Debats* [València], núm. 10 (1984), p. 100-102.

8. Edgar MORIN, *Ciencia con consciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984.

(població jove, adulta i vella) i introduir també el reproductiu (adolescència, fertilitat, menopausa).

Si es treballa la generació com a mesura fonamental de temps i la transmissió generacional com a connexió entre passat i present, es posa èmfasi en la responsabilitat individual i col·lectiva en la dinàmica social. Tal com ja he assenyalat abans, la vida de les persones no es decideix només als despatxos oficials, sinó que depèn de les opcions que fem individualment i col·lectiva i d'allò que han fet les generacions que ens han precedit.

Des d'aquesta perspectiva, la construcció de la vida de les persones ve marcada per aquesta transmissió generacional, en la qual les xarxes de relació social tenen un paper determinant. La societat està formada per persones diferents però no indiferents, sinó dependents, tot reivindicant la identitat relacional que ens fa éssers humans, en lloc de la competitivitat i l'individualisme que dominen la vida pública i que porten a relacions agressives als estadis, a casa o en defensa de les pàtries. Si ens centrem en els espais privats i la vida quotidiana, es destaca la col·laboració que és i ha estat determinant en les xarxes de relació social (relacions de veïnatge, amistat, etc.). Valors que cada cop es consideren més imprescindibles per a una pràctica social constructiva.

Com treballem tot això en el llibre? El fil conductor són tres unitats sobre Catalunya i l'Estat espanyol que inicien cada una de les tres generacions. En aquestes unitats, a través de la família d'una noia, que podria ser una companya de classe, es narra i s'analitza el pas d'una primera generació, amb una majoria de persones desposseïdes, a una situació més generalitzada de confort domèstic. S'analitza el canvi social en termes de transmissió generacional.

En cada generació hi ha tres unitats més en què també es procura estudiar com repercuteixen els esdeveniments històrics en la vida de les persones. En cada cas, s'han triat zones que són especialment significatives pels processos sociopolítics i econòmics que s'han esdevingut durant aquells anys, tot intentant oferir una panoràmica mundial.

Així, per exemple, en la generació de les àvies i dels avis (1920-1950),⁹ ens hem centrat en l'Alemanya nazi, l'URSS i la Xina com a exemples de totalitarismes i revolucions que es van donar en aquella època i que van deixar una forta empremta en la vida de les persones.

En la generació de les mares i del pares (1950-1980), després de les unitats dedicades a Catalunya i l'Estat espanyol, es comparen dos models de sistema capitalista (els Estats Units i Suècia). A continuació, Xile exemplifica la situació de

9. Els límits cronològics responen al concepte de segle xx curt de Hobsbawm. Aquest considera que la Primera Guerra Mundial és el colofó dels conflictes i la dinàmica sociopolítica i econòmica del segle xix i que la caiguda del mur de Berlín tanca el segle xx.

l'Amèrica Llatina durant uns anys de lluites per superar la dependència de l'exterior i la forta polarització social. Finalment, ens apropem a l'Àfrica negra en els anys de la seva independència formal de les potències colonials i de desfeta de les seves estructures tradicionals, mentre es consolida el neocolonialisme.

A la generació de l'alumnat (1980-), sempre després de les unitats de Catalunya-Espanya, es comença per l'Islam i, en concret, pel Marroc. Creiem que cal enriquir la visió que ens proporcionen els mitjans de comunicació d'aquest món tan proper. A continuació, es treballen els canvis produïts als països de l'Est arran de l'enfonsament dels sistemes de socialisme real. Finalment, ens apropem al món de l'Extrem Orient, tan present a les botigues de *tot a cent*.

Respecte a la dinàmica a l'aula, la tasca d'alfabetització social crítica que proposem suposa donar un paper protagonista a l'alumnat en la construcció del coneixement. Des de la perspectiva crítica de les disciplines que he assenyalat, el caràcter social i, per tant, modificable de la ciència s'aprèn construint coneixement a l'aula amb una dinàmica interactiva i multidireccional, en la qual la narració d'experiències vitals té un paper preponderant.

No es tracta tant d'acumular coneixements com de desenvolupar estratègies d'aprenentatge que proporcionin a l'alumnat eines per analitzar i tenir criteris sobre els problemes socials.

Un procediment fonamental a treballar per ajudar al desenvolupament de la identitat relacional és l'empatia que suposa posar-se en la posició d'una altra persona i desenvolupar actituds que afavoreixin la comprensió (que no significa forçosament l'acord) i la convivència. Les activitats poden ser variades:

- a) Dramatització.
- b) Contacte amb alumnes de l'estranger.
- c) Escriure cartes personals tot posant-se en la posició d'una altra persona.
- d) Escriure un diari personal tot posant-se en la posició d'una altra persona.
- e) Participació en debats o taules rodones tot defensant posicions que no són les teves.

El tractament de la informació és la peça clau en aquest procés de construcció del coneixement. Per tant, cal organitzar el currículum en espiral per anar treballant sistemàticament la captació, organització i comunicació de la informació. Vull posar un especial èmfasi en l'organització i la comunicació, ja que ajuden, a través de l'aprenentatge entre iguals —tot combinant el treball individual amb el treball en grup—, a compartir la informació per tal d'enriquir-la conjuntament i facilitar la tasca de construcció del coneixement que és individual i ha de fer cada noi i noia.

D'aquí es desprèn la importància de la posada en comú de la informació. És també una forma de tractar la diversitat. Després d'una ampliació, que pot fer només una part de la classe o que es pot fer a diferents nivells d'aprofundiment,

l'explicació-narració a la resta de la classe ajuda a assolir conjuntament els continguts. Com s'acaba d'assolir millor un coneixement és explicant-lo a una altra persona.

Al protagonisme de l'alumnat en el procés d'aprenentatge ajuden les autoavaluacions inicials i finals i les autoavaluacions de valors que els permeten reflexionar sobre la seva posició respecte a diferents problemàtiques socials.

En definitiva, amb aquests continguts i aquesta pràctica a l'aula, hem volgut donar-nos l'oportunitat de llegir de nou, de recuperar un passat comú en el qual no ens sentim, ni nosaltres, ni el nostre alumnat, estranyes.

APÈNDIX

L'estudi de la història ha d'ajudar a entendre una mica més on vivim i per això és imprescindible saber què van fer les generacions anteriors. Qui ens explicarà tot això? Aquí és on el mètode narratiu, a través de la narració testimonial de tres generacions successives d'avis/àvies, pares/mares i la generació actual, que han viscut i viuen en els diversos continents, ens aproxima a la història del segle xx. Sobre textos autèntics, viscuts o bé per personatges inventats, o bé per persones reals, es presenta la història com una narració que ens afecta directament.

Els testimonis de la família de la Clara, que és el personatge central de la narració del segle xx català, centrada en la generació dels avis/àvies —l'àvia Maria, l'oncle Francisco i la tia Pepita—, són personatges i testimonis reals elaborats, però, per les autores a partir de Mercè Vilanova (1995), *Les majories invisibles: Explotació fabril, revolució i repressió*, Barcelona, Icària, i a partir de Jaume Botey Vallès (1986), *Cinquanta-quatre relats d'immigració*, Barcelona, Centre d'Estudis de l'Hospitalet i Diputació de Barcelona.

Aquí presento uns quants relats, uns en tercera persona narrativa, d'altres de testimonis en primera persona corresponents a la generació dels avis/àvies del personatge de la Clara, de la Catalunya de la primera meitat del segle xx.

1. *El Transmiserià (1920-1931)*

Ahir va ser un dia molt dur per a la Clara; la mort de l'avi Josep l'ha trasbalsada. La casa era plena de família que no havia vist mai, la mare i el pare estaven atabalats amb els tràmits de l'enterrament, l'àvia Maria semblava totalment absent i ella tenia una sensació molt estranya, sense entendre per què d'un dia a l'altre l'avi no hi era. Avui, la mare li ha dit que l'acompanyi al pis de l'Hospitalet per treure la roba de l'avi dels armaris i estalviar-li aquesta feina a l'àvia. Allí, la Clara s'ha entretingut tot remenant fotos, postals, retalls de diaris, cartes... La mare li ha dit que s'ho podia endur a casa.

Ara, a la seva habitació, mira de reconèixer qui són els que surten en aquelles fotos envellides; costa tant de creure que els seus avis siguin aquella parella jove que s'agafen la mà davant de les fonts de Montjuïc! Però les fotos més antigues són les que li criden més l'atenció. Qui són aquest grup d'homes i nens arreglats? La mare diu que dos dels nens de la primera fila són l'avi i el seu germà Francisco davant de l'entrada de la mina on treballaven. No pot ser, si sembla que només tenen set o vuit anys! Les cartes i els diaris són d'anys molt diferents: 1938, 1929, 1944, 1931... Ha decidit començar a ordenar-ho tot. Tot allò que no entengui, ho preguntarà a la família o ja s'espavilarà a buscar-ho pel seu compte.

1.1. *Els orígens. La vida al poble*

Després de l'enterrament de l'avi, l'oncle Francisco, un germà de l'avi, s'ha quedat uns dies a casa dels pares de la Clara abans de tornar al poble. Aquesta nit han estat parlant fins tard i la Clara ho ha aprofitat per aclarir algunes coses. La família de l'avi era d'un poble de Múrcia. Ni ell ni els altres germans van anar a escola perquè treballaven. Les dificultats econòmiques els van empènyer a venir cap a Barcelona amb l'anomenat Transmiserià, a l'època de l'Exposició Internacional del 1929, una Expo d'aquells temps, industrial i comercial.

Amb motiu de l'Exposició, es van fer tota una sèrie d'obres a Barcelona que van oferir molts llocs de treball. La seva família va treballar a les obres del metro de la línia 1 o Metro Transversal. Vivien a l'Hospitalet, al barri de la Torrassa. La majoria del veïnat eren immigrants com ells i els anomenaven «murcianos», encara que molts venien d'altres llocs.

Aquesta tarda ha començat a ordenar-ho tot. Amb moltes preguntes per fer, ha decidit anar a veure l'àvia Maria. Després, passarà per la biblioteca, a veure si aclareix qui eren Primo de Rivera, la dictadura, la CNT...

DOCUMENT 1

LA FAMÍLIA DE L'AVI

Testimoni de l'oncle Francisco

Sóc de Mazarrón, de Múrcia. Vaig néixer el 1910. A Mazarrón el meu pare era capatàs d'una mina. La meva mare treballava a casa. Cosia perquè en sabia molt de cosir. Érem nou germans. Abans de la mina també vaig treballar. A la platja, amb el trajo de bany. Carregant cistelles de minerals a les costelles. No tenia ni deu anys. Vaig estar-hi fins que vaig venir aquí, a Barcelona, fins als divuit o dinou anys. Aviam si trobàvem alguna cosa millor, perquè allò de les mines, ja se sabia què era. Vaig venir a Barcelona l'any 29. [...] Vaig venir en barco, no me n'oblidaré mai, d'aquells que venien carregats de gallines i coses. Vaig venir amb el meu pare i dos germans més; un era el teu avi.

FONT: Mercè VILANOVA, *Les majories invisibles: Explotació fabril, revolució i repressió*, Barcelona, Icària, 1995, p. 297-298.

DOCUMENT 2

Testimoni de l'àvia Maria

Vaig néixer el 1912 a Bergua d'Osca, a l'Aragó. Els meus pares eren pagesos. Tenien molts fills i poca terra. El meu pare feia de jornalier a més de lo seu. De molt joveneta vaig anar a servir i vaig estar vint-i-cinc anys en una casa, després he estat a d'altres. La meva mare feia la feina de casa i ajudava al camp, ja en tenia bastant, perquè érem nou fills. Va morir molt jove. No me'n recordo quan.

Al col·legi vaig anar-hi només fins als sis anys. Després em van fer cuidar els animals. Vaig deixar l'escola perquè estava tot el dia al camp. Vigilava només que els animals no anessin als llocs dels altres veïns. Això és de la meua infantesa. Als tretze anys ja vaig anar a servir a una casa de pagès, a un altre poble. Als disset anys vaig venir a Barcelona.

FONT: Mercè VILANOVA, *Les majories invisibles: Explotació fabril, revolució i repressió*, Barcelona, Icària, 1995, p. 475-476.

1.2. Viure a la Torrassa

DOCUMENT 3

La població de l'Hospitalet segons la procedència (1930)

Nascuts a	Residents a				
	Centre	Santa Eulàlia	Collblanc, Torrassa	Muntanya, Marina	Total
Catalunya	6.039	3.546	10.181	1.073	20.839
R. Murciana	498	855	4.063	91	5.507
País Valencià		1.038	692	2.877	173
Almeria	216	487	1.594	9	2.306
Resta d'Andalusia	70	90	174	6	340
Andalusia	286	577	1.768	15	2.646
Aragó	386	250	1.342	63	2.041
Resta de l'Estat	292	140	772	25	1.229

FONT: Joan CAMÓS, *L'Hospitalet, la història de tots nosaltres 1930-1936*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1986, coll. «Estudis Locals i Comarcals», núm. 1.

DOCUMENT 4

TREBALLAR DE MINYONA A BARCELONA

Carta de l'àvia Maria

L'Hospitalet, 20 de març de 1929

Estimada mare,

Espero que quan rebis aquesta carta tu i en Juan estigueu bé de salut. Nosaltres estem bé, gràcies a Déu. El pare i en Pedro estan treballant a Barcelona a les obres d'una mena de tren que es diu metropolità. Uns homes els van dir que havien de tenir el carnet de la CNT per treballar. El pare ho ha fet, encara que té por perquè els sindicats estan prohibits. Cada dia torna més cansat i el Pedro s'adorm damunt del plat.

Aquesta setmana he començat a servir a casa d'uns senyors. Viuen en un pis molt gran al Passeig de Gràcia, un dels carrers més grans i més macos de la ciu-

tat, ple d'automòbils i tramvies. Tenen una casa que no s'acaba mai de netejar. L'habitació on dormim el pare, el Pedro i jo és com la que aquí en diuen el quarto de la planxa i que, per cert va amb electricitat. La Sefa, una minyona que porta molts anys a la casa, m'ha escrit aquesta carta i m'ensenya com funciona tot. No t'ho creuràs! En aquesta casa tenen un quarto amb una banyera que té un aparell que escalfa l'aigua. Què et sembla? Bé, jo de moment ajudo la Sefa i m'encarrego de la filla més petita d'un any. Et trobo molt a faltar.

MARIA

FONT: Mercè VILANOVA, *Les majories invisibles: Explotació fabril, revolució i repressió*, Barcelona, Icària, 1995, p. 318-319.

El concurs de relats Cangur-SCM

Antoni Gomà Nasarre

Societat Catalana de Matemàtiques

LA PROVA CANGUR DE LA SOCIETAT CATALANA DE MATEMÀTIQUES

Per tal de situar en el seu context el concurs de relats de contingut matemàtic que es comenta en aquest article, convé explicar en què consisteix la prova Cangur que organitza la Societat Catalana de Matemàtiques (SCM) i quin objectiu es marca.

El professor Francisco Bellot, de Valladolid, va donar a conèixer l'any 1995, a la junta de la SCM, l'existència d'una activitat de divulgació matemàtica anomenada Kangourou, que se celebrava en alguns països europeus sota els auspicis d'una associació internacional, Le Kangourou sans Frontières, impulsada des de França i que havia adoptat el nom com a reconeixement al fet que la idea inicial de l'activitat havia estat importada des d'Austràlia.

En els estatuts de Le Kangourou s'indica que les activitats que organitzarà no s'adreçaran a una elit, sinó que l'objectiu principal és «la popularització i promoció de les matemàtiques entre el jovent, tot participant en una manifestació científica de masses» (<http://www.mathkang.org>). Aquesta idea es concreta en la convocatòria conjunta, el mateix dia, arreu dels països participants, d'una prova de matemàtiques.

Es plantegen trenta reptes de dificultat creixent, amb plantejaments no lligats al currículum, sinó molt més oberts. Com que parlem de relats, donaré un exemple d'enunciat Cangur. Del que es tracta és de *fer matemàtiques*, però aquesta és una tasca íntimament lligada amb la lògica i amb *la lectura acurada d'enunciats*. Vegeu:

1) Hi ha dies que en Carles sempre diu la veritat; els altres dies sempre menteix. Avui ens ha dit quatre de les cinc frases següents. Quina és la que NO pot haver dit? *a)* Em dic Carles. *b)* Tinc tants amics com amigues. *c)* Només tres dels meus amics són més grans que jo. *d)* Sempre dic la veritat. *e)* Tinc onze amics.

O un altre:

2) A la biblioteca d'una escola hi ha taules quadrades on poden seure quatre alumnes, un a cada costat. Per a una celebració, s'ajunten deu taules de la biblioteca per aconseguir una taula llarga. Quin és el nombre d'alumnes que podran seure al voltant d'aquesta taula llarga? *a) 20, b) 22, c) 30, d) 32, e) 40.*

La SCM va trobar la idea engrescadora i es va aventurar a convocar el Cangur per primera vegada l'any 1996, gairebé de manera experimental. Van participar mil tres-cents tretze alumnes de cent vuit centres de Catalunya. Els participants veuen que els primers reptes que es plantegen estan a l'abast de tothom i això els il·lusiona i passen una bona estona intentant resoldre'ls, però, com que els darrers són ben complicats, aquest doble vessant fa ben atractiu el concurs. Aquesta constatació i les opinions rebudes dels centres han donat llarga vida al Cangur: l'any 2006 n'hem fet l'onzena edició amb més de setze mil participants d'educació secundària de la franja d'edat de catorze a divuit anys (<http://www.cangur.org>).

Mentrestant, la SCM va demanar el seu ingrés com a nació a l'associació Le Kangourou sans Frontières, i així està plenament reconeguda. El mes d'octubre de 2006, a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans, Catalunya va organitzar la trobada internacional anual de l'associació, en la qual van participar representants de trenta-sis països d'Europa, l'Àsia i Amèrica. Com a exemple del tractament nacional que rep Catalunya, el cartell del Cangur 2007 a Polònia identificava de manera independent la participació catalana amb el seu senyal de les quatre barres homologat als altres senyals de les altres nacions.

Una altra característica del Cangur de la SCM és que ha anat ampliant la seva implantació geogràfica. Des d'algunes comarques de Catalunya que van participar l'any 1996, ara s'ha estès a tot Catalunya, les Balears i el País Valencià, fins i tot més al sud de Guardamar, en terres de parla castellana. En els fulls dels enunciats, es diu: «Al·lotes i al·lots, noies i nois, xiques i xics, us desitgem que xaleu una bona estona fent matemàtiques!».

En resum: el Cangur-SCM és un bon exemple de reconeixement internacional de la nostra identitat, concretada en l'àmbit de les terres de parla catalana i, alhora, de col·laboració ben amistosa amb la gent d'Espanya, i de França, i d'Eslovènia, i del Kazakhstan...

ALTRES ACTIVITATS EN EL MARC DEL CANGUR-SCM

Ja s'ha dit que l'objectiu del Cangur és arribar a una àmplia capa de l'alumnat de secundària i motivar-lo a fer una tasca creativa. Aquest objectiu comporta, de manera conseqüent, que l'organització sigui ben receptiva a les idees dels centres participants.

Per aquesta raó, la Comissió Cangur de la SCM ha anat organitzant altres activitats de divulgació.

Algunes d'elles s'encaminen a l'activitat matemàtica. Des de l'any 2000, en el marc de l'Any Mundial de les Matemàtiques, es fa una innovadora prova de resolució de problemes *en línia*, a través de la xarxa Internet, amb la idea d'aconseguir una participació col·lectiva per equips de centre amb alumnes de diversos nivells que han de col·laborar i «passar-se» solucions de problemes. Es tracta que «el primer centre que encerta totes les qüestions, guanya». Ens anima a seguir amb aquesta activitat el fet que la participació augmenta i que els centres que participen posen molt més l'èmfasi a gaudir fent matemàtiques o en el treball en equip que no pas en l'aspecte «d'incitació a la competitivitat».

D'altres posen l'èmfasi en altres tipus de treball. Fa uns anys, a partir de la idea d'alguns centres participants en el Cangur, per incentivar la realització d'activitats interdisciplinàries, es va convocar un concurs de cartells per al disseny del logotip anual de la prova Cangur. L'èxit va ser notable i la brillantor dels dissenys guanyadors en cada edició ens fa tenir recança a «abandonar-los» com a cartell anunciador, i per això el concurs no és pas anual. Fins ara se n'han celebrat tres edicions, en cadascuna de les quals s'ha fet una exposició virtual de tots els dissenys presentats i la valoració i decisió l'han pres els mateixos centres participants (<http://www.xtec.cat/~agoma/logos.htm> i <http://www.cangur.org/cang2006/cartells.htm>).

Amb aquest mateix esperit que ens porta a pensar que des de les matemàtiques es poden impulsar treballs interdisciplinaris ben interessants, al voltant del X-Cangur va néixer la convocatòria d'un concurs de relats.

EL CONCURS DE RELATS MATEMÀTICS CANGUR-SCM

Tot i que ja hi havia hagut una proposta anterior que no havia fructificat, la comissió valenciana-balear-catalana del Cangur de la SCM va convocar, en el marc del Cangur 2005, un concurs de relats, i en les bases s'especificava que els relats han de ser redactats en la llengua de les terres on la gent diu «Bon dia!».

És clar que el mateix títol del concurs ja indica que el tema dels relats que es presentin ha d'estar relacionat amb el món de les matemàtiques; en les bases s'explica que el jurat valorarà les obres tenint en compte la qualitat literària i formal (estil i claredat narrativa) i l'originalitat del conte, i també, en especial, com s'ha tractat l'aspecte matemàtic i l'aportació d'informació.

És ben cert que havíem convocat el concurs com un experiment, no gaire segurs de l'acollida. L'alumnat, actualment, no és gaire aficionat a escriure, de manera que podíem pensar que escriure d'un tema relacionat amb les matemàtiques encara menys!

La participació ens va treure de dubtes. Per això, el jurat del I Concurs de Relats Cangur, presidit pel doctor Josep Pla (autor d'una inigualable novel·la de contingut matemàtic, *Damunt les espatlles dels gegants*), va valorar globalment com a molt positiu el nivell dels relats presentats, molt en especial per part d'alumnes d'ESO, va atorgar el màxim nombre de premis previstos a les bases i va decidir publicar al web una àmplia selecció dels relats. I això mateix va passar en el II Concurs de Relats, el del Cangur 2006 i, per tant, ja tenim convocat el III Concurs de Relats Cangur.

Atenent el fet que aquest article s'insereix en unes jornades sobre «Experiències i propostes de narrativa en el currículum», és important comentar aquest aspecte. Certament una bona part dels participants són «franc tiradors», en el sentit que són alumnes aficionats a escriure (i amb molta traça!) i a les matemàtiques i s'animen a participar. Aquest tipus d'alumnes només necessiten un suggeriment per part del professorat i ja s'animen, però ho fan com un treball personal, deslligat de la classe. I, per sort, encara n'hi ha força, d'aquest jovent interessat per tot! Els primers premiats dels dos concursos han estat xics amb aquest perfil (premiats en el concurs de relats i també en el Cangur matemàtic).

Ara bé, també s'ha observat en les dues edicions celebrades una participació nombrosa d'alumnes d'alguns centres. N'hem parlat amb el professorat i, com ja es podia deduir, en aquests casos el relat matemàtic s'ha inserit en el treball d'una matèria escolar, amb indicacions precises i amb l'impuls del treball col·lectiu. En alguns d'aquests centres, l'animador principal ha estat el professor o la professora de llengua i, en d'altres, el o la de matemàtiques, però els uns i els altres hi han col·laborat per fer avinent l'interès de la proposta. I, en cada edició, alguns alumnes d'aquests centres han tingut premi.

Per acabar aquesta breu ressenya, diré que sí que hi ha hagut un relat plenament inserit en les activitats curriculars. El jurat del II Concurs de Relats en va fer una menció especial per la seva qualitat narrativa i documentada, però, com que incomplia exageradament la base que fa referència a l'extensió, no el va premiar. El relat és el fruit d'un treball de recerca al batxillerat. La recerca tractava de tota la documentació i la tasca prèvia necessària abans d'escriure una novel·la. L'autora va concretar el tema en la biografia d'una noia aspirant a matemàtica a començaments del segle XVII i en les dificultats per a la vida universitària de la dona en aquella època. Un excel·lent relat que us recomanem, però té força més de vint pàgines, en comptes de les «de 3 a 7» que diuen les bases!

Les lectores i els lectors interessats poden trobar tota la informació del concurs i els relats guanyadors dels anys anteriors i també el que s'esmenta en el paràgraf anterior a <http://www.cangur.org/relats.htm>. Una bona mostra de la creativitat jove!

Educació imaginativa: les narracions (i el cinema) de fantasmes, vampirs, éssers artificials, del futur i extraterrestres

Jordi Solé i Camardons

Professor de llengua i literatura catalanes

Assessor en llengua, interculturalitat i cohesió social a Barcelona

Quan el 2006 Kieran Egan va venir a Barcelona, va afirmar que un dels tres objectius de l'educació és voler fer alumnes escèptics, un objectiu raonable, però que, en voler-los inculcar dades literàries i fer-los mirar amb microscopi les narracions, seria com destruir el plaer del cinema si ens fessin anar cada dia a veure un film que no hem triat i ens possessin un examen del qual depèn el nostre sou: odiaríem el cinema. Doncs això és l'escola! L'objectiu de l'escola no hauria d'anar lligat a l'activitat econòmica. Les activitats acadèmiques haurien de ser experiències de fascinació, i ara ho destruïm, no fem ni una cosa ni l'altra! Subestimem la importància de l'emoció, del misteri i la capacitat dels alumnes d'aprofundir en les reflexions filosòfiques. Per aquesta raó, la proposta que presento té com a objectiu principal mostrar als alumnes narracions de literatura especulativa o de ciència-ficció per tal que en gaudeixin, que s'emocionin. I és a partir d'aquest gaudi i de l'emoció que ens podem plantejar activitats didàctiques. L'objectiu no és l'activitat didàctica o la lliçó moral, sinó el plaer per la lectura i tot allò que es pot derivar d'aquest plaer.

L'esquema de la meua lectura crítica del món educatiu, segons la lectura que faig de K. Egan, seria el següent:

a) Escola convencional = escepticisme (bons ciutadans) + bloc de coneixements (necessitats econòmiques) + potencial individual = curtcircuit = avoriment, allunyament dels continguts de l'escola = joves descentrats.

b) Educació imaginativa = lectura (emoció, fascinació) = reflexió filosòfica → potenciació de la imaginació, comprensió de la realitat global (material, psicològica) = potenciació individual.

- a) Forçar l'escepticisme → modela individus sense referents, sense esperança
- b) Forçar actituds i valors → dibuixa individus obedients, manipulables.
- c) Cercar l'economicisme → modela esperits freds, insensibles, cínic.

RETRAT ROBOT DEL JOVE DEL SEGLE XXI

- a) Característiques: no socialitzat, sense plaer, sense emoció → sense missió a la vida, ressentit, sense autoestima → odi al món, autoodi.
- b) Vies de «superació»: psicològicament desorientat, necessitat de reprogramació neurolingüística → fer-se cínic i maltractador o fugir del món amb les drogues.

DE LA NOVELLA GÒTICA A LA CIÈNCIA-FICCIO

Hi ha un fil roig literari i d'actitud davant de la realitat que uneix la novel·la gòtica i el modern conte de terror que neixen en els segles XVIII i XIX, la *ghost story*, el neogòtic, el món de terror psicològic de Poe i els seus seguidors, Kafka, el modernisme més especulatiu, el món inèdit i el calaix de sastre anomenat ciència-ficció. També podríem incloure en aquest conjunt de tendències literàries el «fantàstic» de les obres de fantasia heroica, de fades, màgia i bruixeria que inventa mons com els de Tolkien o Harry Potter. Tanmateix no l'incloc entre les obres estudiades en aquesta comunicació perquè el fantàstic és ben diferent tant del meravellós més acostat a la raó o a l'especulació científica de la ciència-ficció, d'una banda, com del meravellós fantàstic del vampirisme o de l'estrany fantàstic dels moderns contes de terror que van donar inici a tot aquell món centrat en l'especulació literària i que hom anomena *literatura fantàstica*, però que potser també podríem anomenar *literatura especulativocèntrica*. Els protagonistes i el paisatge de la literatura especulativa acostumen a ser la gent dels nostres dies o, de vegades, d'un futur proper o d'una altra dimensió en un món com el que vivim o com el que hem viscut, però on sempre hi ha un element argumental central que trenca amb el realisme estricte però també amb la màgia de la fantasia heroica. I justament aquest element que no és real ni màgic li dona vida: la *veritat oculta* de Pere Calders, l'escarabat de Kafka o la salamandra de Mercè Rodoreda en podrien ser exemples. Ningú no es pregunta si aquelles situacions inèdites o si aquells animals són científicament possibles i ningú no els justifica per una possible inclusió dins d'un món fantàstic d'anells màgics i espases embruixades. Simplement, existeixen dins del món real de la ficció, de la literatura.

En la literatura especulativa es produeix un pacte entre lector i escriptor sobre la base de la plausibilitat del relat o en l'acceptació d'allò meravellós, estrany o inèdit, però sempre proper per l'estètica, l'entorn o les ideologies o mentalitats

que envolten la narració. El món del planeta dels simis és científicament impossible, però és rigorosament plausible o, si més no, pròxim en l'àmbit de les idees o mentalitats i metàfores que expliquen el nostre món actual.

Un capítol a part mereixeria la literatura simbòlica o espiritual que ens proposa Anna S. Ayguavives en els dos volums de *Viatge a Korètzzero* (2004-2006), amb el viatge a l'espai d'una nena, amb planetes i éssers extraterrestres que simbolitzen l'essència i la realitat humana.

Encara que és un error considerar que la literatura fantàstica i especulativa és una literatura de joves (tal com diu V. Martínez-Gil, 2004), justament els elements emotius, meravellosos i transgressors d'aquesta literatura sovint atrauen especialment els nens i els joves adolescents. Les obres que tenen en la por l'element central agraden als primers lectors, que justament han entrat en el bateig de la ficció a través de les històries o contes fantàstics. I tant els nens com els lectors adolescents són perfectament capaços d'immergir-se en les reflexions filosòfiques que aquelles obres transmeten.

En aquest escrit, volem oferir elements que ajudin a aprofundir o a treballar didàcticament la narració i el cinema fantàstic especialment a 4t d'ESO i 1r de batxillerat (sempre que l'horari i la flexibilitat dels nostres centres d'ensenyament ens ho permetin). I ho farem centrant-nos en cinc tipus d'éssers:

- a) els fantasmes
- b) els vampirs
- c) els humans artificials (robots o humanoides biològics)
- d) la gent d'un futur (im)possible (transhumans o posthumans) i
- e) els extraterrestres més acostats a la manera de ser de les persones humanes.

Per tant, en queden exclosos tant els nans, els follets, els elfs, la goja o dona d'aigua, la fada o els gegants de la màgia com els monstres alienígenes amb els quals no ens podem comunicar.

EL CINEMA I LA NARRATIVA DE POR O ESPECULATIVA A LES AULES

Partim de tres principis bàsics que ens recordava K. Egan: 1) que la imaginació és la capacitat de pensar en tot el que sigui possible i no només en el que ja és real, 2) que la imaginació és la raó treballant a la màxima capacitat i 3) que som animals emocionals.

Si el que pretenem és desvetllar els hàbits de lectura dels alumnes, haurem de tenir present que els joves adolescents tenen una tendència innata a gaudir del conte de terror, a emocionar-s'hi. Fóra bo que, de bon principi i a partir de la lectura i el comentari d'un conte, es mirés de concretar mínimament el marc literari conceptual en què s'inseriran les lectures i els films que hom vol treballar. Hi ha diverses opcions:

1) Delimitar únicament les coincidències o divergències entre literatura fantàstica i ciència-ficció.

2) Acceptar la proposta de T. Todorov, segons la qual hi ha un nucli central que anomena *efecte fantàstic* a partir del qual, en un extrem trobem: *a)* l'estrany, que cerca una explicació racional i que dóna lloc a l'estrany pur del relat policíac i a l'estrany fantàstic dels moderns contes de terror, fantasmes, estranyes percepcions o els successos insòlits, i *b)* el meravellós, que implica una acceptació del lector del sobrenatural i en el qual s'inclouen temes tan absolutament diferents com allò que podem incloure dins del meravellós científic de la ciència-ficció més científicocèntrica, i el meravellós pur, que inclouria temes com els contes de fades o el món màgic de la fantasia heroica (que ja hem dit que excloem de la nostra proposta) i el meravellós fantàstic del vampirisme (nosaltres també hi afegiríem el vessant més especulatiu de la ciència-ficció centrat en temes més acostats a les ciències socials).

3) Adaptar l'esquema de Todorov —tal com farem en aquest escrit— en cinc centres d'interès bàsics: *a)* el conte de terror amb els fantasmes com a protagonistes, *b)* el món del vampirisme, *c)* la ciència-ficció d'anticipació que ens parla de gent del futur amb poders especials, posthumans o mutants, o que viuen síndromes o situacions especials que els fan evolucionar, *d)* els éssers biològics, clons o humans artificials, els andròides i robots de la intel·ligència artificial i *e)* els extraterrestres més «humans».

ENTRE EL GÒTIC I LA *GHOST STORY*

La nostra processó d'éssers de ficció comença a la fi del segle XVIII amb l'aparició, a Anglaterra, de la novel·la gòtica preromàntica situada en el marc de terrorífics castells medievals, amb els personatges dels monjos i els cavallers esdevinguts fantasmes que enllacen amb la tradició del nostre comte Arnau, que esdevingué un conte fantàstic el 1858 de la mà de Víctor Balaguer, en l'inici de la Renaixença (un autor de ciència-ficció i especialista ufòleg com Antoni Ribera en va fer una interpretació teatral el 1951). Explicar o fer alguna lectura de la llegenda d'Arnau comparant-lo amb les altres *ànimes en pena* dels castells anglesos és una primera possibilitat. Proposem treballar temes com la por (reflexionar sobre quines coses fan por als joves, diferenciar entre la por dels personatges i la por del lector, cercar els elements literaris que creen una atmosfera de por...) a través de lectures com *La por o Ell?* (1883), de Guy de Maupassant; *La cambra entapissada* (1830) o la paròdia d'*El fantasma de Canterville*, perquè mostra la liquidació del tòpic literari amb tots els castells, cadenes, sorolls i taques de sang que ja no espanten les noves generacions; *Harry*, de Rosemary Timperley, i *El fantasma d'una sola mà*, de J. Sheridan Le Fanu, com a exemples de l'aparició de la *ghost story*. Es pot treballar amb els alumnes la descripció i la construcció teòrica i/o creativa de

fantasmes; les diferències entre els fantasmes gòtics i els de la *ghost* o els moderníssims fantasmes cinematogràfics d'*El sisè sentit*, de M. Night Shyamalan, o *Los otros*; les diferències entre el terror centrípet (fruit d'un fenomen extern al personatge) o centrífug (conseqüència de pors internes del personatge); les diferències entre el terror cregut de la superstició i el terror gaudit del conte de por racional, fruit justament de l'escepticisme; la presència dels elements del Romanticisme o del realisme, de les idees filosòfiques, de les actituds adés més optimistes, adés més pessimistes que hi són presents, etc.

Hi ha diversos contes de Poe que agradaran als joves i que il·lustren l'estrany fantàstic amb explicacions ara més sobrenaturals, ara més racionals. Sobre el tema dels fantasmes catalans disposem també de *La vetlla dels morts* (1897), de Joaquim Ruyra, o *El carro dels morts*, *La meva mort* o *L'organista* (1915), de Joan Santamaria, així com el fantasma teatral de Prudenci Bertrana, *El fantasma de Montcorb* (1930), i podríem incloure-hi relats meravellosos com *La salamandra* (1967), de Rodoreda; *La nau dels bojós* (2001), d'Albert Sánchez Pinyol, l'autor de *La pell freda*, una obra que també podria formar part de les lectures recomanades, i altres estranyes percepcions catalanes com *La ratlla i el desig*, entre molts altres contes de Pere Calders.

VAMPIRISME I REALISME

Dels fantasmes al vampirisme només hi ha un pas, atès que tots són morts vivents, i obres com *Dràcula* o *Carmilla* (1871) no haurien de ser menystingudes a les aules. Es poden treballar les relacions que s'estableixen entre influències literàries, superstició popular, tractats de vampirisme, llegenda oral i l'existència de societats secretes com *The Golden Dawn* (1887) en l'aparició de la figura de Dràcula, una de les icones (al costat de Frankenstein o la robot Maria de *Metropolis*, fruit de tres obres especulativocèntriques) més representatives i universals del segle xx. Proposem estudiar fins a quin punt justament el realisme de l'obra de Stoker dóna sentit i força a la literatura més especulativa. Recomanem les propostes didàctiques que ofereix J. Subirana en els seus cursos de literatura fantàstica; l'antologia d'E. Olcina (2003) ens ofereix una útil introducció al tema i un conjunt de contes des de Goethe i Polidori a Stoker o el nostre Joaquim Ruyra —*La Xucladora* (1903)—; S. Roig (2006) completa la visió. En aquest tema són clau la comparació entre les lectures que esculli el professor i la selecció dels diversos films, des de *Nosferatu* (1922), de F. W. Murnau, a *Dràcula*, de Ford Coppola. Si més amunt havíem proposat la construcció d'un fantasma, ara proposem el retrat d'un vampir, les tècniques literàries realistes presents (carta, retall de diari, informes mèdics), el relat d'aventures i la novel·la de cavalleries, la presència d'elements de la novel·la victoriana, la moral sobre el bé i el mal i el debat sobre els diversos elements que el fan possible: el mirall que no en reflecteix la imatge, l'estaca, la tom-

ba, la licanthropia, els efectes de la llum del dia, la sang, els cercles de flames, les ombres, la sexualitat, etc.

ÉSSERS ARTIFICIALS I BIOLÒGICS

Podríem partir de la definició que Brian Aldiss fa de la ciència-ficció com «l'art d'allò que pot ser possible en un futur» en contraposició a la fantasia, que «té a veure amb tot el que és impossible». En tot cas, a la definició d'Aldiss, només hi afegiria «en un futur, en un altra època, en un món paral·lel o en un altre món». Segons aquesta definició, serien éssers impossibles (mentre no es demostrï el contrari) els fantasmes i els vampirs, mentre que podrien ser possibles alguns humans artificials, els clons, els robots, els ciborgs, els mutants o posthumans i els extra-terrestres. A l'aula, es podria treballar el grau d'(im)possibilitat de cadascun dels personatges: des de la impossibilitat de crear vida a través de cadàvers i electricitat a les possibilitats de la manipulació genètica o la realitat actual dels robots.

De la mateixa manera que la *ghost story* va representar l'intent de cercar una explicació racional al tema dels fantasmes basant-se en la filosofia o la psicologia, el naixement del conte materialista de terror d'autors com H. P. Lovecraft —proposen fragments de *Herbert West. Reanimator*— donarà lloc a la ciència-ficció de terror, però amb el fonamental referent i precursor *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley. El conte materialista de por neix de les pors generades per la Primera Guerra Mundial i de la crisi del racionalisme oficial que donarà lloc a les avantguardes. De fet, el mateix Aldiss ha proposat que la ciència ficció s'hauria d'haver anomenat *literatura surrealista*, tot desvinculant-se de l'excessiva restricció que comporta el mot *ciència* del seu nom. En tot cas, les noves pors de la guerra i la destrucció faran aparèixer el fantasma del cataclisme i l'aparició del que Lovecraft bateja com a *terror còsmic*. Sorgiran nous temes, noves hipòtesis científiques, com la genètica i la clonació humana, presents a *Un món feliç* (1932), de Huxley, però també en *Homes artificials* (1912), de Frederic Pujulà i Vallès, primera obra catalana de ciència-ficció i que algun dia hauria de passar a ser lectura obligatòria de batxillerat i tractada com cal en els currículums universitaris. Es tracta d'un altre dels personatges de la nostra processó: l'humà artificial producte de la manipulació genètica amb la intenció de crear una societat nova amb posthumans alliberats de les maldats i ignoràncies atàviques.

Per tant, el retrat d'aquest nou home s'hauria d'afegir al dels fantasmes i vampirs i comparar amb el monstre de *Frankenstein* (1818) i amb els diversos clons —gammes, deltes, alfes i èpsilons— de Huxley a través de les lectures de fragments de les tres obres. El retrat del monstre de Frankenstein permet també la comparació amb el savi que el va crear, dos personatges (el savi boig i el monstre) que esdevenen, a partir d'aquesta obra, arquetips de la literatura i del cinema especulatiu. El tema

del mal ús de la ciència també neix ara, un tema que podria donar molt de si; comparem, en dues llistes, els avisos que ens van fent els autors en les seves obres i els desastres bèl·lics i ecològics que van produint els humans en la realitat. Dos films clau: *Els nens del Brasil* (1978), de F. J. Schaffner, i *Gattaca* (1997), d'A. Niccol.

Un altre grup de personatges serien els mutants humans, representants d'una nova espècie de posthumans que mostraria un pas més en l'evolució de l'espècie: *Juan Raro* (1934), d'Olaf Stapledon; *l'homo technicus* d'*El dia dels mutants* (1992), d'Antoni Ribera, o els *sesosos* de *La síndrome dels estranys sons* (2003), de J. Solé i Camardons. O, fins i tot, els experiments o accidents que donaran lloc a *L'home invisible* (1897), de Herbert George Wells; *L'estrany cas del doctor Jekyll i el senyor Hyde* (1886), de R. L. Stevenson; o *La mosca* (1962), de G. Langlaan. També *L'home invisible. El secret de W. Storzitz*, de J. Verne, és una lectura d'amor romàntic apta per a l'alumnat. I amb la possible comparació amb tots els films corresponents. El conte sobre els *regressius* de Pedrolo també pot servir de contrapunt comparatiu.

Un cas a part, ja que combina el tema del vampirisme amb el del cataclisme i la posthumanitat, és *Sóc llegenda* (1954), de R. Matheson, novel·la que es podria comparar amb l'adaptació cinematogràfica *El último hombre... vivo* (1971) i estudiar el grau de manipulació ideològica que pot patir una obra. Per qüestions d'espai no inclourem el tema dels superhumans o superherois amb facultats extrasensorials (Superman, Spiderman...).

ROBOTS I EXTRATERRESTRES

Descartats els monstres alienígenes com els de la sèrie de films *Alien*, que ens serveixen per distingir-los dels extraterrestres amb característiques més acostades als humans i que sovint són metàfores d'aquests, ens trobarem amb una multiplicat de retrats, però hauríem de distingir també entre els extraterrestres èticament més malèvols, com els marcians de *La guerra dels mons* (1898), de Wells; *Mecanoscrit del segon origen* (1974), de Pedrolo; *El dia dels trífids* (1951), de J. Wyndham, o els films *La guerra de los mundos* (1953) i *La invasió dels ultracossos* (1978), de P. Kaufman, que mostren la dèria invasora dels mateixos humans, fins als èticament més evolucionats, com l'Urn de Djl'n (dins de *Trajecte final*, de Pedrolo) o el mestre Yoda de *L'imperi contraataca*, o *Starman* (1984). O els extraterrestres per triar i remenar dels llibres de Montserrat Galícia (*L'habitació de la Bàrbara*, 2004, o *El darrer manuscrit*, 2005); de la filosòfica *Hacedor de estrellas* (1937), d'O. Stapledon, o la sociolingüística *Els llenguatges de Pao* (1958), de J. Vance. La xenobiologia —un antídote contra la xenofòbia— ens ajudarà a dibuixar les característiques i les històries dels nostres extraterrestres d'aula.

Podríem establir una mena d'evolució que aniria dels fantasmes i vampirs com a humans incomplets o maleïts fins als humans biològics, els robots mecà-

tics, els cibernets mig biològics i mig mecànics, els posthumans més evolucionats i els extraterrestres. De fet, sovint, en aquests personatges sembla endevinar-s'hi un afany dels autors per anar més enllà de les insuficiències humanes. Algun autor defensa fins i tot que els humans només formem part d'un immens pla evolutiu que faria possible l'aparició de la intel·ligència artificial, darrer esglaó abans de la construcció d'humans artificials perfectes. D'altra banda, cal fer notar que el tema dels robots té precedents amb els autòmats i el mite hebreu del Golem.

Sense oblidar les necessàries referències a Karel Capek, l'inventor del nom (1920), *Jo, robot* o el conte *L'home bicentenari* (i el film de 1999), d'Asimov, podrien ser una bona introducció al tema dels robots i les lleis de la robòtica que els fan possibles. També recomanem *Encontre amb Rama* (1973), de Clarke, i els films *Blade Runner*, que pot comparar-se amb la novel·la de P. K. Dick (1964); *Matrix* (1999); *A. I.* (2001), de Spielberg, i el clàssic *Ultimatum a la Terra* (1951), de R. Wise, amb l'interessant discurs final de l'extraterrestre Klaatu ressuscitat per l'inquietant robot Gort. No han perdut interès els robots catalans de *Barcelona 2080* (1989), de Víctor Mora. En el *Diccionari dels llocs imaginaris dels Països Catalans*, de Joan-Lluís Lluís, trobarem els marcs, les geografies o els indrets catalans on s'insereixen alguns dels personatges de ficció esmentats.

BIBLIOGRAFIA BÀSICA

Terror, fantasmes i vampirisme

- BERTRANA, Prudenci. «El fantasma de Montcorb». A: *Obres completes*. Barcelona: Selecta, 1965.
- DAHL, Roald. *El llibre dels fantasmes*. Barcelona: Columna, 1998.
- MAUPASSANT, Guy de. *Contes de bogeria i obsessió*. Barcelona: Llibres del Mall, 1985.
- OLCINA, Emili. *Antologia de narrativa fantàstica catalana*. Barcelona: Laertes, 1998.
- *El llit sota la tomba: Antologia de la narrativa de vampirs*. Barcelona: Laertes, 2003.
- POE, Edgar Allan. *Contes 1*. Presentació de Joan Solé. Barcelona: Columna, 2002.
- SANTAMARIA, Joan. *Narracions i retrats*. Lleida: Biblioteca Literària de Ponent, 2002.
- SHERIDAN LE FANU, John. *Carmilla*. Barcelona: Laertes, 1984.
- STOKER, Bram. *Dràcula*. Barcelona: Laertes, 1993.

Ciència-ficció i d'altres

- ASIMOV, Isaac; BRADBURY, Ray [et al.]. *Temps al temps: Antologia de contes de ciència-ficció*. Ed. a cura d'A. Munné-Jordà. Barcelona: La Magrana, 1992.
- CALDERS, Pere. *Entre la ratlla i el desig: Antologia de textos*. Barcelona: UAB, 1995.
- FRANCÈS, Josep Maria. *Retorn al sol* (1936). Ed. a cura de J. Solé i Camardons. Lleida: Universitat de Lleida, 1998.
- GENER, Pompeu; NADAL, Josep M. [et al.]. *Futurs imperfectes*. Ed. a cura d'A. Munné-Jordà. Barcelona: Edicions 62, 1997.

- LLUÍS, Joan-Lluís. *Diccionari dels llocs imaginaris dels Països Catalans*. Barcelona: La Magrana: RBA, 2006.
- MARTÍNEZ-GIL, Víctor. *Els altres mons de la literatura catalana: Una antologia de narrativa fantàstica i especulativa*. Barcelona: Club del Llibre: Galàxia Gutenberg, 2004.
- MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran [comp.]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- PEDROLO, Manuel de. *Trajecte final*. Barcelona: Barcanova, 1975.
- PUJULÀ I VALLÈS, Frederic. *Homes artificials* (1912). Barcelona: Pleniluni, 1986.
- ROIG, Sebastià. *Els malsons dels nostres avis. El terror i el fantàstic a Catalunya*. Barcelona: Duxelm, 2006.
- SHELLEY, Mary W. *Frankenstein*. Barcelona: La Magrana, 1983.
- SOLÉ I CAMARDONS, Jordi. *Les paraules del futur: Llengües i comunicació en la ciència-ficció*. València: 3 i 4, 1995.
- VERNE, Jules. *L'home invisible*. Barcelona: Laertes, 1990.

Un esquema possible que caldria completar:

	<i>Fantasmès</i>	<i>Vampirs</i>	<i>Èssers artificials</i>	<i>Humans del futur</i>	<i>Extraterrestres</i>
Moviment literari o context històric	<i>Ghost story</i>	Mitologia grecollatina, neogòtic	Modernisme	Ciència-ficció	Guerra freda
Justificació que els fa possibles	No mort	Sang, plaga o contagi	Clonació o manipulació genètica, robòtica	Salt evolutiu, mutació	Contacte interplanetari
Paisatge original	Castells anglesos segle XIX	Transsilvània	Món quotidià	Món quotidià	Món quotidià, viatges espacials
Particularitats	Immortalitat com a condemna	Immortalitat, enemics del cristianisme	Poders físics	Telepatia i altres poders PSI	Estadis superiors d'evolució tecnològica o psicològica
Conseqüències	Por	Enfrontament humans-religió/vampirs	Revolta de les màquines, evolució	Persecució envers els diferents	Invasió, guerra

Gèneres narratius

Narracions i pedagogia: conte i novel·la en l'educació

Vicent Salvador
Universitat Jaume I

CONTAR I EXPLICAR: LA CONSTRUCCIÓ D'UN SENTIT

Sens dubte, construir un relat és una manera de configurar una visió de les coses des d'una perspectiva donada. Sobre la base heteròclita de les dades de la percepció al voltant d'unes vivències reals o imaginades, el relat retalla un tros de vida i el dota d'un principi de coherència. D'antuvi, s'hi opera una selecció de les dades, es dissenya el camp percebut i es deixa fora, en l'extracamp de la càmera cinematogràfica, un munt d'aspectes que són relegats a la tenebra exterior de la *impertinència*, és a dir, d'allò no pertinent al cas. No es tracta només de detalls menors que són menystinguts, sinó que tota una sèrie de dades i idees, que des d'una altra perspectiva podrien ser importants, són desades ara al calaix de la penombra, als llimbs abissals d'allò que no ha assolit existència en la narració.

Si voleu dir-ho d'una manera més adequada a la filosofia fenomenològica: en el relat s'opera una *reducció eidètica* que construeix un objecte de coneixement i posa entre parèntesis allò que no assoleix rellevància suficient per al propòsit de la narració. Pot tractar-se, pel que fa al contingut d'aquests parèntesis, de la vida quotidiana de l'heroi, de les feines domèstiques de la dona, de les urgències sexuals dels protagonistes o de factors de lògica elemental que ens farien captar la difícil credibilitat de la intriga. Hitchcock, per exemple, era un autèntic mag en l'art de fer prescindir a l'espectador de certs càlculs lògics quan ens fa creïble, per pura seducció narrativa, una trama que, analitzada en fred, sense deixar en suspens el seny, resultaria farcida d'inconsistències.

El relat ha de tenir un transcurs cronològic i uns protagonistes objecte de projecció imaginativa i emocional —positiva o negativa, de simpatia o d'antipatia— per part dels destinataris. En absència d'aquest darrer element, el relat seria la mera descripció d'un procés que s'esdevé en el temps, com ara una infecció, l'en-

derrocament d'un edifici abandonat o les fases d'una glaciació. Però, sense protagonistes humans o humanitzats, no hi ha relat en un sentit propi.

En efecte, si un discurs presenta un procés desenvolupat en el temps però no motiva l'invocament i la projecció del receptor, no és pròpiament narratiu. És la diferència que hi ha entre el Gènesi —qualsevol mite dels orígens del món— i una explicació asèptica de la cosmogènesi. Moltes vegades les explicacions científiques es motiven didàcticament per mitjà de la presentació antropomòrfica de les entitats que hi participen, tal com la mitologia clàssica personifica en els déus molts fenòmens de la naturalesa. O bé, per mitjà d'una estratègia menys ingènua i que pretén inspirar versemblança, s'introdueixen personatges en l'escena, en lloc de fer personatges dels fenòmens. Un exemple molt il·lustratiu, en el terreny de la ciència-ficció, és el del film de Richard Fleischer *Fantastic voyage* (1966), basat en una narració literària de Jerome Bixby i Otto Klement. Es tracta d'una història en què un grup de científics és miniaturitzat i injectat al torrent sanguini d'un dels seus col·legues per eliminar amb un làser l'hematoma que aquest té al cervell. A partir de l'assumpció d'aquest inici com a plausible, els espectadors podien contemplar i conceptualitzar diversos mecanismes de l'anatomia i la fisiologia humanes, des d'aquesta percepció interior, en un relat que focalitza l'empatia del públic en l'equip de científics i que pren el cos del col·lega malalt com a escenari de l'aventura.

Per un altre costat, tot relat ha de disposar una estructura tramada, allò que sol denominar-se *intriga*, en un sentit molt ampli del terme: una estructura que capturi l'atenció dels receptors i els mení per un itinerari de coneixement i emoció fins a una meta on el corrent desemboca i la tensió es relaxa finalment, tal com s'esdevé amb els rius en arribar a la ratlla de la mar i fondre's amb l'aigua immensa i aquietada. Sense una hàbil dosificació d'aquest diferencial —cognitiu i emocional, recordem-ho—, la narració està abocada al tedi o, si més no, al desinterès de l'audiència. Una altra cosa és que les necessitats de comercialització d'un fulltò, d'una telesèrie o d'un film d'èxit de taquilla que exigeix segones i terceres parts faci multiplicar-se els falsos finals que permeten la reiteració indefinida amb l'addicció de públic. Però això ja són figures d'un altre paner.

La tècnica de la *posada en intriga* exigeix la tria de punts de vista des dels quals es fa contemplar la representació. En termes més amplis, parlaríem de *focalització* narrativa: des d'on es contempen i s'experimenten els esdeveniments. L'adopció d'un punt de vista (o bé de diversos punts de vista en successió) és, sens dubte, una operació cognitiva, però també és —no ens hem de cansar de repetir-ho— un afer d'empaties, com hem vist en parlar de *Fantastic voyage*, d'adscripcions emocionals, de preses de partit ideològiques. I, d'altra banda, caldrà també una veu narrativa que assumeixi el relat. Per mitjà d'aquests procediments el relat confeix un sentit particular a la seva representació del món.

D'altra banda, cal dir que el relat pot ser construït des de més d'una instància narrativa simultàniament. Així, per exemple, l'activitat del psicoanalista consisteix en bona mesura a (re)construir, en cooperació amb el pacient, un relat que doni coherència als orígens d'unes vivències traumatitzadores. Fins i tot la modalitat del relat a dues veus pot ser construït no pas cooperativament, com en la psicoanàlisi, sinó de manera polèmica, tal com s'esdevé en un judici, on el fiscal i l'advocat defensor malden per controlar, cada un contra l'altre, el disseny d'una narració final que donarà sentit als fets jutjats.

RELATS I LITERATURA

Com resulta obvi, *relat* no és sinònim de *relat literari*. Acabem de veure que en un judici o un tractament psicoanalític és determinant la construcció d'un relat coherent. La mitologia i la publicitat són també tipus de discursos generadors de relats, i així mateix s'esdevé amb l'oratòria de tota mena, que, a la cerca de la persuasió de l'auditori, introdueix seqüències narratives que contribueixen a exemplificar o a naturalitzar una tesi proposada. Al capdavant, la construcció d'una narració és un dels procediments més universals per posar ordre en l'experiència i, per tant, fer perceptibles, comprensibles i motivades certes representacions del món.

Així, els mites genesiàcs «expliquen» l'origen del món en la mesura que permeten imaginar una seqüència ordenada d'esdeveniments que sembla correspondre a l'estructura del món i de la humanitat. Tal com, en els somnis, el dorment integra un soroll real o una sensació tàctil en el marc narratiu d'uns fets que permeten atribuir una causa imaginària a les percepcions sensorials. Per exemple, si sobtadament se sent en la nit una trencadissa de vidres, el cervell malda per protegir el son mitjançant la generació d'una seqüència imaginària de fets que justifiquen el soroll com a resultat del calabruix o d'una pluja d'estels des del cel. Si es percep una sensació d'humitat que prové d'una incontinència urinària, la imaginació pot «justificar-la» com el vessament d'un got d'aigua. I així successivament. De la mateixa manera, el Gènesi, pel fet d'ordenar la seqüència de la creació de l'home i de la dona fent que l'un precedeixi l'altra, o en recórrer al procediment de formar la primera dona a partir de la costella del primer home, naturalitza i, per tant, *legítima* d'alguna manera una situació de desigualtat entre els sexes, tal com el got vessat o la pluja d'estels del somni tracten de justificar una situació anòmla i preservar l'harmonia que convé al repòs del dorment.

En l'àmbit de l'educació, pot resultar força productiva la pràctica de reflexionar sobre alguns d'aquests relats fundacionals —sovint entre la llegenda i la literatura— que remetent a l'origen del gènere humà o bé, en altres casos, al naixement històric d'una nació —sigui l'espanyola, amb mites historiogràfics com el de Viriato, Covadonga, la «reconquesta» de Granada, etc., o bé la catalana, amb històries

com la de les quatre barres o les peripècies de la concepció i el naixement del rei En Jaume. Darrere d'una narració sacralitzada que construeix una visió dels orígens col·lectius, hi ha sempre un intent de legitimació que es pot analitzar des d'una perspectiva crítica que tregui a la llum els ingredients ideològics soterrats.

En un altre ordre de coses, els breus relats conversacionals —facècies, succeïts— són també una modalitat de narració que sovinteja en la vida quotidiana. En aquests casos, a més d'organitzar una percepció del món narrat, tenen una funció en el conjunt del context on s'insereixen. Per exemple: il·lustren una afirmació prèvia, obren el camp per plantejar uns interrogants, susciten o reanimen l'atenció de l'auditori, contribueixen a relaxar la tensió d'un debat, etc. És important observar aquestes funcions, que, a més, solen anar indicades en el text de la narració per mitjà de mecanismes, com ara una justificació inicial, una conclusió o marques que expressen o reforcen la pertinència d'allò que es conta en el marc del context de l'acció discursiva que s'està desenvolupant.

Entre aquests diversos tipus de relat que s'han anat presentant i la narració pròpiament literària que constitueix una novel·la o un conte, hi ha sens dubte moltes concomitàncies. Així, una novel·la o un conte també s'introdueixen sovint per mitjà de comentaris, anuncis o síntesis que tenen el seu corresponent en els mecanismes pels quals s'insereix una facècia en un intercanvi conversacional. O bé es donen les dades pertinents per situar en l'espai i en el temps l'acció que ha de ser narrada. De la mateixa manera, la visió del món que una novel·la o un conte configuren en organitzar una determinada temàtica es pot sotmetre a una anàlisi crítica que tregui a la llum les assumpcions ideològiques que hi funcionen com a implícit. Però no és menys cert que les diferències són aclaparadores: el caràcter literari d'un relat comporta una sèrie de trets específics, tant des del punt de vista de la seva funció en la comunicació social com pel que fa a l'elaboració de l'estil i de la seva complexitat narrativa, uns trets que fan incomparables un relat mític i una novel·la extensa i dotada de complexitat estructural en aspectes com ara el joc amb el punt de vista narratiu.

La novel·la i el conte, com altres gèneres literaris, poden exercir múltiples papers en l'educació del jovent. En primer lloc, com tota narració, són exemple de l'articulació del món i de la legitimació d'unes representacions de la vida. Hi ha, a més, les informacions útils sobre la realitat, la història, la societat i, fins i tot, la transmissió d'uns valors de convivència, tal com propugna l'anomenada *psicoliteratura*. D'altra banda, hi ha l'ensinistrament en la llengua de l'obra i, de fet, els textos literaris són un excel·lent vehicle d'educació lingüística i poden ser ben aprofitats en l'ensenyament de la llengua. Hi ha també, no cal dir-ho, la dimensió pròpiament estètica de la literatura.

Al costat de totes aquestes innegables funcions educatives de la narrativa literària, n'hi ha una que és cabdal des dels interessos pedagògics: allò que podrí-

em anomenar l'*educació de les emocions* —totes les emocions humanes, inclosa, és clar, l'estètica, l'educació del gust, de la imaginació, de l'harmonia. Les grans novel·les de la història de la humanitat han elaborat una sèrie de conceptes i de percepcions de la psicologia humana que configuren una mena d'educació sentimental dels lectors contemporanis. Així, devem a la novellística europea del segle XIX —amb la russa i la francesa al capdavant— la fixació de moltes percepcions sobre la culpa, l'amor, la psicologia de la dona o l'odi. Tenim, així mateix, un deute de refinament analític amb Proust, Kafka, Joyce, Faulkner, García Márquez, Villalonga, Rodoreda i tants d'altres. Les construccions de les grans fabulacions narratives han deixat configurades certes imatges i certes percepcions de la naturalesa humana a través de la plasmació del comportament dels personatges de ficció. Avui, gràcies a les disseccions practicades per la literatura, podem parlar de tedi, de possessivitat, de dependència, de fantasies alternatives, de seducció o de desamor. En tenim més ben perfilats els conceptes i els podem vincular amb unes situacions dramàtiques o narratives o bé amb uns personatges de ficció.

No podem ara endinsar-nos en tots aquests complexos viaranys, sinó tan sols il·lustrar algunes de les idees exposades en el marc dels interessos pedagògics amb tres casos concrets de la mà d'Antoine de Saint-Exupéry, Pere Calders i Josep Lozano, respectivament.

TRES PROPOSTES D'APLICACIÓ

El petit príncep és, tal com se sap, una de les narracions més cèlebres de la literatura universal contemporània. Equidistant entre el relat infantil o juvenil i el conte filosòfic, la seva fama ha traspassat fronteres mitjançant nombroses traduccions, ha seduït lectors de totes les edats i, tant pel que fa al text com pel que fa a les seves inseparables il·lustracions, ha estat objecte d'una difusió mercantil intensa que no exclou el muntatge d'una pàgina web promocional o la venda de samarretes amb icones preses de les il·lustracions del llibre. Des del punt de vista de la *teoria de polisistemes*, diríem que l'obra —clarament multimodal, ja que combina el llenguatge amb la semiòtica visual de les imatges— ha circulat a través de nombroses traduccions, adaptacions intersemiòtiques, fragmentacions i antologies al llarg de les cultures. D'altra banda, la disponibilitat de traduccions a diverses llengües, com ara el català, l'espanyol o l'anglès, a més de l'original francès, constitueix una eina de treball útil per a la didàctica de les llengües estrangeres implicades en cada cas i, així mateix, per a tota mena d'exercicis de comparacions interlingüístiques.

Per descomptat, se n'han fet interpretacions autobiogràfiques, psicoanalítiques i també s'ha dit que tot plegat no deixa de ser una còpia dolenta de Gide o

de Valéry... El llibre traspua una certa nostàlgia de la infantesa, comparable a la que trobem en textos d'Oscar Wilde, de Herbert George Wells o en la història de Peter Pan. Però el que ens interessa ara és la seva potencialitat pedagògica, que es palesa en aspectes com un pretès universalisme, la *didacticitat* del seu discurs i el suggestiu treball amb l'imaginari. El primer d'aquests aspectes, que, sens dubte, ha facilitat la fecunda traductibilitat de l'obra, es palesa en l'absència de referències localistes, l'escassetat de les d'època i, així mateix, en la ubicació de la història en un paisatge còsmic, que permet un viatge cap a l'essencialitat, sense distraccions anecdòtiques. Fins i tot les descripcions que apareixen en el text són succintes, ja que, en bona mesura, són substituïdes per les il·lustracions, que, d'altra banda, tenen un marcat caràcter *naïf*. Ara bé, rere aquest pretès universalisme, no és difícil veure la petja de molts elements de la mitologia pròpia del cristianisme.

Un segon aspecte és la didacticitat que exhala el relat i que confereix a l'obra les característiques d'una lectura adequada per a persones en formació. Cal dir, tanmateix, que no es tracta d'un didactisme explícit i barroer, que llastaria la narració, sinó d'una actitud adoptada per la veu narratorial, en interacció amb la veu del personatge, el qual sol·licita amb reiteració infantívola explicacions sobre el món i la vida. La didacticitat del conte no és la d'una lliçó de cosmologia o de moral, sinó que consisteix en una estratègia per mostrar la realitat des d'una perspectiva diferent, amb ulls nous, a fi de propiciar l'epifania de certs contorns insòlits de la vida. La mirada interrogant i astorada del protagonista és un ingredient cabdal d'aquesta estratègia.

L'elaboració de l'imaginari és un altre dels aspectes que excel·leixen en l'obra de Saint-Exupéry i que la doten d'un notable valor educatiu. Així, la presentació d'espais arquetípics com el cel o el desert, la perspectiva dels planetes com a mons de joguina habitats per uns pocs personatges representatius de la humanitat i dels diferents tipus psicològics i socials, el qüestionament de la lògica de la racionalitat i de la productivitat, la presentació del nomadisme essencial de la condició humana o, per no fer-ho inacabable, l'aprenentatge del sentit d'un compromís interpersonal insubstituïble, exemplificat en la història d'amor per la seva rosa, són, tot plegat, uns elements educatius de primer ordre. Per no parlar de l'interès de les il·lustracions i de la manera com reomplen semànticament el text pel que fa a les descripcions de paisatge, personatges i objectes, tal com hem vist suara. I no es podria oblidar, certament, l'estil: concís però efectiu, col·loquial sovint i esmaltat d'una certa metaforicitat que es posa al servei de l'elaboració de l'imaginari.

Una altra proposta d'aplicació educativa és la dels contes de Pere Calders, sens dubte una de les fites de la narrativa catalana del segle xx. Els contes caldersians tenen, com *El petit príncep*, la virtut d'esperonar la imaginació, de sorprendre el

lector amb perspectives inèdites que s'introdueixen amb un to d'ingenuïtat no exempt d'ironia. Sovint, l'autor presenta una situació sorprenent, com ara la d'aquest brevíssim text que, sota el títol de «L'exprés», s'inclou dins d'*Invasió subtil i altres contes*, una situació que només pren sentit en el marc d'un context molt més inesperat: «Ningú no volia dir-li a quina hora passaria el tren. El veien tan carregat de maletes que els feia pena explicar-li que allí no hi havia hagut mai ni vies ni estació». Aquesta mena de situacions mancades de lògica raonable han de ser reinterpretades a la llum d'una visió diferent de la realitat i de l'estructura del món, com la de l'home-llibre de «Copyright», inclòs en el mateix recull: «Algú m'ha fet a mi i he estat venut. Mai no he pogut saber qui ha cobrat els drets ni si he estat un bon o un mal negoci».

Tal com sabem, la influència del realisme màgic, tant per la via de Bontempe-lli com de la literatura mexicana, fan del cosmos narratiu de Calders un suggestiu recurs de seducció dels lectors i una eina de reflexió de considerable potència, en forçar sovint el canvi de perspectiva interpretativa i el desafiament a la lògica quotidiana. La virtualitat pedagògica d'aquests trets és extraordinària i, a més, les dimensions dels contes —des de les poques ratlles dels que hem vist suara fins a les poques pàgines de la majoria dels altres— en fan, dels corresponents textos, un material manejable per ser treballat intensivament, amb atenció a l'estil de la seva escriptura. Això permet observar en el nivell de les microestructures —una sorprenent combinació lèxica o una sobtadora clàusula concessiva— el contrast irònic que caracteritza la seva visió del món. Un text de *Cròniques de la veritat oculta* tan cèlebre com el conte «Feblesa de caràcter» —que va ser dramatitzat amb èxit d'una manera molt suggestiva per Dagoll Dagom amb *Antaviana*— pot exemplificar aquesta manera de veure les coses amb una llum radicalment innovadora que treu a la superfície una mena de realitat oculta i subverteix la lògica dels bons costums socials.

Finalment, farem una breu referència a una altra lectura narrativa, en aquest cas classificable com a novel·la, que pot vehicular iniciatives educatives d'alta rendibilitat. Es tracta de *Crim de Germania*, la novel·la de l'escriptor valencià Josep Lozano, que, després d'un llarg itinerari de reedicions des de la seva publicació l'any 1980, ha aparegut recentment en una segona i definitiva versió. Aquesta novel·la —construïda com un retaule de narracions al voltant de la revolta de les Germanies a la València del segle XVI— ofereix moltes possibilitats com a eina pedagògica: la il·lustració de circumstàncies històriques que la ficció recrea i respecta en allò essencial; el coneixement de la llengua de la València de l'època (un moment en què el català encara es trobava en plenitud de funcions, cosa que va canviar dràsticament en els segles següents pel procés de castellanització); tot açò sense oblidar la qualitat estilística i literària de l'obra i la seva reeixida complexitat de composició.

Però, en especial, hi ha un aspecte molt destacable que converteix *Crim de Germania* en una novel·la de gran potencialitat educativa: el multiperspectivisme amb què està plantejada la seva trama al llarg dels diversos relats i aplecs de documents que la constitueixen. I no es tracta només de la diversitat de veus narratives que configuren el conjunt d'aquest relat fragmentari que s'integra com a retaule, sinó, a més i sobretot, també de la *focalització ideològica* de cada una de les peces. Clar i català: l'autor defuig a consciència qualsevol maniqueisme històric. Així, la novel·la comença amb un relat de caire oníric en què l'eix és l'acompliment de la justa maledicció contra la virreina repressora dels agermanats, i en altres capítols aquests són investits com a protagonistes d'una legítima revolta contra la noblesa acastellanada. Ara bé, l'empatia del lector envers el bàndol agermanat, com a precedent històric del nacionalisme, no és ni de bon tros uniforme al llarg de l'obra. Ans al contrari, l'autor presenta en altres casos el punt de vista dels moriscos —en les precioses «Memòries de Felip Quzman», una novel·leta autobiogràfica inserida en l'obra— i dels homosexuals perseguits —en les líriques «Cartes a l'absent»—, que són precisament l'altra cara de la moneda, és a dir, les víctimes innocents de la causa agermanada.

És clar, doncs, que Lozano, en una novel·la escrita en plena transició política a la democràcia i a la cerca de les arrels històriques del seu poble, no cedeix a la simplificació d'erigir en herois els protagonistes d'un segment històric de la societat valenciana, sinó que presenta un joc polièdric d'interessos entrecreuat en la complexitat de la història. No hi ha dubte que aquest és un dels valors educatius més suggestius de la novel·la.

Però, sobretot, és indiscutible que Josep Lozano és un escriptor d'alta qualitat literària. Més encara es podria aplicar aquesta valoració a l'obra de Calders, meixedor d'un lloc en qualsevol proposta de *cànon* que s'estableixi en la literatura catalana del segle xx. En un temps de psicoliteratura, sovint més atenta a formar bons ciutadans que bons lectors, en una època que propicia les novel·letes de laboratori, prefabricades *ad usum* d'adolescents desganats de tota lectura, l'aposta per la qualitat literària genuïna pot donar també uns bons rendiments pedagògics. L'aposta s'allunya, és clar, de l'oportunisme de moltes propostes que proven d'induir el gust de llegir literatura a canvi d'abaratir el somni literari, de domesticar-lo amb receptes i amb efectes de proximitat geogràfica i cronològica als lectors potencials. I no deixa de ser, aquesta, una aposta cabdal per a l'educació literària. Sobretot —i aquesta és la qüestió medul·lar— si resulta que el jovent no és tan curt de gambals imaginatius com alguns professionals de l'ensenyament literari donen a vegades per fet. Harold Bloom, el gran defensor de la vigència del cànon occidental, opta per aquesta recerca del «plaer difícil», al final del qual hi ha «el sublim del lector», que per a ell és, juntament amb l'enamorament, l'única transcendència laica que val la pena encalçar.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, Harold. *Com llegir i per què*. Barcelona: Anagrama: Empúries, 2000.
- CALDERS, Pere. *Cròniques de la veritat oculta*. 2a ed. Barcelona: Edicions 62: La Caixa, 1993.
- *Invasió subtil i altres contes*. 23a ed. Barcelona: Edicions 62, 1996.
- IGLESIAS SANTOS, Montserrat. «El sistema literario: teoría empírica y teoría de los polisistemas». A: VILLANUEVA, Darío [ed.]. *Avances en teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1994, p. 309-356.
- LOZANO, Josep. *Crim de Germania*. Alzira: Bromera, 2006.
- PIQUER, Adolf. «Ironia i rerafons ideològic en la narrativa de Pere Calders». A: PUIG MOLLIST, Carme [ed.]. *Pere Calders i el seu temps*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2003, p. 215-232.
- REUTER, Yves. *L'analyse du récit*. París: Dunot, 1997.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *El petit príncep*. Barcelona: Empúries: Emecé, 2000.
- SALVADOR, Vicent. «Escola de les emocions». A: *Poesia, ciutat oberta: Incursions en el discurs poètic contemporani*. València: Tàndem, 2000, p. 13-20.
- «Traducir el encanto: universalismo, imaginación y didacticidad en *Le petit prince*». A: PACUA, Isabel [et al.] [ed.]. *Traducción y literatura infantil*. Las Palmas: LPG, 2003, p. 719-729. [Edició en CD]

La literatura del jo i la construcció de l'individu

Enric Balaguer
Universitat d'Alacant

1. PRELIMINAR

La literatura del jo és, a hores d'ara, una de les possibilitats que tenim a l'abast per a expressar de forma més lliure el nostre món. A diferència del relat, de la novel·la, de l'obra de teatre o de la poesia, escriure un diari no requereix el compliment de cap regla, tot i que hi ha unes característiques, com ara la datació cronològica de les anotacions, que, més o menys, es presenten i recorren el corpus d'aquestes obres. Per la resta, un diari es pot començar en qualsevol moment i, també, per a acabar no necessita cap mena d'exercici conclusiu.

De totes les formes de literatura del jo, crec que la més apta per a utilitzar i treballar en període escolar és el diari. Una autobiografia, tot i que suposa un exercici psicològicament molt interessant (d'unificació de l'individu, de repàs vital, de recuperació de la memòria, de reconstrucció del subjecte), és potser per als escolars una pràctica aliena. Ho observe, fins i tot, en els meus alumnes d'universitat: quan els propose la lectura d'una autobiografia, no els diu gran cosa, així com tampoc l'anàlisi dels components que hi participen.

Una cosa molt diferent és un diari. La diversitat i la flexibilitat del gènere és un dels nuclis del seu atractiu: hi ha diaris de viatge, d'aventures, d'expressió del món íntim, de pensament. O els que recullen de tot un poc. De Josep Pla a Manent, de Joan Fuster a Enric Sòria, l'inventari d'exemples és molt divers i mostra un repertori ben ric. L'escriptura d'un diari permet reflectir qualsevol avatar de l'individu: introspectiu o *extrospectiu*, emotiu o de caire impersonal. El diari és un exercici meravellós de treball per a un xiquet; no debades hi ha el famós quadern que es regalava perquè el nen o la nena hi escrivís el seu diari. Hi ha una ampla —amplíssima— gamma de diaris d'adolescents que donen compte dels processos de creixement personal i expressen els dubtes, les incerteses i les pors de l'època. Hi

tenim una gamma molt extensa que va des del *Diari d'un jove maniàtic* fins al diari d'un testimoni colpidor com el d'Anna Frank.

Quin paper pot tenir un diari —l'escriptura d'un diari— en la vida d'un xiquet o d'un adolescent? Doncs jo diria que pot satisfer múltiples efectes. A banda dels derivats de la redacció, de l'escriptura en allò que té d'exercici de comunicació escrita, l'escriptor de diaris, si ho pren com un exercici continuat, suposa treballar molts aspectes relacionats amb la personalitat. Per això jo he posat en el títol de la meua intervenció «la construcció de l'individu».

2. «NULLA DIES SINE LINEA»

Proposar l'escriptura d'un diari com una pràctica disciplinada: escriure cada dia, dia sí dia no, cada diumenge, etc. —és a dir, a través d'una regularitat—, permet un contacte major de l'individu amb ell mateix i una pràctica expressiva fluïda, en la mesura que s'incrementa l'exercici d'escriptura. És important, per això, fer de l'escriptura una pràctica regular. Es pot posar en circulació com l'escriptura, a més dels estímuls diaris o setmanals, pot seguir unes consignes determinades:

- 1) Conta el teu primer enamorament.
- 2) Alguna història (alguna cosa) que va dir una persona que consideres important (un avi, una àvia, etc.).
- 3) Com vares descobrir un tipus de música que t'agrada?
- 4) Què vares sentir la primera vegada que vares veure el mar?
- 5) Relata un moment que hages passat molta por o hages sentit un soroll amenaçant.

Aquest escriure sobre les coses més diverses és summament interessant, perquè esdevé un entrenament per a l'escriptura i per a l'autoindagació. Aquest mateix entrenament serveix perquè la disposició a l'escriptura aboque, en un altre moment, un resultat prodigiós. Vull dir al servei d'escriure sobre un tema proposat de més envergadura o de més implicacions emotives. L'escriptura és una exploració al servei de l'autodescobriment, però no pot ser aquest objectiu un fet que presidesca i s'explicita contínuament la tasca d'escriptura. Deixe-m'ho per a un segon pla. Mirem-ho a posteriori. Ja més avant, si esdevé una pràctica, el que contribuïm així mateix, és a convertir l'escriptura de diari en un exercici de comunicació. D'autocomunicació imprescindible.

2.1. *Desblocar*

Sovint, l'escriptor de diaris s'ha d'enfrontar amb el bloqueig. No saber què dir. Llavors, va molt bé fornir un arsenal d'idees que poden desblocar o d'exerci-

cis que poden desencadenar els camins de l'escriptura. Fins i tot podem prendre una d'aquestes propostes com a punt de partida, sense importar-nos ben bé el seu seguiment de forma rigorosa. Es pot usar com un exercici d'escalfament. Allò important, en tot cas, és el fet de trencar el gel i de disposar-se a l'escriptura.

2.2. *Punts de partida: escriu durant deu minuts sobre...*

- 1) Descriu algun objecte del teu entorn més immediat: una camisa, un capell, el cotxe, la moto...
- 2) Mireu per la finestra i doneu compte d'allò que us arriba.
- 3) Continueu la frase «Recorde que...» (no importa que siga d'ahir o de fa quinze minuts).
- 4) Trieu un color. Passegeu durant un quart d'hora i observeu-lo per allà on aneu. Després aneu a la llibreta i escriviu-ho.
- 5) Canvieu de lloc d'escriptura: en casa en l'habitació, en el menjador, en la cuina, en la terrassa, en un cafè, en la biblioteca, en un parc... En cada lloc, descriuiu allò que ocorre al vostre voltant.
- 6) Abordeu el tema de la pèrdua o de l'abandó: un lloc, un amic, un amor, un familiar, un gos...
- 7) Parleu d'un dels carrers del vostre poble.
- 8) Descriuiu els vostres iaïos.
- 9) Escriviu al voltant de nedar, dels estels, la vegada que has tingut més por, la vegada que més a prop t'has sentit de la naturalesa o de Déu (de qualsevol manera que el concebeu).
- 10) Agafeu un llibre de poesia i treiu un vers...
- 11) Una pel·lícula i agafeu una imatge...
- 12) Una frase feta, un refrany, una citació.

Les indicacions que han d'acompanyar aquestes propostes d'escriptura han de ser: *a)* molt clares i, en la mesura del possible, *quantificades, en temps i en espai* («escriu durant deu minuts sobre...», «escriu trenta línies sobre...»); *b)* es tracta d'*escriure en concret* i defugir qualsevol derivació abstracta o general: en aquest sentit, dir que «hi ha un roser en el jardí» és sempre millor que dir que «hi ha una planta en el jardí», i *c)* es busca que l'escriptura trasllade no allò que un percep intel·lectualment, sinó de forma sensitiva, sinó que, *en llegir allò escrit, ens comuniquem allò que sentim*: no es tracta de dir que un té solitud, sinó que a través d'allò que s'escriu es plasma o s'expressa la solitud.

Per a aplicar tot açò, pot ser interessant passar algun text primer com a exemple. En aquest sentit, el llibre de Josep Maria Espinàs *Temps afegit*, o *El primer glop de cervesa*, de Philippe Delerm, poden ser molts útils. Del primer, us pose un exemple:

La persiana

Quan em desperto miro la persiana. Americana, en diuen, de llistons horitzontals. No queda mai abaixada del tot, compacta. Per això ara veig estretes franges paral·leles de fosc i de llum. Els llistons opacs alternen amb les ratlles de claror, i en la intensitat d'aquesta calor matinal he après, amb el temps, a llegir l'hora que marca el rellotge de persiana.

Aquests llistons de llum entre els llistons de fusta em diuen que, una vegada més, ressuscito en un nou dia. M'agrada mirar uns minuts aquestes franges, abans de llevar-me, i avui les compto: són catorze, com els versos d'un sonet. La fosca i la claror fan la bandera del món. M'alço del llit, estiro la corretja fins que la persiana puja del tot i s'amaga. He hissats, doncs, la bandera gloriosa de la llum, i immediatament li ret honors el sorollós himne de la ciutat, i escolto uns segons, quiet, agraït.

3. IMATGES I METÀFORES

Expressar el món interior requereix trencar fronteres entre allò real i allò imaginari, entre els sentiments i la raó, entre l'espai i el temps. Els somnis ens poden servir de guia: quan somiem podem trobar-nos convertits en animals, realitzar proeses o calamitats, desplaçar-nos per l'espai de forma no gens convencional, seuduir qualsevol persona. Aquesta expansió de llenguatge simbòlic és una de les ferramentes que tenim per a expressar allò que ens ocorre en el nostre interior. D'una metàfora o d'una imatge ens poden dir que estem bojós, però no que som falsos. La realitat física ve al nostre encontre per plasmar allò que sentim o allò que vivim.

Però no només tenim l'exemple dels somnis; podríem també aplicar una relació entre causa i efectes de les coses. Si diem «en aquest paper sura un núvol», no diem altra cosa que la seua realitat originària. Sense núvol no hi ha pluja, sense pluja, arbres, i sense arbres no podem fer paper. «Sobre aquesta fulla de paper, hi camina el sol». Podríem fer el camí paral·lel en relació amb el sol. Les coses estan unides, relacionades, connectades...

D'una altra banda, els esdeveniments del món interior s'expressen a través d'esdeveniments del món exterior. És a dir, poden reflectir-se. I, de fet, això és real en el relat meravellós. I així hem de fer-ho circular en el xiquet. Ara bé, també s'ha de fer veure la realitat dels dos plans. Hi ha vegades, com deia Freud, que un puro és puro.

- 13) Quina classe d'animal sou? Un cavall?
- 14) Un hámster?
- 15) Un gos?
- 16) Un camell?
- 17) Sentiu, per uns moments, que sou terra.
- 18) Aire.
- 19) Mar.
- 20) Foc.
- 21) Fusta.
- 22) Metall.
- 23) Una porta de tanca.
- 24) El comandament a distància que dirigeix la faena.
- 25) Sou un àrab.
- 26) Un tutsi.
- 27) Un xerpa del Nepal.

4. EL SENTIT DEL LLOC, DEL PAISATGE I DEL TEMPS

Donar compte de la sensació que desperta un lloc concret, un paisatge, siga rural o urbà, de muntanya o de litoral, és molt important. La captació de l'esperit d'un lloc o de les sensacions que provoca poden estendre's a les habitacions de la casa, les cases d'un carrer, etc. Val a dir que la primera impressió és bàsica, i expressar-la en l'escriptura és una operació força important, perquè acostuma a contenir una captació amb densitat i relleu d'aquelles coses més interessants. Segons escriu Francesco Alberoni al llibre *Públic i privat*, «la primera impressió és una fotografia feta amb una pel·lícula ultrasensible, de la part més profunda de l'ànima del nostre interlocutor».

Per a preservar aquesta força de la «primera impressió», cal incitar l'escriptura sense control. Es tracta de captar, ja que hem utilitzat la imatge de la càmera, la primera impressió, no el resultat d'aquesta matisada per l'acció repressiva del nostre «superego», que corregeix, prohibeix certes sensacions o dictàmens, etc. Després, ja es revisarà i es corregirà. Però la força d'allò que amollem en primer lloc és una acció important. La primera imatge, les primeres paraules són clau per a captar les coses fora del nostre interès i exposades a la manipulació perquè no puguem crear-nos incomoditat.

Ser una càmera fotogràfica. D'això es tracta. És com ser els testimonis muts d'una realitat que observem per primera vegada i no tenim temps d'improvisar una adequació al nostre món. La sensació que produeix entrar per primer cop en una casa, la primera vegada que vàrem veure un amic o amiga, l'olor d'una habitació quan es va sentir la primera vegada o dels llençols d'un llit.

Es tracta també d'afavorir el present. La força del present fa veure una realitat viva i potent. Després ja ve la manipulació que fa la memòria, el que recordem de manera parcial o dubitativa, encara que la major part dels records se'ns presenta concretament i nítidament.

El sentit del lloc és una bona activitat a explorar, perquè cada lloc fa despertar —podem dir que *desprèn*— sensacions de calidesa, d'hostilitat, de por, de desfici... El temps atmosfèric té un paper important en la nostra vida. El vent o la pluja, el fred o la calor, el sol, la fosca nit, l'alba, són realitats que interactuen amb nosaltres. S'hauria de buscar la manera d'incloure'ls en la nostra escriptura. Uns quants exercicis en aquest àmbit ajudaran a fer-ho.

En la literatura del jo, l'exploració o el protagonisme de l'espai és força important. La memòria sovint s'articula a través dels espais. I el fet cert és que moltes memòries i autobiografies s'inicien a partir de la descripció de l'habitació de la casa familiar, tal com ho fa el poeta Vicent Andrés Estellés en *La parra boja*. Un exemple destacat el trobem en l'obra de Josep Maria Espinàs *El nen de la plaça Ballot*:

Jo no tinc memòria històrica, o potser seria millor dir-ne cronològica. No és un defecte aparegut amb l'edat, sinó constitucional, perquè de jove ja se m'essorraven les dates. Havia de fer un gran esforç per situar qualsevol fet en l'any corresponent. En canvi, m'era ben fàcil situar-lo en l'espai. Hauria de calcular, ara, per saber quin any vaig fer l'examen d'Estat, però veig perfectament la tarima d'aquella aula universitària, i l'atlas obert sobre la taula, i que era a la dreta, una mica a contrallum, on hi havia la pissarra en la qual vaig haver de resoldre el problema de matemàtiques. [...] Hi parlo d'espais, que és el que recordo. Els pisos on vaig viure de petit, les cases dels avis, l'escola, escales, galeries, colomars. Àmbits concrets d'una vida que s'iniciava confusament.

- 28) Descriu la sensació que et provoca estar cinc minuts en: a) una església,
- 29) b) una carnisseria,
- 30) c) un parc ple d'arbres,
- 31) d) una estació de tren,
- 32) e) una tenda d'animals (mascotes).
- 33) Relata la darrera estada en un lloc agradable. I en un lloc desagradable.
- 34) Descriu: a) un carrer o una part de muntanya amb neu,
- 35) b) una dia de pluja en un mercat,
- 36) c) un partit de futbol amb molt de vent,
- 37) d) una cursa de cavalls amb molta calor.
- 38) Conta una impressió que t'haja provocat una vesprada de pluja amb vent.

5. LA CONFESSIÓ

Però, sobretot, el diari s'ha d'aprofitar per a explorar el món interior de l'alumne. Aquest àmbit és el més important en aquesta mena d'obres i de cara a proposar l'exercici d'escriptura per al xiquet i l'adolescent. Es tracta de fer que s'explori i es descriga tota mena d'esdeveniments relacionats amb les sensacions, les percepcions, les obsessions, les pors, els plaers, les emocions i els sentiments...

En aquesta esfera, s'ha de preservar la intimitat. Jo el que faria és deixar sobrentès que un té una part que és per a ell i una altra que pot comunicar-la als altres. De fet, crec que és un principi elemental, però cal assegurar-nos que cap xiquet no haurà de donar compte de res que no vulgui, però sí que se li pot invitar a expressar-ho i guardar-s'ho per a ell. «Sense la llibertat d'amagar alguna pista i alguna cosa, em sentia incapaç de ser jo», escriu Amin Maalouf a *Orígens*.

Com podem treballar aquesta esfera? Bo podem posar-nos en el pla de taller dels punts anteriors. La por? El desig? La sensualitat? Els somnis que un espera realitzar. Es tracta d'estimular una escriptura que serveix d'exploració de l'individu. I fer-la, d'alguna manera, al marge de l'esfera racional, vull dir implicant l'individu d'una manera íntegra i emocional, fonamentalment. Potser la forma de provocar l'exploració es a través d'un camí indirecte on isquen aquestes parts de l'individu.

Conta la història d'un home que s'enamora d'una nevera i d'una dona que s'enamora d'un ferrari. Allò important és l'expressió de la història que pot ser una projecció dels desitjos i del jove escriptor. La forma de provocar l'expressió del món interior pot ser, doncs, a través d'una persona interposada. Fent que es conte la relació entre diverses persones, podem provocar una projecció personal. En tot cas, cal també oferir la possibilitat d'expressar directament el propi interior.

- 39) Quins són els vostres somnis secrets? Escriviu durant cinc minuts.
- 40) Un naufrag cau del vaixell i és engolit per una balena. Escriviu durant cinc minuts les sensacions que us causaria l'estada en el ventre.
- 41) Esteu al cim d'una muntanya, el paisatge elevat, alt, molt bonic. El podríeu descriure?
- 42) Un xiquet que s'ha enamorat d'una xiqueta del mateix curs; ell té vergonya de contar-ho, però vosaltres com a observadors, podeu contar com reaccionen?
- 43) Algun dels vostres germans és el preferit dels vostres pares? I dels iaïos?
- 44) I entre els companys de classe, trobeu que hi ha algun company que compta més que no vosaltres?

6. ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE L'ESCRITURA DEL DIARI

A pesar de la senzillesa amb què, aparentment, hem enfocat l'escriptura del diari, hem de ser conscients de diversos factors. Un dels més importants és la

consciència del que suposa emprar la primera persona. No és una qüestió secundària. L'ús de la primera persona és un exercici recomanat per psicòlegs quan l'individu té problemes de —passeu-me el mot— «desintegració». L'ús de la primera persona, emprar la frase el subjecte de la qual és «jo», suposa un exercici d'autointegració en el qual l'individu dóna pas a acceptar la seua diversitat. Una diversitat que, en alguns casos, pot estar a un punt de la contradicció, de l'auto-negació o del propi desconeixement. L'ús de la primera persona integra les diverses esferes de l'individu. Les fa evidents per al mateix individu. «Estime la meua mare, però l'odie quan no em deixa anar de nit de marxa». Les dues realitats coexisteixen en el temps. Llavors, un pren la perspectiva necessària.

Una altra qüestió relacionada amb l'ús de la primera persona és la vehiculació de les emocions. Si entre en una sala i dic «hi ha fum», és molt diferent de si mire a la cara un individu que fuma i li dic «el fum del teu cigarret m'arriba a la cara i em fa nosa». En el segon cas, hi ha una implicació emotiva, la qual cosa suposa lògicament un alliberament de tensió, però també entrar en el risc de rebre una resposta que emotivament ens siga desplaent per part del nostre interlocutor. En el cas del diari, aquesta segona possibilitat no està. No necessitem donar a llegir el que sentim de la persona en qüestió, però sí que compta l'efecte terapèutic de l'alliberament. El diari permet o impulsa, d'aquesta manera, la construcció de l'individu a través de l'autoanàlisi, de sotmetre's a examen, de revisar-se, d'enfortir la memòria, d'extraure allò que pot suposar-li una càrrega feixuga en la seua psique o d'allò que s'escape a la seua comprensió. Sartre deia, en la seua autobiografia *Els mots*, que quan no entenia alguna cosa es posava a escriure-la.

Hi ha, doncs, un autodescobriment constant, si fem de l'escriptura del diari un exercici llarg i disciplinat. I, a més, si segueix un conjunt ben orquestrat de propostes donades pel professor. Però podríem plantejar-nos el camí de l'autodescobriment. I, amb aquest emergir, els gustos, les passions, les pors, els problemes, els traumes... En el moment que expressem un desassossec, reduïm l'abast del seu efecte. I també opera així respecte de les alegries, de les passions, de les quimeres, de les obsessions.

Una darrera qüestió: no és que l'escriptura siga sempre i només un reflex de la forma de ser de l'individu; cal observar que, més aviat, hi ha una relació dialèctica entre escriptura i autopercepció, de tal manera que hi ha un enriquiment mutu. Aquest és el missatge de Michel Montaigne, el creador del gènere d'aquesta mena d'escriptura, quan deia que els assaigs l'havien fet a ell en la mesura que els escrivia. Crec que és una bona manera de plasmar la relació entre escriptura i vida: una interacció que permet l'evolució psicològica, la comprensió major de l'individu i una relació entre la realitat i l'autoimatge de manera dinàmica i dialèctica.

Dades dels col·laboradors i col·laboradores

ALCOVERRO, Carme. Directora de la revista *Escola Catalana*. Professora de secundària. Col·laboradora en diaris i revistes pedagògiques sobre temes de didàctica de la llengua i la literatura i temes de reflexió pedagògica. Autora, entre altres llibres, de *Llegir per escriure, escriure per llegir*, *Tallers literaris a l'ensenyament secundari* i *El llibre de les endevinalles*.

BALAGUER, Enric. Professor de literatura catalana de la Universitat d'Alacant. Autor de molts articles sobre escriptors catalans del segle xx: Salvat-Papasseit, Joan Fuster, Marià Manent, Quim Monzó. Assagista amb obres com *Paper reciclat*, *Ressonàncies orientals*, *Fulls de ruta*, *Contra la modernitat i altres quimeres* i *La totalitat impossible*. En el camp de la investigació literària ha treballat la literatura del jo: autobiografies, memòries, diaris.

BUSQUETS DALMAU, Lluís. Ha estat professor de didàctica de les ciències a la Universitat de Barcelona i director dels projectes curriculars de l'àrea del medi natural «Ciència 6-12» i «Descoberta 3-6». Coneixedor de l'obra de K. Egan i col·laborador de l'IERG (grup de recerca de l'educació de la imaginació, ensenyament i aprenentatge en les diferents etapes educatives).

CANALS, Ramon. Psicòleg especialitzat en l'aprenentatge i els trastorns del llenguatge, va adaptar les proves d'Alexandre Galí. Professor emèrit de la Universitat de Girona, on dirigeix el laboratori de lectura; el 1997, va presentar Jerome Bruner com a doctor *honoris causa* per la Universitat de Girona. Premi de l'Acadèmia de Ciències Mèdiques pel conjunt de la seva obra psicològica.

CASTELLÀ DAGÀ, Maica. Psicòloga i mestra d'educació infantil. Autora i il·lustradora de llibres i materials educatius destinats a parvulari i cicle inicial de

primària. Com a investigadora, ha fet recerca a l'entorn dels processos d'ensenyament i aprenentatge a partir de textos narratius en l'etapa d'educació infantil.

CELA, Jaume. Mestre, director d'escola i escriptor per a joves i adults. Autor d'*Amb veu de mestre, un epistolari sobre l'experiència docent* i altres llibres de reflexió sobre l'activitat docent.

FERRAN TORRENT, Josep-Maria Pedagog d'un equip d'assessorament i orientació psicopedagògica de Tarragona. Coneixedor de l'obra d'Egan, les idees del qual segueix en la tasca orientadora i curricular. Autor, juntament amb Josefina Masip Tarragó, de diversos articles i treballs d'investigació.

GARCIA FLORENSA, BOSCO. Llicenciat en història. Ha treballat en centres de recursos i ha fet treballs per al Departament d'Educació en ordenació educativa. Ha escrit sobre temes de lectures en l'ensenyament i col·labora en el projecte «Narracions i pedagogia».

GOMÀ NASARRE, Antoni. Llicenciat en matemàtiques i catedràtic d'institut. Ha fet diversos treballs sobre estadística i sobre l'aplicació de les TIC a l'ensenyament i l'aprenentatge. Cap de la Comissió Cangur de la Societat Catalana de Matemàtiques i vicepresident de l'associació internacional Le Kangourou sans Frontières. En el marc del Cangur, al costat de l'activitat matemàtica, ha impulsat propostes interdisciplinàries com el concurs de cartells i el concurs de relats.

HERMOSO GARRO, Adoració. Com a professora del Departament de la Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona i formadora dins del programa d'educació infantil de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, ve realitzant, des de fa temps, diferents activitats sobre l'ús de la narració en els processos d'ensenyament i aprenentatge en les diferents etapes educatives.

HIDALGO VILLARROYA, Encarna. Professora de geografia i història de secundària. Ha treballat amb fonts biogràfiques tant en llibres de text com en història local. Destaquen les seves darreres publicacions *El segle xx en primera persona*, *Vides contades* i *El segle xx a Esplugues*.

IZQUIERDO AYMERICH, Mercè. Doctora en ciències (química). S'ha especialitzat en didàctica de les ciències. Ha estat professora de química a l'ensenyament secundari i a la Facultat de Ciències de la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment, és professora de química i de didàctica de les ciències a la Facultat de

Ciències de l'Educació d'aquesta Universitat. Ha estat secretària general i degana del Col·legi de Doctors i Llicenciats. Ha estat responsable de la formació del professorat (inicial i permanent) i de la recerca en ensenyament de les matèries al Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya). Ha estat vicerectora a la Universitat Autònoma de Barcelona.

MASIP TARRAGÓ, Josefina. Pedagoga d'un equip d'assessorament i orientació psicopedagògica de Tarragona. Coneixedora de l'obra d'Egan, les idees del qual segueix en la tasca orientadora i curricular. Autora, juntament amb Josep-Maria Ferran Torrent de diversos articles i treballs d'investigació.

SALVADOR, Vicent. Catedràtic de Filologia Catalana a la Universitat Jaume I. Ha treballat especialment en anàlisi del discurs i pragmàtica de la literatura. Ha col·laborat en revistes relacionades amb l'ensenyament com *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* i *Escola Catalana*. Com a creador, ha publicat quatre poemaris en català.

SERRA I PUIG, Blanca. Llicenciada en filologia clàssica i romàniques. Catedràtica de Llengua d'ensenyament secundari. Ha estat membre de la Junta de Govern del Col·legi de Doctors i Llicenciats i del Consell Escolar de Catalunya. Col·laboradora de primera hora en l'organització de les escoles d'estiu de Rosa Sensat i del Col·legi de Llicenciats amb cursos de didàctica de la llengua i la literatura. Autora de treballs en seminaris i congressos a l'entorn de la sociolingüística, la normalització del català i la didàctica de la llengua. Coautora de l'estudi *El jovent opina: Llengua i ensenyament als instituts de Catalunya*.

SOLÉ I CAMARDONS, Jordi. Professor de llengua catalana i literatura. Treballa d'assessor en llengua, interculturalitat i cohesió social a Barcelona. Col·labora en diverses revistes i ha publicat una quinzena de llibres d'assaig sociolingüístic i sobre precursors catalans del discurs sociolingüístic. Ha publicat també diccionaris, manuals d'educació sociolingüística i narracions especulatives.

TORRA BITLLOCH, Montserrat. Mestra i matemàtica. Especialista en currículum de matemàtiques d'educació infantil i primària. Assessora curricular i formadora del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

TORRENTS, Ricard. Membre de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'IEC. Professor de literatura, especialista en Verdaguer. Exrector de la Universitat de Vic. Fundà i dirigí l'editorial Eumo. XXVI Premi Carles Rahola d'assaig per l'obra *Art, poder i religió: La Sagrada Família en Verdaguer i Gaudí*.



ISBN 978-84-7283-988-5



9 788472 839885