

TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA  
DE LLENGUA I LITERATURA, 30

# LLEGIR, ESCRIURE I PARLAR A L'AULA

Edició a cura de  
DANIEL CASALS, FRANCESC FOGUET I MAR MASSANELL

SOCIETAT CATALANA DE LLENGUA I LITERATURA  
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS  
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA



Institut  
d'Estudis  
Catalans



TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA  
DE LENGUA I LITERATURA

30



TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA  
DE LLENGUA I LITERATURA, 30

# LLEGIR, ESCRIURE I PARLAR A L'AULA

Edició a cura de  
DANIEL CASALS, FRANCESC FOGUET i MAR MASSANELL

SOCIETAT CATALANA DE LLENGUA I LITERATURA  
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS  
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

BARCELONA, 2024

**Simposi sobre l'Ensenyament de la Llengua i la Literatura Catalanes a la Secundària i a la Universitat (4t : 2022 : Barcelona, Catalunya), autor**

Llegir, escriure i parlar a l'aula. — Primera edició. — (Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura ; 30)

Recull de les ponències presentades al 4t Simposi sobre l'Ensenyament de la Llengua i la Literatura Catalanes a la Secundària i a la Universitat celebrat el 25 de novembre de 2022, a la Sala Prat de la Riba de l'Institut d'Estudis Catalans ISBN 9788499657424 (IEC). — ISBN 9788412813876 (UAB)

I. Casals i Martorell, Daniel, 1969- editor literari II. Foguet i Boreu, Francesc, 1971- editor literari III. Massanell i Messalles, Mar, editor literari IV. Societat Catalana de Llengua i Literatura. V. Universitat Autònoma de Barcelona VI. Títol VII. Col·lecció: Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura ; 30

1. Català — Educació secundària obligatòria — Congressos. 2. Literatura catalana — Educació secundària obligatòria — Congressos. 3. Lectura (Educació secundària) — Congressos.

811.134.1:373.5(063)

821.134.1:373.5(063)

028.6:373.5(063)

Aquest volum ha estat possible gràcies al projecte d'investigació PID2021-128279NB-I00, subvencionat pel Ministerio de Ciencia e Innovación; a la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, i al Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània.



PID2021-128279NB-I00

- © dels textos, els autors respectius
- © 2024, Societat Catalana de Llengua i Literatura, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, i Universitat Autònoma de Barcelona, per a aquesta edició

Primera edició: octubre de 2024

Compost per Jorge Campos  
Imprès a ARTEOS DIGITAL

ISBN (IEC): 978-84-9965-742-4

ISBN (UAB): 978-84-128138-7-6

Dipòsit Legal: B 10203-2024



Aquesta obra és d'ús lliure, però està sotmesa a les condicions de la llicència pública de Creative Commons. Es pot reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada. Es pot trobar una còpia completa dels termes d'aquesta llicència a l'adreça: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>.

# TAULA

PÒRTIC	
DANIEL CASALS, FRANCESC FOGUET I MAR MASSANELL . . . . .	7
PARLAMENTS D'INAUGURACIÓ	
TERESA CABRÉ . . . . .	17
JAVIER LAFUENTE . . . . .	19
NICOLAU DOLS . . . . .	21
DANIEL CASALS . . . . .	23
M. DOLORS MARTÍ SOLÀ . . . . .	27
CONFERÈNCIES	
<i>(Re)Trobar-nos en els llibres</i>	
MAITE SALORD RIPOLL . . . . .	31
<i>Eines normatives per a l'ensenyament de la gramàtica</i>	
MARIA JOSEP CUENCA . . . . .	49
PONÈNCIES	
<i>Canvi de rumb! O el biaix del supervivent</i>	
JOAN PORTELL . . . . .	91
<i>La promoció de la lectura a la biblioteca escolar de l'institut Menéndez y Pelayo</i>	
JÚLIA BAENA . . . . .	113
<i>Com sortir de la zona de confort i endinsar-se en nous camins innovadors per a l'aprenentatge de la llengua i la literatura</i>	
MARINA GRIFOLL, CRISTINA POL I ELENA URBANEJA . . . . .	137
<i>Escola Andorrana de batxillerat: parlar C1, llegir C2, escriure C3</i>	
MARIA CUCURULL I BERTA PUJOL . . . . .	163
<i>Textos literaris per treballar a l'aula</i>	
ELISABET ARMENGOL GIMENO . . . . .	181

<i>Llegir en català amb alumnes castellanoparlants</i>	
ALBA GRANELL ROSICH . . . . .	193
<i>Les adaptacions dels clàssics a l'aula</i>	
MONTSERRAT FARRÉ . . . . .	211
<i>Els creadors de contingut a les xarxes socials com a models a seguir per al coneixement i l'ús de la llengua</i>	
MARC GUEVARA . . . . .	223
<i>La llengua, eix vertebrador del projecte de La Bressola</i>	
OLATZ DE BILBAO ROIG I LLORENÇ GENESCÀ FERRER . . . . .	247
CURRÍCULUMS . . . . .	259



## PÒRTIC

La llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat es troben en estat crític. La problemàtica que les envolta ha tocat fons. Quan el professorat de tots dos àmbits educatius constata —curs rere curs— que els estudiants tenen dificultats per exercir les habilitats lingüístiques bàsiques —llegir, parlar, escoltar i escriure— i que el català cada vegada té menys presència en les aules, els passadissos, els patis, els carrers i les places —una realitat que no pot amagar-se ni disfressar-se amb mitges veritats—, vol dir que ja no és temps de mirar cap a una altra banda, ni de llepar-se les ferides però no fer res. És evident que cal prendre decisions polítiques peremptòries que reverteixin gradualment la situació i que permetin que la llengua i la literatura catalanes a l'ensenyament i en altres àmbits públics surtin del pou de la minorització i entrin en vies de consolidació i plenitud.

Els governs de les universitats poden endegar accions que facin possible que el català també sigui present en les aules i en la recerca científica. El professorat, que no té cap capacitat executiva ni legislativa, pot contribuir en dos sentits a diagnosticar i millorar la situació de la llengua i la literatura catalanes a l'ensenyament secundari i superior: d'una banda, fent l'anàlisi rigorosa de la realitat que es viu a les aules i, de l'altra, proposant eines i recursos que li permetin estar més preparat per a les classes. Aquesta doble intenció ens va servir de guia per organitzar —amb voluntat de servei— les darreres tres edicions del *Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat* (2009, 2013 i 2017), en què vam convocar professorat de tots dos àmbits educatius per plantejar, tant des d'un punt de vista teòric com pràctic, diversos aspectes legislatius, curriculars, metodològics i didàctics. En la quarta edició, vam voler centrar l'atenció en tres habilitats lingüístiques, llegir, escriure i parlar

a l'aula —deixem la d'escoltar, que es mereix un tractament monogràfic, per a la cinquena edició—, que són cabdals en les assignatures de llengua i literatura catalanes a la secundària —amb repercussions òbvies a la universitat— tant en titulacions de lletres com de ciències.

Organitzat per la Societat Catalana de Llengua i Literatura de l'IEC, pel Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània, pel projecte d'investigació PID2021-128279NB-I00 i pel Departament de Filologia Catalana de la UAB, amb la col·laboració de la Secció Filològica, la Secció Històrico-Arqueològica de l'Institut d'Estudis Catalans i el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, aquesta quarta edició, celebrada el 25 de novembre de 2022, va tenir un enfocament molt aplicat a les aules, atès que, en les tres edicions anteriors, ja emmarcàvem la problemàtica en termes més teòrics i generals. Els capítols que publiquem en aquest volum deriven dels treballs que es van exposar en el simposi i pretenen ajudar el professorat a engrandir el nombre d'eines i de recursos per treballar a l'aula les tres habilitats lingüístiques esmentades. Sense estudiants (i ciutadans) que sàpiguen llegir, escriure i parlar d'una manera plena (també escoltar, com dèiem, però ho reservem per a una propera edició), difícilment podrem crear una societat lliure i democràtica.

Com en els tres volums anteriors que hem publicat sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes, en aquest quart hi hem inclòs dos capítols, més extensos, un de dedicat a la literatura i un altre a la llengua, als quals segueixen capítols més breus consagrats a diversos aspectes lingüístics i literaris molt més específics. Vam fer un esforç, com les altres vegades, perquè hi participessin professors i professores tant de secundària com d'universitat de diverses formacions, edats i perspectives teòriques i aplicades. Com no podia ser d'altra manera, vam procurar que hi hagués també una presència d'arreu dels Països Catalans —des de la Catalunya del Nord fins al País Valencià, passant per Andorra, les Terres de Ponent o les Illes Balears— perquè, tot i les singularitats que hi pugui haver, aquestes àrees formen part de la nostra territorialitat cultural i presenten problemàtiques compartides.

En el primer capítol, «(Re)Trobar-nos en els llibres», Maite Salord Ripoll (IES M. Àngels Cardona de Ciutadella) proposa un itine-

rari biogràfic, ple de sensibilitat, per la triple faceta de lectora, escriptora i professora per tal de sembrar la llavor de la lectura en els més petits i els més joves, mal que sigui a contracorrent. Advoca també per definir el gust de la lectura com una passió que perviu en el temps i que és encomanadissa, com molt bé sabem els qui la vivim. En el segon, «Eines normatives per a l'ensenyament de la gramàtica», Maria Josep Cuenca (IEC / Universitat de València) presenta els principis, components i les utilitats de les noves gramàtiques de l'IEC, consultables en línia: la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (2018), versió reduïda de la del 2016, i la *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (2019), versió més simplificada que s'orienta a la resolució de dubtes normatius i d'ús. Cuenca també exposa les possibilitats dels glossaris de totes dues gramàtiques com a eina didàctica i del *Glossari de termes gramaticals* (2020), i ofereix una guia per aplicar didàcticament les gramàtiques des del punt de vista prescriptiu.

Els capítols dedicats a la llengua s'enceten amb «Escola Andorrana de batxillerat: parlar C1, llegir C2, escriure C3», de Maria Cucurull i Berta Pujol, una exposició detallada de l'experiència didàctica de l'assignatura de Comunicació en llengua catalana i els trets distintius del context pedagògic en què es programa en el marc de l'Escola Andorrana, on treballen les dues autores. En aquest entorn, la proposta té com a base un enfocament comunicatiu i plurilingüístic, perquè parteix del principi que la llengua s'aprèn usant-la i l'objectiu d'aprenentatge és el desenvolupament de la competència oral, lectora i escrita. Insistint també en la importància d'usar la llengua entre els més joves, a «Els creadors de contingut a les xarxes socials com a models a seguir per al coneixement i l'ús de la llengua», Marc Guevara (UAB / Plataforma per la Llengua) examina el paper marginal que té la llengua catalana en les xarxes socials dels joves i ofereix una panoràmica dels continguts que avui en dia s'hi poden trobar. A més, a partir d'experiències promogudes per Plataforma per la Llengua, detalla les oportunitats que ofereixen els creadors de continguts per als centres educatius a fi de fomentar l'ús del català a les xarxes socials. Al seu torn, Olatz de Bilbao i Llorenç Genescà (La Bressola) descriuen el context de la creació de La Bressola (a Perpinyà, el 1976) amb la finalitat de promoure una xarxa d'escoles a les comarques de la Catalunya

del Nord. Desgranen també els plantejaments generals d'aquest projecte educatiu, la metodologia d'immersió lingüística en català que apliquen als seus centres i el ventall d'activitats educatives que hi duen a terme.

Dos dels capítols de literatura estan centrats en el foment de la lectura entre els més joves dins i fora de l'aula. A «Canvi de rumb! O el biaix del supervivent», Joan Portell (Universitat de Girona) constata el fracàs de la promoció de la lectura a l'adolescència, especialment a l'ESO, i considera que cal replantejar-ne les estratègies introduint tant la dinamització lectora de forma horitzontal com la necessitat de la figura dels mediadors. Al seu entendre, és prioritari aplicar el biaix del supervivent i la discriminació positiva en la selecció i el desenvolupament d'estratègies per fomentar la lectura entre els adolescents. Amb una visió més pràctica, Júlia Baena (Universitat de Barcelona) a «La promoció de la lectura a la biblioteca escolar de l'Institut Menéndez y Pelayo» apunta la idoneïtat de la biblioteca escolar per desenvolupar el gust per la lectura i fomentar l'hàbit lector. A partir de l'experiència de desplegar el pla de promoció de la lectura de la biblioteca escolar de l'Institut Menéndez y Pelayo de Barcelona, presenta les estratègies i accions de promoció de la lectura en el marc de la biblioteca escolar.

Tota una altra perspectiva brinden Marina Grifoll, Cristina Pol i Elena Urbaneja (Didacta + i Castellnou Edicions) en la seva contribució, intitulada «Com sortir de la zona de confort i endinsar-se en nous camins innovadors per a l'aprenentatge de la llengua i la literatura», en la qual consideren que el model vigent d'aprenentatge de les llengües fins ara a les aules de la secundària hauria d'adaptar-se al nou context socioeducatiu. En aquesta línia, presenten dues propostes per treballar la llengua i la literatura catalanes, Punt Volat i Itineraris Lectors, amb l'objectiu d'incentivar el professorat a posar en pràctica les competències a l'aula. Tots dos projectes incorporen el coneixement lingüístic i literari de les matèries des de la perspectiva de la innovació pedagògica neuroeducativa.

Els altres tres capítols de literatura aborden diverses possibilitats d'incentivar la lectura d'obres literàries a les classes de secundària. Elisabet Armengol Gimeno (Universitat de Barcelona) a «Textos lite-

raris per treballar a l'aula» es basa en el motiu del viatge, en la seva doble dimensió interna i externa, i suggereix una tria de peces literàries de Xavier de Maistre, Montserrat Roig i Josep Maria Espinàs, pensada per afavorir i ampliar el diàleg a l'aula i l'aprenentatge de la llengua i la literatura. Alba Granell Rosich (Institut El Castell d'Esparreguera) a «Llegir en català amb alumnes castellanoparlants» desplega estratègies per esperonar els alumnes castellanoparlants a llegir en català, malgrat les dificultats que això comporta. A més, recomana un seguit d'activitats basades en la lectura de textos teatrals amb alumnes de quart d'ESO. A «Les adaptacions dels clàssics a l'aula», Montserrat Farré (Liceu Francès de Barcelona) defensa la necessitat de treballar els clàssics, particularment en forma d'adaptacions, pensades per a l'alumnat que té dificultats de comprensió lectora. Així mateix, desgrana una tipologia de les adaptacions existents i presenta exemples del treball que es pot fer amb experiències reeixides a l'aula.

Altrament, les jornades dels quatre simosis han permès percebre terapèuticament les preocupacions i inquietuds del professorat de llengua i literatura catalanes, però també la seva tasca i la seva esperança —que no s'han d'abandonar mai, com ens recordava Pompeu Fabra en temps d'exili—. Un professorat que observa, amb perplexitat, impotència i indignada serenor, el procés d'arraconament gradual de les matèries que imparteix, la conversió d'algunes aules d'institut en un territori comanxe i la instrumentalització de la llengua i la literatura catalanes com a moneda de canvi per a debats polítics de molt baixa estofa. Malgrat tots aquests esculls, són molts els professors que no es resignen a llançar la tovallola i consideren que encara val la pena continuar lluitant contra unes circumstàncies adverses.

I és que no són pocs els reptes que ha d'afrontar l'ensenyament de totes dues matèries a la secundària i a la universitat, com hem pogut treure a la llum en els quatre simosis i els volums que se n'han derivat. Les dificultats per a l'ensenyament de la llengua abracen des del rebuig frontal a aprendre-la perquè alguns estudiants la consideren supèrflua fins a la seva incomprendible preterició en els currículums o plans d'estudis acadèmics. Els entrebancs per a l'ensenyament de la literatura van des de la manca o la pèrdua d'hàbit lector, en un entorn hipertecnològitzat, fins al caràcter obligatori de les lectures o la tria

que se'n fa, passant per l'increment de l'analfabetisme literari entre la ciutadania. En totes dues matèries tampoc no hi ajuda la màniga ampla amb què s'accepten estudiants procedents d'altres formacions acadèmiques en el polèmic màster universitari de formació del professorat, que dona accés a fer classes sovint sense la capacitat adequada.

De fet, com es pot comprovar, no n'hi ha pas prou amb una presència significativa en hores de les matèries de llengua i literatura a les aules dels instituts de secundària, molt més gran que l'actual, sinó que cal també una política transversal que impliqui tots els departaments dels instituts, perquè la llengua sigui realment vehicular en els centres i, encara més, una política educativa que garanteixi que els professors que fan classe de llengua i literatura tinguin la formació idònia. No n'hi ha prou tampoc amb mesures cosmètiques que dissimulin la gravetat de la situació, sinó que resulta imprescindible una actuació política de gran abast que, un cop establerts els «fets», les «indecisions» i els «problemes», per dir-ho fusterianament, endegui accions ambicioses, contundents i transformadores que dotin de mitjans, eines i recursos els centres de secundària i les universitats perquè la llengua i la literatura catalanes hi tinguin el paper central que hi haurien de tenir.

Els quatre simposis que hem dut a terme han permès sondejar igualment el malestar i la indignació creixents del professorat —o el seu conformisme desencisat, que encara és pitjor—, per causa dels canvis de currículums en la secundària o dels plans d'estudis en la universitat, cada vegada més incomprensibles i aliens a la realitat de les aules, com també la manca de suport de les administracions educatives o universitàries, massa allunyades del *terre à terre* dels centres de secundària o d'educació superior. Els cursos passen, inexorables, però les problemàtiques al voltant de la llengua i la literatura catalanes queden sense resoldre i es fan cada vegada més complexes amb la invasió de les noves tecnologies i l'abassegadora vampirització de les pantalles, les unes i les altres molt poc proclius a expressar-se en català.

La veu del col·lectiu de professors i professores hauria de ser més escoltada pels departaments d'Educació i Universitats, no tan sols perquè són els qui han de fer efectius els currículums dissenyats des dels despatxos, sovint sense gaire consideració ni coneixement real del que passa als centres, sinó també perquè és el professorat qui co-

neix millor la realitat de les aules i la problemàtica que té l'ensenyament de les seves matèries. Sense una bona coordinació de tots els agents implicats, des dels responsables polítics i educatius fins al professorat i l'estudiantat; sense una voluntat i una pràctica efectives per revertir una situació que es degrada curs rere curs, no aconseguirem vèncer el procés de residualització de la llengua i la literatura catalanes que vam detectar ja en el primer simposi. El gavadal de suggeriments, propostes, eines i recursos que es poden llegir en aquest volum són la millor evidència que gaudim d'un professorat actiu, disposat a entomar els desafiaments, per poc que tingui l'ajut de les seves institucions.

Daniel Casals, Francesc Foguet i Mar Massanell  
Universitat Autònoma de Barcelona





# PARLAMENTS D'INAUGURACIÓ



# LLEGIR, ESCRIURE I PARLAR A L'AULA EN UNA SOCIETAT COMPLEXA

TERESA CABRÉ

*Presidenta de l'Institut d'Estudis Catalans*

El IV Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i la universitat reuneix un cop més a l'Institut d'Estudis Catalans filòlegs i professors d'institut i universitat interessats en el tema de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura catalanes, en aquest cas entorn de les competències lingüístiques bàsiques que cal adquirir a l'aula. Aquesta trobada es fa gràcies a l'interès i la constància del Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània, i hi col·labora la Societat Catalana de Llengua i Literatura de l'Institut d'Estudis Catalans. Al darrere d'aquesta continuïtat hi ha dos noms, Daniel Casals i Francesc Foguet, i en aquesta ocasió també Mar Massanell.

El tema del IV simposi i d'aquest volum no és gens trivial: «Llegir, parlar i escriure», les tres competències fonamentals que asseguren que una persona coneix una llengua, les tres competències que els estudiants adquireixen en context escolar, i que van precisant i enriquint progressivament a mesura que avança l'aprenentatge, a mesura que augmenta el seu nivell de coneixement i la seguretat amb què actuen lingüísticament.

El context escolar actual és molt complex per als mestres i els aprenents. Els primers es troben davant d'un panorama de diversitat de tota mena, no només lingüística, que han d'afrontar. L'entrada d'alumnes nous a secundària que han cursat la primària fora de Catalunya complica extraordinàriament l'ensenyament de les llengües bàsiques. L'administració facilita recursos, però sempre resulten insuficients per abordar aquesta complexitat. A la secundària els nens i nenes ja saben llegir i escriure, però no necessàriament en català. Tampoc no necessàriament en castellà. Ni tampoc, menys encara, en la seva llengua d'origen quan s'incorporen a la societat catalana proce-

dents de països llunyans. La cohesió necessària per a la socialització de tota la població escolar, sigui quin sigui el seu origen o el període d'arribada, és molt difícil de gestionar amb uns recursos de reforç que no aconsegueixen anivellar els coneixements lingüístics de l'alumnat.

Aparentment sembla fàcil: parlar una llengua si l'origen i l'entorn coincideixen amb la llengua de l'escola és una competència que els catalanoparlants porten adquirida. Aquesta afirmació, però, és massa trivial perquè redueix la tasca dels mestres i professors a despertar en els catalanoparlants interès per qüestions lingüístiques més sofisticades. I això no és així: ni la majoria dels catalanoparlants coneixen bé la llengua pròpia ni els no catalanoparlants adquireixen una competència que els posi al nivell dels anteriors.

Que simple (no dic pas fàcil) que seria tenir uns estudiants lingüísticament homogenis als quals les classes de llengua facilitarien la matisació dels registres i l'especialització de l'expressió! Però no és així. I també podem dir, encara que sembli una paradoxa, que afortunadament no és així. Perquè la diversificació és una bona ocasió d'aprenentatge del respecte a la diversitat lingüística. El professorat de tots els nivells d'educació és digne d'admiració i de molt de respecte. La inversió que ha de fer en imaginació, energia i habilitats és incommensurable.

Aquest simposi dona, almenys al professorat de llengua i literatura catalanes, l'ocasió de trobar-se per parlar no només de les dificultats amb què topen, sinó també de compartir estratègies i accions que uns o altres han experimentat en l'aula. Perquè llegir no suposa només conèixer l'alfabet i saber-lo interpretar, sinó entrar a través de la lectura en una cultura específica que ens pot integrar millor en la societat en la qual vivim. Perquè escriure no suposa només «no fer faltes d'ortografia», sinó dominar la construcció del text i adequar-la a cada situació expressiva i comunicativa. I parlar, encara que ens pugui semblar que ja en sabem quan ens podem comunicar superficialment, és una destresa complexa que diu molt de nosaltres mateixos i de la nostra capacitat de conviure d'acord amb els valors socials que tenim. Llegir, parlar i escriure, específicament en la llengua pròpia d'un territori, són, com dèiem abans, les tres destreses que ens fan persones cultes i arrelades en el país que ens acull.

JAVIER LAFUENTE

*Rector de la Universitat Autònoma de Barcelona*

És un plaer acompanyar-vos en aquest acte de benvinguda del *Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat*, que enguany arriba a la quarta edició. D'entrada, vull destacar la pertinència d'organitzar jornades al voltant de l'ensenyament de la llengua i la literatura i d'abastar dos àmbits docents íntimament relacionats com són la secundària i la universitat. Lògicament, l'experiència acadèmica que els estudiants adquireixen a la secundària té una influència cabdal en l'etapa universitària.

Cal reconèixer que, mitjançant un enfocament eminentment pràctic i una tria acurada dels ponents, aquest simposi desperta en cada edició l'interès dels docents en llengua i literatura. Com haureu pogut comprovar en el programa del simposi, ens espera una jornada intensa i enriquidora, i aquest és un motiu suficient per no estendre'm gaire en la meva intervenció.

Tanmateix, voldria reflexionar breument sobre una qüestió estretament lligada amb aquest simposi: la salut de la llengua catalana en la docència universitària. Com tots sabeu, en els darrers temps s'ha qüestionat la fortalesa de la llengua catalana en l'àmbit universitari. Concretament, s'ha posat en relleu una presència insuficient del català en algunes de les titulacions que ofereixen les universitats. Sens dubte, les universitats tenim un paper fonamental en l'enfortiment de l'ús de la llengua catalana i en la seva normalització en tots els àmbits socials i professionals. És per aquest motiu que hem de vetllar especialment per la seva presència en tots els àmbits de coneixement.

Les universitats catalanes estem fermament compromeses en la defensa de la llengua i treballem, coordinadament amb el Departament de Recerca i Universitats, per incrementar la presència de la llengua catalana en els plans d'estudis. En aquest sentit, l'aprovació en

el marc del Consell Interuniversitari de Catalunya del Pla d'enfortiment de la llengua catalana en el sistema universitari i de recerca és un acord que cal posar en valor, perquè ens empeny a treballar plegats per incrementar l'ús de la llengua catalana en els àmbits de la docència i de la recerca. Vull recordar que aquesta acció s'emmarca dins del Compromís contra la crisi educativa, acordat entre el moviment estudiantil i les universitats públiques catalanes.

En el cas de la UAB, aquesta preocupació és fonamental i enguany és ben visible en el lema escollit per aquest curs: «No em toquis la llengua». Amb aquesta campanya es duran a terme diverses actuacions per promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana en l'àmbit acadèmic i garantir els drets lingüístics de la comunitat universitària.

Tanmateix, l'organització d'esdeveniments com el que avui ens ocupa és crucial per contribuir a enfortir la llengua en l'àmbit educatiu. Disposar de recursos i eines per animar els estudiants a aprendre i gaudir de la llengua i la lectura és fonamental per garantir la vitalitat del català. És per aquest motiu que cal dotar el professorat d'instruments que l'ajudin a afrontar la diversitat i la complexitat, i potenciar el debat i el contacte entre docents per tal de compartir experiències i respostes innovadores a dificultats compartides.

No vull acabar el meu parlament sense agrair molt sincerament la tasca del Comitè Organitzador i del Comitè Científic, i la contribució de totes les entitats coorganitzadores. Estic segur que el simposi assolirà els objectius i no dubto que tindrà continuïtat en properes edicions.

Moltes gràcies.

NICOLAU DOLS  
*President de la Secció Filològica de l'IEC*

Sempre és una alegria poder donar la benvinguda a col·legues en la docència de la llengua i la literatura catalanes, més encara quan és la benvinguda a una sessió de comunicació d'experiències i propostes relacionades amb el nostre camp d'actuació professional. Vull remarcar una característica d'aquest simposi que es troba precisament al fonament de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans: hi ha ponents de molts de territoris de la llengua. N'hi ha de Catalunya, del País Valencià, de les illes Balears i de la Catalunya del Nord. Poques institucions tenen tan arrelada la visió global de catalanitat, potser només la Xarxa Vives d'Universitats i l'Institut d'Estudis Catalans.

Moltes de les aportacions es refereixen a l'accés dels joves a la lectura. També aquest és un tret definitori de la personalitat, dels gusts i les capacitats que té en l'adolescència un moment crític. Vincular aquests factors individuals amb tot allò que col·lectivament ens dona sentit és un objectiu que s'explica tot sol.

Com és natural, als membres de la Secció Filològica ens preocupa la transmissió del coneixement acumulat sobre el català i del model de llengua així com l'ha configurat el conjunt dels parlants. Treballam sense pausa en la detecció i promoció d'aquest model i feim tot quant sabem per fer-lo arribar a tota la comunitat de parla. Entre les ponències d'avui tenim un interès especial en la que farà la doctora Maria J. Cuenca sobre les eines normatives per a l'ensenyament de la gramàtica. L'esforç que ha fet aquests darrers anys l'Institut d'Estudis Catalans per a posar a l'abast de tothom la normativa, tant pel que fa al nivell de comprensió com a l'accés material als continguts, ha estat molt gran i n'és testimoni el portal de recursos lingüístics de la institució. Les tres versions de la gramàtica, les actualitzacions constants del diccionari, la Base de Dades Lexicogràfica (BDLex), el Nomenclà-

tor Mundial o l'Observatori de la Qualitat Lingüística en són exemples que us convidam a emprar. Però l'esforç continua, i en aquests moments ja estan llests els projectes de nou diccionari normatiu i d'ortoèpia, i just el 2023 començarem a fer-los realitat.

Ja m'he referit a la importància que té per a nosaltres la detecció del model de llengua comuna que configura el conjunt dels parlants. Proposar la normativa de la llengua a partir de l'observació de la realitat és l'única manera d'avançar. Per això ens cal un diàleg fluid i constant amb tots els sectors socials, més profundament amb aquells que són clau en la transmissió de la llengua. Novament us convid a fer-nos arribar propostes, inquietuds i dubtes sobre la llengua, personalment, a través de la Societat Catalana de Llengua i Literatura o fent servir l'Acadèmia Oberta als Ensenyants.

Que ens sigui profitós a tots aquest *IV Simposi sobre la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat* que té lloc avui a la casa de la llengua, la nostra casa comuna. Moltes de gràcies.



DANIEL CASALS I MARTORELL  
*President de la Societat Catalana de Llengua i Literatura*  
*(filial de l'IEC)*

En nom de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, i també en representació del Comitè Organitzador, els dono la benvinguda a la quarta edició del Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat, i els agraeixo molt que siguin aquí, a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans, que avui ha tingut l'amabilitat d'acollir-nos-hi una vegada més.

He d'excusar el doctor Ramon Pinyol, president de la Secció Històrico-Arqueològica de l'Institut d'Estudis Catalans, que, per motius familiars, avui no ens pot acompanyar.

La Societat Catalana de Llengua i Literatura promou des del 2009 el Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat, que pretén establir ponts de diàleg permanents i regulars entre aquests dos nivells educatius pel que fa a la transmissió de coneixements de llengua i literatura catalanes. A més del 2009, també s'ha celebrat el 2013, el 2017 i el 2022. En aquestes ja quatre edicions, la idea esmentada de connectar aquests dos nivells educatius ha estat molt ben rebuda pels professionals que es dediquen a ensenyar aquestes matèries i per això el simposi es manté vigent i ens torna a aplegar. No podem deixar de dir que, vista l'acollida d'aquesta quarta edició per la xifra d'inscrits, tot fa pensar en l'horitzó d'una cinquena edició del simposi.

També hem de congratular-nos del material que s'ha derivat d'aquestes trobades acadèmiques, i aquesta no n'és una excepció. Les intervencions escrites de les tres edicions d'aquest simposi han estat publicades ja en tres volums de la col·lecció «Treballs de la Societat Catalana de Llengua i Literatura», que estan disponibles en paper i en edició digital. Són *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (2012), *Raons de futur* (2015) i *Afer d'estat* (2018).

El IV Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat se centra en tres dels eixos bàsics de les assignatures de llengua i literatura: llegir, escriure i parlar. Amb una mirada molt aplicada a l'ensenyament, les dues conferències i les nou ponències que s'han encarregat als especialistes que avui hi intervindran tenen la voluntat d'ajudar el professorat a ampliar el repertori de recursos per ensenyar la llengua i la literatura a les aules d'aquests dos nivells educatius.

Hem volgut també que en el programa s'hi reflectís l'aportació dels autors i de les autores que elaboren aquests recursos, de les editorials que els publiquen i dels investigadors i les investigadores que els examinen, perquè aquests diferents punts de vista enriqueixin les reflexions.

Com en les edicions anteriors d'aquest simposi, hem volgut que aquesta mirada sobre l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes ens vingués dels diferents territoris de parla catalana i, per això, n'hem encarregat les conferències i les ponències a especialistes de la universitat i de la secundària d'Andorra, del País Valencià, de la Catalunya del Sud, de les Illes Balears i de la Catalunya del Nord.

Aquest IV Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat ens brinda l'ocasió, que no hem volgut desaproveitar, d'incloure en el programa, per mitjà de la conferència de la tarda, la presentació dels recursos lingüístics normatius de què disposa el professorat per ensenyar la llengua normativa. És l'avinentesa apropiada perquè aquesta edició del simposi és la primera que se celebra un cop ja s'ha promulgat el gros de l'actualització del corpus normatiu de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans, que és l'autoritat encarregada de fixar i d'actualitzar la normativa de la llengua catalana per a tots els territoris en què es parla, també perquè l'Institut d'Estudis Catalans s'ha implicat en aquest simposi des de l'inici i, a més, perquè avui som a la seu d'aquesta institució.

Aquest simposi ha estat promogut per la Societat Catalana de Llengua i Literatura, i ha estat coorganitzat amb la Secció Filològica i la Secció Històrico-Arqueològica de l'Institut d'Estudis Catalans, la Universitat Autònoma de Barcelona, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, i el Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contempo-

rània. A tots els agraïm els recursos institucionals, econòmics i humans que han esmerçat perquè aquest simposi sigui una realitat, i també donem les gràcies a les persones que us hi heu inscrit per l'esforç econòmic que heu fet, especialment remarcable en una època en què el cost de la vida no para de pujar. A més dels docents en exercici, ens anima molt veure, entre el públic, molts estudiants, que són els professors de llengua i literatura catalanes del futur.

Volem agrair la fidelitat a aquest simposi durant més d'una dècada, i el compromís sostingut que han mostrat per l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes, de la Universitat Autònoma de Barcelona, l'Institut d'Estudis Catalans, la Societat Catalana de Llengua i Literatura i el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, institucions que ens acompanyen des de la primera edició.

Volem fer una menció especial al Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, perquè en l'edició d'enguany ha assumit la gestió administrativa del simposi, a més d'ocupar-se de difondre'l socialment i de crear una aula Moodle en la qual alguns autors han fet constar documentació relacionada amb els seus treballs.

Encara en l'apartat d'agraïments, esmentem els membres del Comitè Científic. Són Rosa Calafat, Alfons Gregori, Antoni Isarch, Sandra Montserrat, Claus D. Pusch i Joan Ramon Veny. Així mateix, volem deixar constància de la feina de Magda Alemany, Gemma Bartolí, Blanca Betriu, Verònica Campos, Ana Masllorenç, Sabrina Navarro i Tomàs Pont, que ens han ajudat en les tasques d'organització i de difusió. Els ho agraïm.

Acabo. El professor Francesc Foguet, la professora Mar Massanell i qui els parla, Daniel Casals, que som els membres del Comitè Organitzador, els donem les gràcies a tots per haver-nos fet confiança i desitgem que aquest IV Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat sigui, com les tres edicions anteriors, profitós.



**M. DOLORS MARTÍ SOLÀ**

*Membre de la Junta del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats  
en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya*

Una salutació cordial a la presidenta de l'IEC, senyora Teresa Cabré; al president de la Secció Filològica de l'IEC, senyor Nicolau Dols; al rector magnífic de la UAB, senyor Javier Lafuente, i al president de la Societat Catalana de Llengua i Literatura i un dels organitzadors del simposi, senyor Daniel Casals.

En nom del Col·legi, agraïm la nostra presència en aquest IV simposi pel que suposa d'aposta ferma per la vinculació en matèria formativa entre la secundària postobligatòria i els estudis universitaris. És rellevant destacar la presència de l'alumnat del grau de Filologia Catalana de la UAB en aquesta trobada, ja que els apropa a la realitat docent de les aules i a tenir una visió més professional dels seus estudis. Com a col·legi professional dels docents, aquest fet és força remarcable i esperem ser presents en les properes edicions, tal com hi hem estat des de la primera.

En aquesta intervenció, com a responsable de formació al Col·legi des de fa més de 25 anys, voldria incidir en dos aspectes importants a l'hora d'avaluar i considerar la situació de la llengua i literatura catalanes a les aules de batxillerat i universitàries: el lligam educatiu, curricular i pedagògic, no sempre present, entre el batxillerat i la universitat, i el perfil acadèmic del docent que imparteix la matèria.

En el primer cas, el lligam hauria de passar per una interrelació en el camp de la recerca educativa entre secundària i universitat; per una oferta formativa compartida entre professionals docents de cada nivell acadèmic; per una reformulació de l'actual funció dels ICE, perquè facin d'interlocutors i mediadors entre els dos àmbits educatius, i per una col·laboració més estreta entre els professionals de secundària-batxillerat i universitaris per millorar el pas d'una etapa a l'altra i

per trobar una nova prova d'accés més adient. (Ara que ens trobem en el procés cap a un nou model de PAU de cara al 2024.)

En el segon cas, voldria posar en relleu el canvi del perfil de professorat de llengua i literatura catalanes que s'ha anat produint al llarg de més de quaranta anys, ara que ja estan quasi jubilades del tot les primeres promocions que opositaren a finals dels 1970 i a inicis dels 1980 a les càtedres i agregadores de llengua catalana. Per tant, voldria remarcar la importància de *qui* presenta, modela, exemplifica i guia el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula.

La situació deficitària actual de professorat amb titulació inicial de Filologia Catalana i la crisi de l'ús social de la llengua dins i fora de l'aula ens han de fer reflexionar sobre el paper del professor de llengua a l'aula, ja que esdevé el model *catalanoparlant* per a gran part de l'alumnat.

Per això convindria anar més a fons en aspectes com l'afirmació «tot professor és professor de llengua, però no necessàriament de llengua catalana», i també tenir present en l'actual procés de desplegament curricular competencial l'atenció a la llengua de treball, exposició i discussió dels grups col·laboratius/cooperatius que treballen per projectes o l'exigència d'una bona base acadèmica de coneixements per programar dins un marc competencial.

Després d'haver fet aquestes breus consideracions, ara és el moment de passar a reconèixer la tasca que el professorat fa a l'aula a través de les ponències d'aquesta jornada. Un agraïment a tot el professorat participant i a l'alumnat del grau de Filologia Catalana. Que hi trobeu un estímul per afrontar el final dels estudis i l'inici d'una prometedora carrera professional en el marc de l'ensenyament de la nostra llengua.

Bon soposi i que les aportacions siguin útils per millorar la didàctica de la llengua i la literatura a les aules de secundària i també a les universitàries!

## CONFERÈNCIES





## (RE)TROBAR-NOS EN ELS LLIBRES

MAITE SALORD RIPOLL

*Institut d'Estudis Catalans / IES M. Àngels Cardona de Ciutadella*

### **Resum**

A casa i a l'escola és fonamental trobar qui sembri la llavor de la lectura en els més petits i els joves, encara que per fer-ho s'hagi de nedar contra corrent en un mar de pantalles. El gust per la lectura és passió sempre. La que vaig veure de petita en els ulls de la mare mentre llegia amb la música de Chopin de fons. La que vull despertar en els meus lectors. La que m'han vist els fills i els alumnes en parlar-los de llibres. Perquè la passió s'encomana. És així de fàcil. O de complicat.

**Paraules clau:** lectura, escriptura, llibres, passió, pantalles.

## REDISCOVERING OURSELVES IN BOOKS

### **Abstract**

At both home and school it is essential to find whatever it is that will plant the seed of reading in children and young people, even if nowadays this means swimming against a strong current in a sea of screens. A real taste for reading always becomes a passion, the passion I saw as a child in my mother's eyes as she read with Chopin playing in the background, the passion that my children and students see in me when I talk to them about books. That is the passion I seek to awaken in my readers. Because passion is contagious. It is that easy. Or complicated.

**Keywords:** reading, writing, books, passion, screens.

És un privilegi per a mi poder ser avui aquí donant el tret de sortida a la quarta edició del *Simposi sobre l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat*, centrat en tres dels eixos bàsics de les assignatures de llengua i literatura a la secundària: llegir, escriure i parlar. Per tant, moltes gràcies al Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona, a la Societat Catalana de Llengua i Literatura de l'Institut d'Estudis Catalans i als ens col·laboradors per proposar-me de fer aquesta lliçó inaugural.

Parlar de llibres i de lectura per qui ha estat i és lectora, escriptora i professora de llengua catalana i literatura és, per força, fer un recorregut per la vida i pels fets històrics que l'emmarquen. Una vida i una història que comença als anys seixanta, durant els darrers anys del franquisme, i que ens situa i continua en ple segle XXI. Passar per aquest més de mig segle llarg fa que t'adonis, de cop, de com han canviat tantes coses, però també de totes aquelles que es mantenen inalterables tot i el temps que ha passat.

Tanmateix, m'agradaria fer aquest recorregut amb la vostra companyia i açò vol dir que el que explicaré ara voldria que us desvetllés els propis records i les vivències més personals amb els llibres, per dos motius, sobretot. El primer perquè l'oportunitat que m'ha donat ser avui aquí de tornar als «meus» llibres des que tenc memòria m'ha fet somriure, emocionar, riure, enyorar i, sobretot, agrair més que mai el regal de la lectura, per dir-ho en paraules de Sebastià Serrano. Un viatge en el temps que us recoman, perquè tornar als nostres llibres, a les primeres lectures, és recuperar una part de nosaltres que no sempre trobam el moment de mirar-nos amb la profunditat i la calma necessàries i que, tanmateix, és clau perquè ens ha fet qui som.

El segon motiu de convidar-vos a fer aquest recorregut plegats és, segurament, més pràctic, però no per açò menys important: tots els que avui omplim aquesta sala som, com a mínim, lectors i professors que volem transmetre als nostres alumnes el gust per la lectura. Massa sovint, però, quan ens posam davant una aula plena d'adolescents amb un llibre a la mà, oblidam l'adolescent que vam ser i que, si poguéssim tornar a tenir a prop, sens dubte ens ajudaria a entendre un poc més els que tenim davant, malgrat els canvis socials, especialment

en forma de noves tecnologies, que ho han capgirat tot i que tantes vegades ens desesperen. Perquè estic segura que a tots ens van fer llegir llibres que ens van caure de les mans o que no vam acabar d'entendre o que no ens van saber fer estimar i, tanmateix, aquí som. Llibres a molts dels quals hem tornat d'adults perquè ens van deixar amb un interrogant i llavors ens han agradat i, fins i tot, s'han convertit en títols de referència.

Què vull dir amb tot açò? Que mostrar a «llegir» als alumnes, als joves, «llegir» evidentment en el sentit de fer-los entrar dins els textos perquè s'hi reconeguin, perquè aprenguin de les experiències dels altres, perquè reflexionin, perquè gaudeixin, és com semblar una llavor. N'hi ha que al cap de pocs dies verdegem; d'altres necessiten més temps o, fins i tot, no arribaran a néixer mai. Com ha passat sempre encara que, certament, hem d'admetre que les condicions ambientals no ens són avui tan favorables com eren fa anys. Tanmateix, també hi hem guanyat molt pel camí i aquestes jornades en són un exemple. La reflexió i l'estudi al voltant de la lectura a l'aula, acompanyades de propostes engrescadores que apropen els autors als lectors joves; o, fins i tot, les oportunitats que ens donen les noves tecnologies. Volem ser mestres o professors que sàpiguen fer de la lectura una descoberta, un plaer. No és fàcil i és un motiu, com he dit, de reflexió contínua. No hi ha fórmules màgiques, però sí un ingredient indispensable que no podem esgotar mai: la passió.

Al llarg dels anys de docència, he pogut comprovar que, en la majoria d'ocasions, els llibres que més m'agraden són els que han acabat agradant més als meus alumnes. La passió s'encomana. És així de fàcil. O de complicat. Has de vèncer reticències per demostrar-los que l'esforç val la pena. Que el que es pot sentir i aprendre a través de les pàgines d'un llibre no té preu. Quantes vides no hem viscut de bracet de personatges de ficció? A quantes èpoques remotes ens hem pogut traslladar a través de les pàgines d'un llibre? Quantes reflexions, emocions o records no ens ha provocat? Aquest és el privilegi de la lectura i per aquí vull començar el recorregut pels llibres —pels meus i pels vostres— que avui us propòs.

## 1. LA LECTORA

Diuen que el primer record que tenim d'alguna cosa és clau, ens marca. La primera imatge que jo tenc d'un llibre és a les mans de la mare, una dona a qui li agradava molt llegir, formada en una escola republicana del barri obrer de Son Espanyolet de Palma, a qui la guerra primer i la dictadura després van obligar a viure —com a tantes altres persones, i sobretot dones— una vida per a la qual no l'havien preparada. Ben al contrari. Va haver d'aprendre a trobar esclertes dins la grisor que l'envoltava per sobreviure; va haver d'aprendre a posar llum a aquell present eixorc ple de silencis i renunciés. I les històries que trobava entre les pàgines de les novel·les que devorava van ser, en molts moments, la seva salvació i la seva llibertat.

Després d'una setmana de feina, dins i fora de casa —la mare mai va renunciar, malgrat totes les traves socials, a la seva independència econòmica—, la record llegint els diumenges matins, asseguda a la butaca del menjador, amb la llum del pati que entrava pel finestral de darrere desdibuixant-li el rostre. De fons, molt fluixet, sonaven els concerts per a piano de Chopin. No sé si el fet de ser de Mallorca i que el músic hagués passat uns mesos a Valldemossa —un lloc preciós de l'illa que a ella li agradava molt— hi tenia res a veure. Sigui com sigui, quan els dies de festa m'aixecava tard i davallava al menjador, encara amb els ulls mig tancats, aquesta era la imatge que em trobava i que m'ha acompanyat tota la vida. Un gest que traspuava serenor i felicitat. Quan em veia, tancava les pàgines amb un somriure. A partir d'aquí, els llibres van passar a les meves mans i, amb el temps, es van convertir en una part fonamental i imprescindible de la meua vida. Primer com a lectora i, després, com a escriptora i professora.

El meu primer llibre, que encara guard, duu la data de 1971. Tenia cinc o sis anys i era *La familia Telerín*, aquella família que ens enviava a dormir a través de la pantalla en blanc i negre de la televisió, quan només hi havia dos canals, el primer i la UHF. En aquells primers anys anava a comprar llibres a la llibreria Cervantes, al mateix carrer de casa, només que el nom canviava. D'una santa a un sant. D'una Auxiliadora a un Bosco. Com poden veure, vaig néixer en un barri de

salesians. Record la llibreria amb una nitidesa que em sorprèn, perquè va tancar quan jo tenia tot just sis o set anys. Des del carrer, pujaves dos escalons i obries la porta a un espai tan fascinant que sempre m'ha semblat de pel·lícula. El terra era de fusta i et podies sentir les passes damunt la tarima. Les parets, folrades de llibres fins al sostre. Darrere el taulell, un cel obert ple d'ocells de colors que anaven i venien com les pàgines impreses entre els dits. Ocells que et traslladaven als paisatges exòtics que només existien entre les cobertes de les novel·les d'aventures. La llum entrava per aquella espècie de gàbia que se'm feia immensa i pel finestral de l'aparador. En aquella càlida penombra, tot feia olor de pols i de calma. T'atonia el senyor Josep, en Fino, com el coneixia tothom, amb aquella creativitat popular que ho diu tot sense dir res. Un home amable i educat, amb els cabells grisos i vestit amb pulcritud, que vivia amb dues germanes que, de tant en tant, obrien la porta que donava a la casa i treien el cap entre els prestatges plens de llibres. L'una, amb la cara rodona i els cabells recollits en un monyo. L'altra, menuda i amorosa, eternament infantil. Els meus primers llibres eren de can Fino i, quan pens en ell, me l'imagin dins les pàgines d'un llibre entre ocells de colors que van i venen.

En aquells temps, les criatures ens passàvem la setmana esperant la sessió doble de cinema dels diumenges capvespre. Hi havia pocs entreteniments, llavors. L'escola de monges on anava aquells primers anys era un lloc que inspirava respecte i temor. No record que em fessin llegir cap llibre. I, si ho van fer, no devia ser molt important, si avui no en puc dir res. Només em record memoritzant les lliçons dels llibres de text i fent una calligrafia pulcra, amb l'uniforme gris i verd, dins una classe amb un fred humit que et calava els ossos. En arribar a casa, però, m'esperaven els *TBO*, amb la família Ulisses del ciutadellenc Benejam, i els *Magos del humor*, amb Mortadel·lo i Filemó, aquells volums acolorits de l'editorial Bruguera, que la mare em comprava els dissabtes matí i que devorava a qualsevol hora i a qualsevol moment. De la mateixa època són els llibres de l'editorial Timun Mas de Barcelona: *Cuentos populares españoles*, *Cuatro cuentos de Perrault*, *Cuatro cuentos de Andersen* o *Cuatro cuentos del África negra*, amb unes il·lustracions precioses d'Art Studium que posaven color en un món en blanc i negre.

Còmics i contes em van acompanyar en la meua primera etapa lectora, però també llibres que record amb molt d'afecte. Els primers, els de Pippi Langstrump —*Pippa se embarca* i *Pippa en los mares del sur*— d'Astrid Lindgren; o la *Mary Poppins* de P. L. Travers, de la barcelonina Editorial Juventud. O les *Fábulas* de Samaniego de l'editorial Everest. O una biografia de Madame Curie d'Ediciones AFHA Internacional de Barcelona. D'aquesta mateixa col·lecció «Nueva Auriga» són els clàssics *La vuelta al mundo en ochenta días* de Jules Verne o *Los muchachos de Jo* de Luisa May Alcott. I els clàssics de la sèrie «Clásicos Juveniles» de Bruguera: *Ivanhoe* de Walter Scott, *La pequeña Dorrit* de Charles Dickens o *Heidi* de Joanna Spyri, heretats de les germanes grans.

Després vindrien col·leccions com *Torres de Malory* de la britànica Enid Blyton o les sagues amb noms de dona: Susy, Judy, Puck, de l'editorial Toray. De totes, sens dubte, la que més em va marcar va ser aquesta darrera: a Puck, que em va ensenyar què era un internat i em va fer participar d'aventures i misteris ben entretinguts, li he d'agrair, sobretot, que m'ensenyés el significat d'un verb que és fonamental en la vida de qui li agrada llegir: el verb «rellegir». Record que el dia que vaig acabar els 28 volums de Puck em van caure les llàgrimes. Estava asseguda damunt el llit amb el darrer volum a les mans, quan la mare em va descobrir plorant. Quan li vaig dir: ja està, no n'hi ha més, i què faré ara?, ella es va posar a riure i em va respondre que hi podia tornar en voler, que totes aquelles històries no desapareixien en una primera lectura. I ho vaig fer i em va canviar la vida. Jaume Cabré (1999: 107-108) ho explica amb aquestes paraules:

Això em fa pensar en el fenomen de la relectura, la revisitació de paisatges interiors, l'única forma vàlida de lectura, segons Nabokov. Penso que hi ha dues edats, en la vida de la persona, marcades fortament per la relectura: la infantesa i la maduresa. Quants llibres no hem arribat a llegir, quan érem petits, dotzenes de vegades? És el mateix que s'esdevé quan, en l'edat prelectora, demanem sempre que ens expliquin el mateix conte i saltem indignats quan ens canvien un detall del vestit que portava la protagonista. Jo ho relaciono amb el fet que el lector nen encara és un lector immadur i busca *topoi*, busca llocs coneguts com a argument d'autoritat, perquè s'està adonant (i, si no, mi-

reu-li els ulls com taronges quan escolta o quan llegeix) que això de la ficció és un afer seriosíssim, que el pot transportar a mons on mai no podrà comprovar si existeixen o no. En canvi, el lector madur que rellegeix, en el fons el que fa és rellegir-se. [...] I amb la relectura refem la lectura, refem la nostra experiència lectora i refem aquell moment vital nostre en què es va llegir aquella obra.

El mateix Cabré (2011: 745), a *Jo confesso*, fa dir a un personatge: «Un llibre que no mereix ser rellegit tampoc no mereixia ser llegit». D'altra banda, la idea de la relectura durant la infantesa queda perfectament expressada en aquest breu fragment de la novel·la *La trena*, de Laetitia Colombani (2018: 70):

La Giulia pensa en el conte de *La Bella Addormentata* que el pare li llegia abans d'anar a dormir, quan era petita. Quan sortia la fada dolenta, la que la maleeix, feia una veu greu. La Giulia havia sentit el conte mil vegades, però quan la princesa finalment es despertava, cada vegada se sentia alleujada.

Com podeu veure, tots els primers títols de la meva infantesa són en castellà i tots, tots, eren llibres que formaven part de la biblioteca familiar. La realitat a Catalunya era diferent. Aquí hi havia algunes escoles capdavanteres on el català era ben present i amb un sistema educatiu actiu i participatiu, que, això sí, va haver d'aprendre a esquivar amb habilitat i creativitat les visites dels inspectors del règim. En el meu cas, hauria d'esperar a anar a l'institut, el 1979, per rebre un parell d'hores de classe setmanals de català. De fet, quan feia COU, vaig decidir estudiar Filologia Catalana sense ni tan sols tenir una hora de català durant aquell curs de preparació a la universitat.

La meva gran sort va ser que som la petita de cinc germans i que quan la germana amb qui em duc deu anys, na Josefina, va venir a estudiar Filosofia i Lletres a Barcelona va descobrir i em va descobrir tot un món de llibres en català que no eren tries fetes a l'atzar, ben al contrari. Les primeres novel·les que vaig llegir en la llengua pròpia van ser *Margalida*, amb text i dibuixos de Lola Anglada, un llibre del 1929 reeditat el 1978 per l'editorial Altafulla; *L'Eduard el mariner i el país de sota l'aigua*, de Jordi Sarsanedas, publicat el 1976 per Publicacions

de l'Abadia de Montserrat; *El meravellós viatge de Nico Huebuel a través de Mèxic* d'Anna Murià, editat el 1974 a La Galera, o el *Tirant lo Blanc*, de Joanot Martorell, en una adaptació per a nois i noies de Joan Sales i pròleg de Ferran Soldevila, que va arribar a les meves mans el 1981.

Justament, el *Tirant lo Blanc* em duu a parlar d'un professor de castellà de l'Institut Josep M. Quadrado de Ciutadella, l'enyorat Joan F. López Casasnovas, membre corresponent, entre tantes altres ocupacions, d'aquest Institut d'Estudis Catalans adscrit a la Secció Filològica i que ens va deixar de manera sobtada aquest estiu. També era el 1981 i el veig travessar l'aula amb la seva bandolera plena de llibres i papers. Encara no tenia trenta anys. I el record per una anotació que vaig escriure amb llapis en el llibre de text, just davall de l'apartat d'*El Quijote*: en Joan ens va explicar qui era Joanot Martorell i la importància de la novella cavalleresca de la qual era autor. Conscient que desconeixíem la literatura en la llengua pròpia, en català, ens va ampliar la perspectiva i va fer allò que fan els bons professors: fer anar la matèria que explica un poc més enllà, en aquest cas, per dignificar la llengua catalana després de quaranta anys de silenci. Aquell dia moltes de les seves alumnes vam aprendre que la llengua que parlàvem tenia una història i un prestigi i que era apta per a qualsevol ús. Potser un dels aprenentatges més importants d'aquells anys d'institut. La passió amb què el professor ens va parlar d'aquell llibre, la passió i la il·lusió amb què la meva germana em va regalar les primeres novel·les en català, qualche cosa em va remoure si, avui, més de quaranta anys després, ho record i som filòloga i som escriptora en l'única llengua que ho podria ser, la meua.

A partir d'aquí, ja no sabia concretar el com i el quan de les meves lectures. No importa. A partir dels catorze o quinze anys llegia tot el que queia a les meves mans. Des de la col·lecció completa de les novel·les d'Agatha Christie de la mare fins a llibres que trobava als prestatges de casa i que no entenia i que he tornat a llegir de gran, com *L'escuma dels dies* de Boris Vian, per descobrir, amb un somriure, per què em va colpir tant sense entendre res.

Als vint anys, durant un estiu, em vaig dedicar a llegir clàssics, a devorar clàssics. Estirada al llit, a la platja... Entre tots aquells títols i



autors, n'hi ha alguns dels que més m'han marcat: *Crim i càstig*, *Cims borrascosos*, *Madame Bovary*, *El roig i el negre*, Dostoievski, Flaubert, el *Werther* de Goethe, *La Divina Comèdia*, Nabokov, *La muntanya màgica* de Thomas Mann, l'*Ulisses* de Joyce (dins la història del qual no vaig entrar ni al primer ni al segon intent), les narracions de Katherine Mansfield o Dorothy Parker...

A part d'aquests clàssics que he esmentat —clàssics en el sentit que encara interpel·len el lector actual— hi ha altres obres que em van impactar quan les vaig llegir i que he rellegit unes quantes vegades: *Mirall trencat* i *La mort i la primavera*, de Mercè Rodoreda; *Senyoria*, de Jaume Cabré; *Dins el darrer blau*, de Carme Riera; *El cor és un caçador solitari*, de Carson McCullers; *El primer home*, d'Albert Camus, o, en poesia, l'*Antologia de Spoon River*, d'Edgar Lee Masters, només per citar uns quants dels títols més estimats.

Aquests darrers anys, el meu ritme de lectura s'ha vist condicionat per l'activitat política. Ara estic recuperant llibres que tenia pendents de fa temps i relectures que se'm fan imprescindibles. Un bagatge literari —de *La família Telerín* als clàssics de la literatura universal— sense el qual no seria qui som. I, sobretot, el que és ben segur és que no seria escriptora.

## 2. L'ESCRIPTORA

Perquè un escriptor és, abans de tot, un lector. Qui escriu ha tastat abans el plaer de les paraules a partir de la lectura d'altres autors. I, segurament, la seva aspiració més profunda serà imaginar-se un lector tancant la seva novel·la amb aquella sensació de plenitud que ell, ella, ha sentit des que té memòria, tancant els llibres més estimats. Aquells en què l'escriptor aconsegueix dur-te fins al cor de la novel·la.

Així, l'escriptura i la lectura formen un cercle: lectora i escriptora per arribar a uns lectors. Aquesta connexió final amb els altres és l'objectiu darrer de la literatura. El fet literari només pot tancar-se quan trobam algú que es fa seu i dona vida a allò creat. Com deia Sartre (1983: 110), «l'objecte literari és una estranya baldufa que només existeix en moviment. Per a fer-la sorgir, cal un acte concret que s'anome-

na la lectura». I afegia que, en darrer terme, sempre, «l'escriptor apel·la a la llibertat del lector perquè col·labori en la producció de la seva obra».

Així, el text és, en definitiva, qui parla al lector i qui l'obliga a «crear» el que l'autor «revela». La «creació» que podem fer en llegir una novel·la és un acte personal en el qual intervenen ressorts, ocults moltes vegades, i canviants, que fan que un mateix text pugui ser ben diferent segons qui el té entre les seves mans. I aquesta és, em sembla, la grandesa de la literatura. Algú va dir que, en darrer terme, qui acaba un poema o una novel·la és el lector.

De la lectura a l'escriptura. La meva història literària com a creadora podem dir que té una data d'inici molt cinematogràfica, l'estiu del 1992, quan la mare em va dir que volia explicar-me la història de la seva família perquè jo l'escrivís. En aquells moments, jo tenia vint-i-sis anys i només havia omplert uns quants fulls en blanc. De sempre havia volgut ser escriptora, però la por de no sortir-me'n i haver de renunciar al meu somni m'impedien llançar-m'hi amb la valentia necessària. Entendreu que, en aquestes circumstàncies, escoltés les paraules de la mare amb un lleuger somriure i sense fer-ne gaire cas: llavors, escriure una novel·la se'm feia molt, molt complicat, per no dir impossible. Al cap d'un parell de mesos, ella va morir sense avisar i, per tant, ben poques coses vam poder compartir d'una part de la seva vida que no va explicar mai a ningú. Primer, perquè no va voler; i, després, perquè no va poder. Des d'aquell moment, aquestes paraules no dites em van quedar clavades.

En alguna ocasió he afirmat que escrivint *L'alè de les cendres* (Arrela, 2014; Labutxaca, 2022) vaig aprendre a escriure. Aquest és el títol que vaig posar a la història mai explicada de la mare. I no va ser fins més de vint anys després d'aquell estiu del 1992 que vaig ser capaç de fer-ho, de dur a terme aquell encàrrec feixuc i dolorós. En vaig arribar a fer tantes versions, que he perdut el compte. Versions fallides. Frustrants. Però li dec tot el que he publicat fins ara. Cada frustració era una novel·la nova. I quan ja la donava per perduda, l'atzar, un atzar en principi negatiu, em va sortir a camí: no la vaig poder acabar d'escriure fins que no em vaig quedar sense veu per una paràlisi de les cordes vocals i vivia envoltada de silenci. En aquell moment, tot el meu món

va desaparèixer de sobte: les classes, la política, les converses... I, sense saber com, vaig sentir la necessitat de rescatar, tants anys després, aquella història que no havia sabut escriure. I m'hi vaig posar, i el que se m'havia resistit durant anys va fluir amb una facilitat sorprenent. El dia que vaig tenir a les mans *aquesta* història de perdedors, de silenciats i d'humiliats durant la guerra i la postguerra espanyola al barri de Son Espanyolet de Palma, em vaig sentir alliberada.

Com en el cas de la lectura, el ritme d'escriptura dels darrers temps també s'ha vist condicionat per la meva activitat política, que vaig deixar fa poc més d'un any. I ho vaig fer per, entre altres motius —un dels més importants—, recuperar l'escriptura. Tenia una novel·la començada —*El país de l'altra riba* (Premi Proa 2021)— que vaig descobrir que, tot i estar anys sense pràcticament escriure, m'havia acompanyat sempre. Mai, entre les moltes responsabilitats que tenia, hi havia deixat de pensar. Perquè escric sempre, encara que no ompli cap full amb paraules. Escric perquè és impossible no fer-ho. Impossibile que el que m'envolta no em suggereixi mil i una històries; que una persona anònima que veig pel carrer no agafi la forma d'aquell personatge que tenc tot just embastat a la pantalla de l'ordinador; que una paraula dita a l'atzar, de sobte, no es converteixi en el desllorigador d'una idea que no acabava de trobar la seva forma.

Perquè som de les que s'endinsa en una novel·la només amb les idees més importants del que vol explicar dins el cap i es deixa endur per la història i pels personatges, que sempre donen sorpreses. M'agrada partir de la meva realitat, que és Menorca, per anar sempre un poc més enllà. Connectar passat i present perquè pens que en la vida hi estan, de connectats. O hi haurien d'estar. El passat és dins el present, i és perillós oblidar-ho. Els meus personatges són la gent anònima que viu la història de portes endins. Una història explicada amb la llengua més íntima, el català de les Illes, amb tota la seva riquesa. Joan F. López Casanovas (2021) va parlar de «llenguatge viu, senzill, correctíssim i d'una dignitat geolectal que enalteix la base comuna de la llengua literària catalana». Potser excessiu.

Sigui com sigui, hem arribat al final del recorregut que ens ha duit de la lectura a l'escriptura. De les mans de la mare surt el primer record d'un llibre llegit. De la seva veu silenciada, primer per la por i

més tard per la mort, han sortit les meves novel·les. Hi queda el darrer camí, el que tanca el cercle: el de la professora que no vol que els seus alumnes es perdin el plaer de la lectura. La professora que no es resisteix a fer-los gaudir del que ha estat i és per a ella la seva passió: els llibres.

### 3. LA PROFESSORA

Com a professora —i estic convençuda que la majoria dels que sou aquí també— sempre he lluitat contra el que Sebastià Portell (2021: 35) explica al llibre *Les nenes que llegien al lavabo*:

Mentre escric aquestes línies pens en tots els infants i joves que s'han allunyat dels llibres per sempre més navegant a bord de llistes de lectures obligatòries i de soporífers comentaris de text. Pens en els exàmens que les nenes que llegien al lavabo varen suspendre perquè no sabien el color de la jaqueta de tal personatge en un determinat capítol, o el significat tancadíssim i ficat en calçador que tal objecte havia d'implicar segons certs ensenyaires —que no mestres o professors—, com a símbol.

Les paraules de Portell són doloroses, perquè ens interpel·len directament. La pregunta és: com ser un mestre o professor que sàpiga acostar la lectura als alumnes? La resposta no és fàcil i és un motiu de reflexió contínua. Fa temps que sabem que no hi ha fórmules màgiques que ens duguin a l'èxit absolut, però sí propostes que ens allunyen del que Portell titlla d'«ensenyaires».

Fa unes dies, el 15 de novembre, sortia publicat al diari *La Vanguardia* un article amb un títol demolidor: «Els joves deixen de llegir llibres per plaer quan arriben a la secundària». Els adolescents entrevistats posen el focus en l'obligatorietat de les lectures o en la falta de temps per llegir, entre deures i extraescolars. I hem d'admetre que tenen una part de raó. L'adjectiu «obligatòries» acompanyant una llista de llibres és una contradicció. Però aquestes llistes de llibres s'han de fer encara que, com en el meu cas, es diguin, eufemísticament, «lectures del curs». Però són —haurien de ser— fruit de moltes hores de tria de títols i de debat sobre les virtuts del text; de moltes

hores de pensar com fer entrar els joves dins una obra, especialment si parlem de «clàssics» i no d'obres contemporànies; haurien de ser fruit de moltes hores de dissenyar activitats que connectin la història que llegeixen amb la seva realitat, amb els fets més actuals... Com ja he dit, normalment els llibres que més m'agraden acostumen a ser els que també acaben agradant més als alumnes.

D'altra banda, aquest llistat de lectures «obligades» es complementa amb un de més ampli i variat de lectures optatives que faran només pel gust de llegir i, per què negar-ho, per algun al·licient en les notes. La conversa posterior sobre l'obra llegida que l'alumne ha escollit voluntàriament és sempre interessant i reveladora.

Arribats en aquest punt, voldria recordar la figura del mestre i pedagog ciutadellenc Joan Benejam Vives (1846-1922), del qual enguany se celebra el centenari de la mort. Benejam, després d'una estada a Barcelona i a Blanes, va obtenir la plaça de mestre a l'escola pública infantil de Ciutadella i va establir, a més, una escola d'adults pionera en el seu local escolar. La seva figura ompliria una altra lliçó inaugural, però ara només em referiré a ell per destacar dos dels eixos del seu ideari pedagògic que crec que encaixen perfectament amb el que acab de comentar: la lectura i l'escriptura raonada per aprendre a desxifrar allò que el text transmet; i la necessitat d'un teatre a l'escola perquè, com diu ell: «*Els exercicis educatius no reclamen ni llibre, ni paper, ni plomes, sinó ànima, molta ànima i cor per sentir, i voluntat per realitzar, i tot es desperta i fecunda a l'escalfor de les excitacions*» (BENEJAM 2002: 39).

Cal, idò, intentar que el que es fa a l'aula encengui l'ànima dels joves. Fa cent anys i en l'actualitat. No és el mateix haver de dur llegit el primer capítol de *Josafat* per a la propera sessió que començar la lectura llegint en veu alta a classe mentre a la pantalla es veuen imatges silencioses i tenebroses de la catedral de Girona. O molt millor poder escoltar els versos alexandrins escrits per Joan Ramis i Ramis a *Lucrecia*, que parlen d'abús de poder i de dignitat, dits en un muntatge teatral de primer nivell. O deslligar els comentaris de text de les lectures del curs i proposar-los treballs creatius més motivadors (reescriure un capítol i situar-lo a l'actualitat; entrevistar un personatge; fer una cançó, un videoclip o un videojoc sobre l'obra llegida...), etcètera, etcètera.

ra. Si, a més, el centre disposa d'un bon dinamitzador de la biblioteca que cada mes omple el vestíbul de jocs relacionats amb llibres o munta un grup de lectura de famílies amb qui es comenten alguns dels títols que llegeixen els fills, els llibres ja ocupen un lloc important en el dia a dia dels joves i, potser, «tot es desperta i fecunda a l'escalfor de les excitacions», com demanava mestre Benejam.

Capítol a part mereixen les iniciatives que es duen a terme per fer entrar els autors a les aules, amb uns resultats força positius. M'estic referint, per exemple, al programa «Lletres compartides», que neix de la necessitat d'apropar els escriptors de tot l'àmbit lingüístic català als lectors que encara no els han llegit, impulsat per la Institució de les Lletres Catalanes, l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, la Fundació Mallorca Literària i el Consell Insular de Menorca. O el «Diàleg entre l'escriptor/a i els lectors joves a la UV», organitzat pel Departament de Filologia Catalana de la Universitat de València i que té el suport de la Direcció General del Llibre de la Generalitat Valenciana. En aquest cas, l'objectiu és facilitar la lectura acompanyada i en profunditat, amb una guia didàctica, materials sobre autors i obres i una proposta d'anàlisi de la novel·la, que es treballa amb els professors dels centres. A part del diàleg entre l'autor i els alumnes que han llegit l'obra, es fa una tertúlia literària sobre l'obra a Twitter o un concurs de microrelats a partir de la novel·la.

Quan un alumne diu, amb cara de sorpresa: m'agrada molt *Senyoria* o *Mirall trencat*, com m'ha passat aquests dies, saps que ha valgut la pena l'esforç de tots plegats. Però és evident, toquem de peus a terra, que mai arribarem a motivar tots els alumnes. Que n'hi ha que faran mans i mànigues per no acabar llegint el llibre proposat. O que et diran que no els agrada. I, tanmateix, no ens podem permetre defallir. Com a professora, sempre m'he aplicat el consell que una bona amiga psicòloga em va donar com a mare: insisteix, digues tot el que hagas de dir, obvia les cares d'avorriment perquè, encara que sembli que no t'escolten, la majoria de vegades alguna cosa els queda (la llavor de què parlava al principi). I em sembla que té raó (com a mare en don fe) també quan ho he fet a l'aula perquè, de tant en tant, et trobes algun alumne que et confessa que no va llegir, per exemple, *La plaça del Diamant* quan era el moment i que ara, ja adult, hi ha tornat per-

què recordava la lectura feta a classe i li ha agradat molt. Potser sí que alguna cosa queda.

Ara bé, malgrat l'entusiasme i les hores de pensar maneres diferents de posar cara a cara llibres i alumnes, és evident que nadam a contracorrent, com molt bé explica Sebastià Serrano (2022: 274-276) en el seu llibre *El regal de la lectura*:

Els canvis produïts a les acaballes del segle xx, en gran part conseqüència de les noves tecnologies, han estat brutals, i els seus efectes han arribat a tocar tots els àmbits de la vida personal i social. La circulació, l'emmagatzematge i el processament de la informació han tingut conseqüències en tots els espais de la societat humana, i molt especialment en les escoles i en els processos d'aprenentatge. [...]

Per això quan algú em formula una pregunta sobre què pot fer per resoldre els problemes dels seus fills o nets amb relació a l'omnipresència de les pantalles en les seves vides, encara els recomano amb més insistència que procurin fer-los llegir i que ells mateixos també ho facin. [...]

Sabem que la informació ha de conviure amb l'entropia, el soroll i el desori, i aquesta convivència, la mare de totes les convivències, demana aprenentatges durs i esforçats per a la seva gestió exitosa.

En temps d'excés de distraccions (mòbils, ordinadors, jocs, xarxes socials...), costa fer encaixar la concentració que demana la lectura. Però s'ha de fer encara que sigui complicat. I no només per no deixar morir el plaer de tenir un llibre a les mans, sinó també per tot el que la lectura duu implícit. Ho resumia perfectament fa uns dies la filòloga Carme Vidalhuguet (2022) en un article titulat «Llibres i vida»:

Un informe de l'organisme nord-americà National Endowment for the Arts diu que els joves que llegeixen no per obligació tenen més bons resultats tant en disciplines científiques com en humanitats. L'estudi constata com endinsar-se en mons de ficció construïts només amb paraules exigiria una estructura mental que permetria als estudiants sortir-se'n amb més facilitat, en els seus estudis. Diuen els qui en saben que el coneixement abstracte i sistematitzat necessita la llengua escrita, és a dir, llegir i escriure, perquè es pugui consolidar, de manera que a una criatura o un jove que llegeixi amb dificultats o que la no la senti,

la curiositat per llegir, és gairebé segur que li serà més difícil d'assolir una part de l'aprenentatge escolar.

Per tant, és evident que a casa i a l'escola és fonamental trobar qui sembri la llavor de la lectura en els més petits i els joves. És cert que, com més menut és el lector, més fàcil és engrescar-lo a llegir, encara que de cada vegada comencen a conviure més prest amb les pantalles. En arribar a secundària, ja els envolta del tot «l'entropia, el soroll i el desori», que deia Serrano. I contra ells, llibre en mà, hem de lluitar, com deia al principi de la intervenció, partint de la nostra experiència de quan érem com els alumnes als quals ens dirigim. Amb fermesa, però també amb tota la capacitat de comprensió d'unes circumstàncies que ells no han triat. Recordant que sempre hi ha hagut alumnes a qui no ha agradat llegir i que aquest fet no ens pot desanimar. Ben al contrari. El gust per la lectura és passió sempre. La que vaig veure de petita en els ulls de la mare mentre llegia amb Chopin de fons. La que vull despertar en els meus lectors. La que m'han vist els fills i els alumnes en parlar-los de llibres.

Deixau-me acabar amb aquest fragment del magnífic llibre d'Irene Vallejo (2022: 397-398) *L'infinit dins d'un jonc*:

Som els únics animals que fabulen, que foragiten la foscor amb contes, que gràcies a les narracions aprenen a conviure amb el caos, que atien el foc de les fogueres amb l'aire de les seves paraules, que recorren llargues distàncies per poder portar les seves històries als estranys. I quan compartim els mateixos relats, deixem de ser estranys. [...]

La humanitat va desafiar la sobirania absoluta de la destrucció quan va inventar l'escriptura i els llibres. Gràcies a aquests descobriments, va néixer un espai immens de trobada amb els altres i es va produir un fantàstic increment de l'esperança de vida de les idees. D'alguna manera misteriosa i espontània, l'amor pels llibres va forjar una cadena invisible de gent —homes i dones— que, sense coneixe's, ha salvat el tresor dels millors relats, somnis i pensaments al llarg del temps.

Quedem-nos amb la idea que els llibres són «un espai immens de trobada». Un espai on llegir-nos els ulls, on tocar-nos amb les paraules, on emocionar-nos amb un gest.



REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BENEJAM (2002): Joan Benejam Vives, *Mestre Joan Benejam Vives. Antologia d'un compromís pedagògic*, ed. Isabel Vilafranca Manguán, Maó: IME.
- CABRÉ (1999): Jaume Cabré, *El sentit de la ficció*, Barcelona: Proa.
- CABRÉ (2011): Jaume Cabré, *Jo confesso*, Barcelona: Proa.
- COLOMBANI (2018): Laetitia Colombani, *La treno*, Barcelona: Salamandra.
- LÓPEZ (2021): Joan F. López Casanovas, «*El país de l'altra riba*, de Maite Salord», *Última Hora*, 8 de desembre.
- SARTRE (1983): Jean-Paul Sartre, «Per què escriure?», *Els Marges*, núm. 27, 28 i 29, ps. 109-121.
- PORTELL (2021): Sebastià Portell, *Les nenes que llegien al lavabo*, Barcelona: Ara Llibres.
- SERRANO (2022): Sebastià Serrano, *El regal de la lectura*, Barcelona: Ara Llibres.
- VALLEJO (2020): Irene Vallejo, *L'infinit dins un jonc*, Barcelona: Columna.
- VIDALHUGUET (2022): Carme Vidalhuguet, «Llibres i vida», *Segre*, 17 de novembre.



# EINES NORMATIVES PER A L'ENSENYAMENT DE LA GRAMÀTICA

MARIA JOSEP CUENCA

*Institut d'Estudis Catalans / Universitat de València*

## Resum

En aquest article presentem els principis, els components i les utilitats de les noves gramàtiques de l'Institut d'Estudis Catalans. Després d'oferir una panoràmica sobre les noves obres normatives de l'IEC, passem a descriure les obres de referència més adequades per a l'ensenyament: la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (GEIEC, 2018), versió reduïda de la *Gràmatica de la llengua catalana* de 2016 i concebuda com a gramàtica en línia, i *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (GBU, 2020; en línia 2022), versió més simplificada orientada a la resolució ràpida de dubtes normatius i d'ús. A més, parlem dels glossaris de GEIEC i GBU com a eina didàctica i del *Glossari de termes gramaticals* (<https://cit.iec.cat/GTG>, 2020), obra independent que amplia els glossaris que funcionen com a elements auxiliars de les gramàtiques. Finalment, oferim guies per a interpretar i aplicar didàcticament les gramàtiques des del punt de vista prescriptiu i tenint en compte la variació funcional i geogràfica.

**Paraules clau:** gramàtica normativa, Institut d'Estudis Catalans, descripció i prescripció, terminologia gramatical

## TOOLS FOR TEACHING PRESCRIPTIVE CATALAN GRAMMAR

### Abstract

This paper presents the principles, components and utilities of the new grammars published recently by the Institut d'Estudis Catalans (IEC). After an overview of the new normative works by the IEC, the reference works best suited to educational contexts are

described, namely, the *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (GEIEC, 2018), an abbreviated version of IEC's 2016 Grammar conceived as an online reference work, and the *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (GBU, 2020; published online 2022), a more simplified version intended to enable users to quickly resolve their questions and doubts about correct usage. In addition, both the GEIEC and the GBU include glossaries, which are the base of the *Glossari de termes gramaticals* (<https://cit.iec.cat/GTG>, 2020); all three glossaries can also serve as tools for teaching. Finally, some guidelines to interpret and apply these grammar reference books in the classroom are offered, taking into account not only their prescriptive dimension but also the functional and geographical variations they encompass.

**Keywords:** normative grammar, Institut d'Estudis Catalans, description and prescription, grammatical terminology

## INTRODUCCIÓ<sup>1</sup>

L'ensenyament de la gramàtica és un tema clàssic que continua plantejant dubtes quant a l'enfocament i la selecció de continguts. Després d'anys sense obres de referència actualitzades, actualment comptem amb una sèrie de recursos, en paper i digitals, sovint en tots dos formats, que faciliten la consulta d'aspectes gramaticals, especialment pel que té a veure amb la descripció i la normativa de la llengua. En aquesta presentació, ens centrarem en les noves gramàtiques de l'IEC i altres recursos relacionats que són obres de referència per a l'ensenyament.

De manera general, cal tenir en compte que el portal de recursos de l'IEC (<https://www.iec.cat/llengua/recursos.asp>) conté una gran quantitat de recursos lèxics i gramaticals consultables, inclo-

1. Vull agrair a Judit Feliu i Cristina Guirado el seu ajut i dedicació en la realització i posada en línia de la GEIEC, la GBU i el GTG i en les presentacions respectives, que són a la base d'alguns dels continguts que apareixen a continuació.

ent-hi les gramàtiques i l'ortografia de l'IEC. A més, el portal Optimot, i en concret les fitxes d'Optimot, forneixen respostes clares i directes a algunes qüestions gramaticals actualitzades a la nova gramàtica.

## LES NOVES GRAMÀTIQUES DE L'IEC: CONTEXT GENERAL

Fins al 2016 la normativa gramatical del català era la *Gramàtica catalana* de Pompeu Fabra (1918), que l'IEC va assumir com a pròpia i va reeditar, ampliada, set vegades fins al 1933. Hi ha alguns documents posteriors sancionats per l'IEC, en especial els documents de l'estàndard oral (IEC 1999a, 1999b), els quals no deixen de ser aproximacions parcials a la norma i intents d'adaptar-la a una realitat canviant mentre s'elaborava la nova gramàtica. El fet és que el català ha passat a ser una llengua d'ús ple en aquests anys. I ho ha fet amb un recorregut complex i irregular, una mena de salt, gairebé al buit, des de la normativització del primer terç del segle xx fins a la normalització que s'inicia amb el nou període democràtic a partir del 1978, per posar una data, amb un període d'ombres, censura i repressió enmig corresponent a la dictadura de Franco (cfr. Rafanell 2020a, 2020b).

El 2016 veu la llum, després de 20 anys de tasques preparatòries, de discussió i d'aprovació, la *Gramàtica de la llengua catalana* (GIEC) i, separatament, també l'*Ortografia catalana* (OIEC). Abans de l'acabament efectiu d'aquestes obres, la Secció Filològica es va plantejar la necessitat de fer una versió simplificada de la GIEC i el 2015 va posar en marxa el projecte de la gramàtica essencial de la llengua catalana, sota la meua direcció, que ha culminat amb tres treballs: la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (GEIEC 2018), versió reduïda de la GIEC i adaptada per a la consulta en línia (<https://geiec.iec.cat>), la *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (GBU, en paper i en línia: <https://gbu.iec.cat>, 2019/2022), versió reduïda de la GEIEC orientada a la resolució ràpida de dubtes normatius i d'ús per a aquelles persones que busquen un format més tradicional en paper i, com a complement d'aquestes, el *Glossari de*

*termes gramaticals* (<https://cit.iec.cat/GTG>, 2020).<sup>2</sup> Les obres en paper van ser digitalitzades al juny del 2022.

La interrelació de les obres gramaticals de l'IEC es pot representar com segueix:

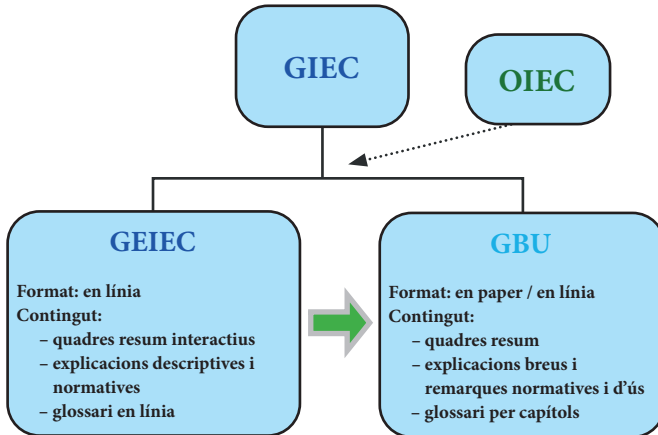


FIGURA 1. Relació entre les obres gramaticals de l'IEC

Les tres gramàtiques són complementàries i s'ajusten a perfils d'usuari (o de cerca) diferents, que podem definir a partir dels objectius de cada obra i el nivell d'especialització que representen.

- a) La GIEC (2016) és una gramàtica que descriu d'una manera exhaustiva la realitat del català com a base per a la codificació gramatical. (nivell especialitzat)
- b) La GEIEC (2018) és una nova formulació de la GIEC per a fer-la accessible a un públic més general, tant pel que fa al contingut com a la forma d'expressió d'aquest, i facilitar-ne la consulta a través d'internet. (nivell general)
- c) La GBU (2019) és una gramàtica de consulta adaptada a un usuari amb coneixements gramaticals generals que vol resoldre dubtes en l'ús. (nivell divulgació)

2. Sobre els antecedents i el desenvolupament del projecte, es pot consultar Cuenca (2020: apartat 2).

La GIEC és una obra de gran envergadura i detall, mentre que la GEIEC i la GBU són obres més adaptades a l'ensenyament, per la qual cosa aquest treball se centrarà en aquestes dues versions.<sup>3</sup> Ambdues versions segueixen quatre principis generals de simplificació, que s'apliquen en un grau progressivament major: a) resum i reorganització dels continguts, b) simplificació expositiva, c) simplificació terminològica i d) simplificació de les marques normatives i descriptives (vegeu tb. Cuenca 2022: apartat 3).

- a) *Resum i reorganització dels continguts.* S'han eliminat o resumit informacions no essencials, com ara les corresponents als capítols de conceptes bàsics de la GIEC (capítols 1, 6 i 13), que s'han integrat en altres punts i sobretot en el glossari. A més, s'han unit alguns aspectes que apareixien separats en la GIEC (per exemple, les vocals i la síl·laba) i s'ha simplificat l'estructura dels apartats i la llargària d'apartats i capítols. Si la GIEC té 35 capítols amb subapartats de fins a 5 dígits, la GEIEC té 32 capítols amb subapartats de fins a 3 dígits (capítol, apartat i subapartat) i la GBU s'estructura en 40 capítols breus (entre 5 i 21 pàgines amb una mitjana de 14 pàgines) i només un nivell d'apartat. En conjunt, la GEIEC representa aproximadament la meitat de l'extensió de la GIEC i la GBU aproximadament un terç, això sense perdre informacions descriptives i normatives importants. Com a mostra de la reorganització i simplificació de continguts, la figura 2 compara l'índex de la GIEC (cap. 23) i la GEIEC (cap. 19) del capítol dedicat a les passives i construccions relacionades.
- b) *Simplificació expositiva i elements de suport.* S'ha treballat la manera de presentar la informació, mantenint el contingut i el to general de la GIEC. S'ha donat una major visibilitat a la normativa en l'exposició i gràficament. En aquest punt, els quadres resum, que esquematitzen i exemplifiquen tota la informació, com explicarem després, tenen una funció de síntesi i estructuradora de tota l'explicació posterior, que permet resoldre dubtes d'una manera molt directa i ampliar la informació, si cal, de manera progressiva. El suport terminològic (glossari i també paraules clau de capítol, en la GEIEC) ajuden a la interpretació del contingut.

3. Sobre les característiques de la GIEC, vegeu-ne la presentació en paper i en línia (<https://giec.iec.cat/introduccio>) i l'article de Pérez Saldanya i Rigau (2018).

GIEC, cap. 23	GEIEC, cap. 19
23.1. INTRODUCCIÓ	19.1. INTRODUCCIÓ
23.2. LES ORACIONS PASSIVES	
23.2.1. Les passives perifràstiques	19.2. LES PASSIVES PERIFRÀSTIQUES
23.2.1.1. Característiques sintàctiques i semàntiques	
23.2.1.2. Els participis passius sense auxiliar	
23.2.1.3. L'expressió de l'agent	
23.2.2. Construccions pròximes a la passiva perifràstica	
23.2.3. Les construccions amb un infinitiu de significat passiu	
23.3. LES CONSTRUCCIONS PRONOMINALS DE SUBJECTE INDEFINIT	19.3. LES PASSIVES PRONOMINALS I LES IMPERSONALS PRONOMINALS
23.3.1. Característiques sintàctiques i semàntiques	
23.3.2. Construccions pronominals amb valor genèric	
23.4. ALTRES ESTRATÈGIES D'INDEFINICIÓ DEL SUBJECTE	19.4. ALTRES ESTRATÈGIES D'INDEFINICIÓ DEL SUBJECTE
23.4.1. El subjecte el·líptic de tercera persona	
23.4.2. Ús del subjecte de segona persona	
23.4.3. Ús del subjecte de primera persona	

FIGURA 2. Comparació de l'índex de la GIEC i de la GEIEC. Les construccions passives, les impersonals i altres construccions amb subjecte indefinit



- c) *Simplificació terminològica*. S'ha fet una feina important de selecció i reducció terminològica i de sistematització de les definicions del text, que solen encapçalar cada apartat. S'han eliminat termes gramaticals molt especialitzats, s'ha reduït la sinonímia i s'han transformat o desterrinologitzat alguns termes.<sup>4</sup> El treball terminològic ha donat lloc a diverses versions d'un glossari gramatical, com s'explica més endavant, que permet resoldre dubtes terminològics durant la lectura o independentment.
- d) *Simplificació de les marques normatives i descriptives*. S'ha dut a terme una revisió de les marques normatives i descriptives, que s'han reduït amb l'objectiu de mostrar la prioritització d'opcions d'una manera més directa i entenedora per al públic general, com s'explica amb detall més endavant. En la GBU el caràcter normatiu o descriptiu de les explicacions està marcat, a més, gràficament, amb icones específiques, que permeten identificar el tipus d'informació que es consulta.

En conjunt, les versions de la GIEC són molt més que un resum de continguts. Són adaptacions a usuaris menys experts i que consulten en línia. Les tasques d'adaptació s'han basat en la simplificació del contingut i l'estructura, però també, i sobretot, en l'addició d'instruments i elements gràfics i de disposició visual que faciliten la consulta en línia, així com en la simplificació i la sistematització d'elements essencials com ara les marques normatives i descriptives de la GIEC, riques i matissades i, per això, de vegades de difícil interpretació pràctica per al no expert.

## LA GEIEC

La GEIEC és una versió de la GIEC pensada com a gramàtica en línia, és a dir, no és una gramàtica en paper digitalitzada, sinó una obra que es concep com a digital. S'organitza en tres blocs: fonètica i fonologia (capítols 1 a 3), morfologia (capítols 4 a 7) i sintaxi (capítols 8 a 32).

4. Sobre el treball terminològic, vegeu Cuenca (2019).

La plataforma inclou diferents components que afavoreixen la consulta i la navegació: sumari de capítol amb enllaços per apartat i subapartat desplegable a partir del títol d'apartat, quadres resum, glossari, paraules clau, cercador, remissions internes i remissions externes a la GIEC i a l'OIEC. A més, en el lateral dret hi ha enllaços que permeten anar endavant i endarrere en la gramàtica, desplegar el contingut del capítol i navegar als apartats equivalents de la GIEC i la GBU per tal d'ampliar o reduir el contingut. Vegem-ne un exemple.

La pantalla de l'apartat 32.2, sobre la negació, que apareix en la pàgina següent (figura 3), conté una presentació inicial del tema de l'apartat (la negació amb *no* i altres elements equivalents) i la definició del terme *activador negatiu*, que apareix marcat com a paraula clau (en blau) i que enllaça amb el glossari. La imatge mostra un altre terme del capítol, *negació oracional*. A la part de dalt hi ha tres paraules clau (*activador negatiu*, *negació expletiva*, *terme de polaritat negativa*) que es poden desplegar durant la lectura sense necessitat de canviar de pantalla. A continuació de l'explicació inicial, hi ha el quadre resum, que conté els tres activadors negatius (*no*, *sense*, *ni*), exemples il·lustratius i comentaris d'ús, que sintetitzen aspectes d'ús rellevants. La resta de l'apartat desenvolupa, per ordre, les tres columnes: els usos de l'adverbi *no* (com a negació oracional, com a negació de constituent i com a enunciat), els usos de la preposició *sense* i els usos de la conjunció *ni*. Observem en la imatge que hi ha remissions internes, marcades amb una fletxa (⇒, línia 2) i externes a la GIEC (superíndex, línia 1). Com hem dit, també es pot accedir a la GIEC i a la GBU a partir dels botons de la dreta, que permeten navegar entre les tres gramàtiques.

Els quadres (259) i les figures (30) són la columna vertebral de la GEIEC, atès que resumeixen i organitzen el contingut de cada apartat. Esquematitzen els fenòmens més representatius o freqüents que es descriuen en el text posterior, on s'afegeixen informacions sobre casos menys freqüents o d'ús més reduït. El signe (+) a la dreta de cada fila dels quadres ens duu directament a l'apartat on s'explica cada aspecte, com veiem en la figura 3. Quan l'explicació d'un aspecte es desenvolupa en un altre apartat, apareix un enllaç en forma

### 32. La negació

#### 32.2. L'adverbi no i altres activadors negatius

activador negatiu: negació explètica terme de polaritat negativa

L'adverbi *no* és la marca de negació per excel·lència. Aquest adverbí sol aparèixer així: *«No hi ha cap problema»*. També pot precedir altres constituents sintàctics (*«Ha perdut el mòbil no hi ha cap problema»*). L'adverbi *no* té contextos negatius generats per un activador negatiu que impliquen una suspensió del valor de veritat (*«Hag de parlar amb ell a més de l'adverbi no, hi ha altres elements que atorguen un valor negatiu a un conjunt de la conjunció ni quan coordina oracions. Pel fet que són activadors negatius, Els principals activadors negatius es classifiquen i exemplifiquen en el quadre 32.1.*

QUADRE 32.1. Activadors negatius

Activador	Exemples / Comentaris d'ús
no	No ens agrada ballar. No t'ho vam dir. Principal marca de negació. La negació pot ser oracional o de constituent.
-sense (que)	Va anar-se'n sense fer soroll. Ha fugit sense que el veiés ningú.
ni	Correlatiu negatiu de la preposició amb. Ni ell vol venir mai ni nosaltres el volem aquí. Equivalent a 'i no'. És activador negatiu només si coordina oracions.

FIGURA 3. Components bàsics de la GEIEC (apartat 32.2)

de fletxa (⇒) que permet obrir-lo en una nova finestra si es vol ampliar la informació.

Entre els quadres, cal destacar els que contenen fitxers de so, com es mostra en la figura 4, de la pàgina següent.

Els quadres de sons inclouen una icona d'àudio (🔊) que dona accés a la reproducció d'un fitxer de so. En general, es tracta d'una finestra emergent amb la pronúncia dels exemples almenys en quatre grans parlars: central, baleàric, nord-occidental i valencià.<sup>5</sup> Si algun fenomen és rellevant en un altre parlar o subparlar, també s'hi inclou. Els fitxers de so (1874) apareixen sobretot en els capítols de fonètica i en els d'entonació. A banda dels quadres, s'han incorporat fitxers de so en el cos del text en més de dos-cents passatges de la GEIEC, principalment en capítols de fonètica i d'entonació, i també de morfologia, quan dins del text apareixen explícitament referències a la pronúncia.

Cal remarcar que els enregistraments són il·lustratius de cada parlar, però no exhaustius, atesa la gran varietat geogràfica de les pronúncies, fins i tot dins d'un mateix parlar. S'hi exemplifiquen pronúncies pròpies dels registres formals de cada parlar, cosa que no implica que no hi haja altres pronúncies acceptables o pròpies dels registres formals. D'altra banda, l'adscripció geogràfica del fenomen no s'ha d'interpretar com a exclouent: un fenomen pot donar-se en altres parlars no exemplificats, però, en tot cas, no s'hi constaten d'una manera generalitzada.<sup>6</sup>

La GEIEC conté altres marques orientatives. Els passatges que contenen una informació normativa o rellevant des del punt de vista de l'ús es marquen situant una icona (🔗) al final del paràgraf. En ge-

5. Quant al septentrional i a l'alguerès, només s'inclouen les pronúncies corresponents a fenòmens relacionats específicament amb aquests parlars, generalment en el cos del text.

6. En la major part de casos, s'han enregistrat els exemples amb una veu femenina i una altra de masculina, que després alternen en els fitxers fets públics. Per a més informació sobre les característiques i l'obtenció dels fitxers de so (per exemple, la procedència exacta dels informants o els quadres que els inclouen), vegeu l'apartat 3.3 de la presentació de la GEIEC ([https://geiec.iec.cat/docs/presentacio\\_GEIECact2\\_rev.pdf](https://geiec.iec.cat/docs/presentacio_GEIECact2_rev.pdf))

### 1.2.1. El vocalisme tònic

La major part del català fa servir un sistema de set vocals tòniques ([è], [é], [a], [ai], [aj], [oi], [ou], [o], [u]), a les quals cal afegir la vocal neutra [ə], que en posició tònica és pròpia de la major part del balearic (des [ə]) [↗](#). El sistema vocàlic tònic del català es mostra en el quadre 1.2.

QUADRE 1.2. Vocalisme tònic:

So	Exemples
[i]	camí, desig, nit, península, veïns, vida <a href="#">↗</a>
[é]	Eix, època, hivern, mel, terra <a href="#">↗</a>
[e]	carreer, cent, herba, neu, premer, també <a href="#">↗</a>
[ə]	canó, cap, forat, Perpinyà, ràdio <a href="#">↗</a>
[o]	coll, èrgan, poble, repòs, tampoc <a href="#">↗</a>
[ou]	canó, il·lot, poma, senyor, Sàller <a href="#">↗</a>
[u]	màscia, nòvol, pur, Raül, segur, ungle <a href="#">↗</a>

En els parlars balearics, la vocal neutra tònica ([ə]) apareix, generalment, en paraules que es pronuncien a mots com ara abella, cablel, cadena, cava, fred, merèter, plè, què, sec [↗](#), o dels que contenen els sufixos les formes verbals amb accent en el radical (aireja, verdeja) [↗](#). Alguns mots com plè i vel tenen vocal neu aquests casos són igualment acceptables les diferents pronuncies tradicionals, amb independència que que

En la tradició ortogràfica valenciana és habitual i acceptable l'ús de l'accent agut [é] en la majoria de casos en que la pronúncia prouca oes parlers occidentals és tancada: admés [o admés], anglés [o anglés], café [o cafè], cinquè [o cinquè], conèixer [o conèixer], créiem [o créiem], otén [o otén], tébol [o tébol], véncer [o véncer] [é]. Es manté l'accent greu en alguns casos com ara en l'interrogatiu i el relatiu tònic què, la conjunció perquè i en el topònim València.

FIGURA 4. Exemple de fixers de so en text en la GEIEC

neral, aquests paràgrafs contenen alguna etiqueta normativa (*no acceptable, s'evita, és preferible*), com explicarem més endavant.

Una altra característica de la GEIEC és el sistema de cerca. La cerca d'un aspecte gramatical es pot realitzar per diverses vies, entre les quals podem destacar les cerques per quadre i per glossari. Per exemple, si cerquem *article definit* en quadre (figura 5), ens apareixen els quadres que contenen aquest terme, tant en el títol com dins de quadre.

Si busquem el mateix terme en glossari (figura 6), obtenim tots aquells termes que l'inclouen: article baleàric, article definit, article neutre, exclamativa encoberta i interrogativa encoberta.

Aquesta mena de cerques permeten relacionar temes que a un lector o lector no expert li podrien semblar no relacionats i també permeten establir relacions conceptuals jerarquitzades, ben interessants per a l'ensenyament de la gramàtica.

## LA GBU

La GBU és una versió reduïda de la GEIEC inicialment dissenyada per a la consulta en paper i amb un objectiu divulgador que la fa molt adequada per a l'ensenyament. El pas a la versió en línia, accessible a partir del juny de 2022 ([gbu.iec.cat](http://gbu.iec.cat)), ha estat fàcil, atès que prové d'una obra pensada en línia, la GEIEC.

La GBU inclou quaranta capítols breus agrupats en tres blocs: fonètica i fonologia (4 capítols), morfologia (4 capítols) i sintaxi (32 capítols). Hereta gran part dels quadres resum de la GEIEC (conté 170 quadres i 14 figures) i en redueix el contingut descriptiu als aspectes de context explicatiu mínim. La figura 7 mostra la part de contingut descriptiu de l'apartat 21.3, que inclou el quadre 21.4.

Cada apartat conté apartats descriptius amb definicions, quadres resum i explicacions generals, seguides d'un apartat de remarques normatives i d'ús. En la versió en paper, cada capítol acaba amb un glossari de capítol. La part descriptiva sol començar amb la definició d'un terme, seguida de l'explicació general que permet emmarcar i comprendre les remarques; sol incloure quadres de formes o quadres

Quadres amb la forma **article definit** (7 en total).

## Quadres

Número	Títol	Apartat	Quadre
10.2	Construccions amb l' <b>article definit</b> <b>el</b> amb valor individualitzador	10.3.3. Valor individualitzador de l'article <b>el</b> i construccions equivalents	☺
8.1	Classes de noms	8.2. Característiques del nom i classes	☺
10.1	Classes d'article	10.2. Característiques de l'article i classes	☺
24.6	Principals subordinades de relatiu sense antecedent	24.3.4. Les subordinades de relatiu sense antecedent	☺
25.3	Construccions comparatives quantitatives	25.2.1. Les comparatives quantitatives	☺
12.2	Classes de numerals	12.3. Els numerals	☺
28.1	Forma de les expressions temporals	28.2. Les expressions temporals	☺

FIGURA 5. Resultats de la cerca en la GEIEC (*article definit*)



**GIEC** Institut d'Estudis Catalans

**Gramàtica essencial de la llengua catalana**

Introducció - Sumari - Aparats - Quadres - Figures - Glossari - Conjugació -

Entrades del glossari amb la forma article definit (15 en total)

**Glossari**

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z - glossari per capítols

**article balearic**. Variant formal de l'article definit que presenta un radical amb *s*, en lloc del radical amb *l*, propi de l'article definit general.  
 ↳ Acosta ses cadres a sa teulà  
 Apartat: 10.3.1

**article definit**. Article que permet interpretar el sintagma nominal que encapçalà com a informació coneguda o identificable unívocament.  
 ↳ He consultat el doctor Puig  
 ↳ He consultat l'especialista de què et vaig parlar  
 Apartat: 10.3

**article neutre**. Ús de la forma *lo* com a **article definit** amb valor individualitzador o ponderatiu.  
 Apartat: 10.3.3

**exclamativa encoberta**. Construcció en què un sintagma nominal amb **article definit** ocupa el lloc d'un sintagma que incòu un element exclamatiu.  
 ↳ Es llibres que ha llegit!  
 ↳ No saps la ràbia que ens va fer el seu comportament  
 Apartat: 2.3.8

FIGURA 6. Cerca en el glossari de la GEIEC (*article definit*)



21. La preposició. Les preposicions lliures.

### 21.3. La preposició a encapçalant el complement directe

Com a norma general, el complement directe se situa immediatament després del verb i no apareix precedit de cap preposició. En certs contextos, però, la preposició a s'usa, opcionalment o obligatòriament, com a marca que ajuda a identificar el complement directe i a diferenciar-lo del subjecte.

#### Síntesi introductòria

	Amb la preposició a
Vols enganyar la seva germana?	Em vol enganyar a mi, però a tu també.
Sempre critica els companys.	Sempre critica (a) tothom.
Mi convidaran els teus veïns a la festa?	Ah, teus veïns no els convidaran a la festa.

L'ús opcional o obligatori de la preposició a depèn fonamentalment del tipus de complement directe, de la posició del subjecte i del complement directe, i del caràcter animat o inanimat de l'uni de l'altre. Els principals usos de la preposició a davant de complement directe es mostren en el quadre 21.4.

#### Quadre 21.4. Principals usos de la preposició a davant de complement directe

Context	Exemples / Comentaris d'ús
Complement directe semblant a un subjecte	<p>Veï convidar (a) tothom.</p> <p>No conec (a) ningú de la seva família.</p> <p>Ve felicitar els concorrents als quals havien criticat abans.</p> <p>He conegut l'estudiant a qui ve felicitar el director l'altre dia (c). He conegut l'estudiant que ve felicitar el director).</p> <p>Substituirà a la megressa un metge acabat de graduar.</p> <p>Amb quantificadors referits a persones, en certes relacions i en algun context d'oposició entre el subjecte i el complement, la preposició és opcional.</p>
Alteració de l'ordre de constituents.	<p>He parlat amb la SIVA, a qui les conec / l'altre dia.</p> <p>Heu triat (a) qui no téve el millor currículum.</p> <p>A qui ha seleccionat el jurat?</p> <p>A qui has anet a contractar?</p> <p>A moltes persones les acumules sense avè previr!</p> <p>Als dos esportistes, a mont pants.</p> <p>Amb relatives amb antecedent animat, relatives sense antecedent, interrogatives i exclamatives, i davant de complement directe difós. La preposició és opcional amb relatives sense antecedent.</p>
Duplicació amb pronom tòpic	<p>No pucro de criticar-se a si mateix!</p> <p>Sempre ens preocupem dels nostros.</p> <p>El ven de l'altre a ell / al seu administrador.</p> <p>L'estimeix com una mare al seu fill.</p> <p>El tractava igual que a un discoteig.</p> <p>—¿I qui castigarà?—A l'altre!</p>
En construccions paral·leles	<p>En certs contextos i comparatives, i en respostes a interrogatives amb a qui.</p>

FIGURA 7. Exemple de quadre (GBU, apartat 21.3, quadre 21.4. Principals usos de la preposició a davant de complement directe)

resum, que sintetitzen i exemplifiquen el fenomen que s'hi tracta. La part de remarques normatives i d'ús inclou informacions molt sintètiques de caràcter pràctic i formulades com a unitats autònomes, sobre aspectes rellevants des del punt de vista de l'ús.

La principal novetat de la GBU és la presentació del contingut en remarques normatives i d'ús, formulades com a píndoles d'informació amb exemples. Les remarques s'identifiquen amb una icona que permet classificar-les en quatre tipus: normativa, descriptiva, de pronúncia i ortogràfica, com es mostra en la figura 8 de la pàgina següent.

En la figura 8 apareixen els quatre tipus de remarca, per ordre: fonètica, descriptiva, ortogràfica i normativa. El caràcter de la remarca queda indicat per la icona de l'esquerra.

Formalment, tots els exemples apareixen separats del text i es presenten de manera que la informació normativa o d'ús quede destacada, com podem comprovar en la darrera remarca (remarca 4), en què les formes normatives (en la columna de *Si*) es contrasten amb les no normatives (columna *No*). Les remarques ortogràfiques (remarca 3) permeten la integració parcial del contingut de l'*Ortografia catalana* a través d'informacions que donen compte de les contrapartides ortogràfiques dels fenòmens gramaticals descrits.

L'índex de remarques permet tenir una llista de totes les remarques de cada capítol i, encara, filtrar-les segons la tipologia, un recurs d'una gran utilitat en l'ensenyament (figura 9). Per exemple, podem fer una lectura centrada només en les remarques normatives d'un tema concret.

Com hem apuntat, en la GBU l'accés a la informació té un suport important en el disseny de la maqueta, orientat a facilitar la consulta i la resolució de dubtes, mitjançant la utilització de recursos gràfics diversos. A banda de les remarques, destaquem la disposició dels exemples, que facilita la comprensió del fenomen i ajuda en l'ús didàctic de l'obra. La presentació dels casos com a parells mínims fa visible el contrast de solucions d'una manera més clara i entenedora. Aquest efecte és especialment rellevant en el cas de les informacions amb transcendència normativa, doblement marcades amb la icona corresponent. Els exemples en format de taula tenen l'encapçalament *Si/No* quan es comparen alternatives pròpies dels

### Remarques normatives i d'ús

1 En els noms i els adjectius masculins amb el radical agut acabat gràficament en **-s**, el plural pot correspondre fonològicament a una essa sorda [s], amb la grafia **ss** entre vocals o **s** entre consonant i vocal, o bé a una essa sonora [z], sempre entre vocals, amb la grafia **s**.

[s]	barbús - barbussos, potó - potassos, intenció - intencions, país - païssos, farió - fariassos, tros - trossos, curs - cursos, impuls - impulsos, acció - accions, espècie - espècies, potelló - potellons, risc - riscos, ros - rossos, feliç - felissos, intens - intensos
[z]	abús - abusos, emplaçament - emplaçaments, pagès - pagessos, país - països, andalús - andalusos, curiós - curiosos, entès - entesos, gris - grisos

2 En els noms i els adjectius que tenen un radical agut acabat gràficament en **-g** (pronunciat [g]) o en els grups **-sc**, **-st**, **-xt** (pronunciat [ks]) i **-sp**, les formes de plural amb la vocal o són les més generals en factuallitat. Les formes tradicionals sense o mantenen una certa vitalitat en parlar mallorquí i més esporàdicament en altres parlers orientals, i també es poden trobar en els registres molt formals.

Col·locació	Singular	Plural en -os	Plural en -s
Nom	diàleg	diàlegs	diàloges
	risc	riscos	riscos
	gest	gestos	gestis
	teix	teixos	teixis
	rojol	rojols	rojols
Adjectiu	emasc	emascos	emascos
	cresp	crepsos	crepsos

3 Entre els noms acabats en essa sorda [s] que es pronuncien igual en singular i en plural n'hi ha que no canvien la forma gràfica, però n'hi ha d'altres que incorporen la marca gràfica de plural **-s**; és el cas dels femenins acabats en **-ç** i dels mots acabats en **-x**.

- Sense variació gràfica: el globus - els globus, el dimant - els dimants
- Amb variació gràfica: la feiaç - les feiaçs, l'esforç - les esforços, l'indolència - els indolències

4 La tendència a diferenciar el singular del plural i l'analogia respecte de certs mots que admeten un plural en **-os** expliquen la formació de plurals de certs noms invariables. Aquests plurals no són acceptables.

SI	No
els lapís	els llapisos
els collors	els collorsos
els dibuix	els dibuixos

FIGURA 8. Tipus de remarques normatives i d'ús (GBU, apartat 5.6)

### Índex de remarques

Número	Títol	Típus	Tots	Aparat	Remarca
38.1 R1	Manteniment o elisió de la preposició que marca la funció del relatiu quan l'antecedent fa la mateixa funció en l'oració principal	descriptiva		38.1. Les classes	38 - Les oracions subordinades de relatiu 19 - Els quantitius 20 - Els infinits 21 - La preposició. Les preposicions atones 22 - Les preposicions toniques 23 - L'adverbi 24 - La negació 25 - Les conjuncions i els connectors parenètics 26 - Les interjeccions 27 - El verb, el temps, l'aspecte i el mode 28 - Les perífrasis verbals 29 - La predicació verbal 30 - Les construccions copulatives i els predicatius 31 - Les passives, les impersonals i altres construccions amb subjecte indefinit 32 - Les formes verbals no finites: infinitiu, gerundi i participi 33 - Les expressions temporals i les aspectuals 34 - La modalitat oracional 35 - L'ordre dels constituents en l'oració: ordre bàsic i construccions marcades 36 - La coordinació 37 - Les oracions subordinades substantives 38 - Les oracions subordinades de relatiu
38.1 R2	Ús no acceptable de construccions en què la preposició que reggeix el relatiu es trasllada davant de l'antecedent	normativa		38.1. Les classes	
38.2 R1	Ús del relatiu compost: el <i>qui</i> davant de nom	descriptiva		38.2. Els M	
38.2 R2	Ús no acceptable de la seqüència <i>el que</i> precedida de preposició en substitució del relatiu compost <i>el qual</i>	normativa		38.2. Els M	
38.2 R3	Ús de les construccions en què el relatiu precedit de la preposició <i>de</i> funciona com a complement del nom dins la subordinada de relatiu	descriptiva		38.2. Els M	
38.3 R1	Delimitació entre comes de les relatives explicatives	ortogràfica		38.3. Les classes	
38.3 R2	Ús de l'infinitiu en relatives específiques	descriptiva		38.3. Les classes	
38.3 R3	Ús de l'infinitiu en relatives específiques en enunciats no oracionals	descriptiva		38.3. Les subordinades de relatiu amb antecedent	
38.4 R1	Ús de la preposició <i>o</i> davant del pronom <i>qui</i> amb subordinades de relatiu que funcionen com a complement directe	descriptiva		38.4. Les subordinades de relatiu sense antecedent	
38.4 R2	Ús de <i>que</i> en comptes de <i>qui</i> amb subordinades de relatiu sense antecedent en què el relatiu no se situa immediatament després del determinant	descriptiva		38.4. Les subordinades de relatiu sense antecedent	

FIGURA 9. Índex de remarques (GBU, remarques del capítol 28. Les oracions subordinades de relatiu)

registres formals amb alternatives no acceptables o que s'eviten en aquests registres.<sup>7</sup>

Sí	No
Com que <i>l'ascensor està espatllat, haurem de pujar a peu</i>	Com <i>l'ascensor està espatllat, haurem de pujar a peu</i>
Com que <i>no arribaves, me n'he anat</i>	Com <i>no arribaves, me n'he anat</i>

Quan es tracta d'opcions jerarquitzades, les columnes solen contraposar les solucions pròpies dels registres formals, que són les preferibles, a les dels registres informals, de caràcter menys general.

Registres informals	Registres formals
<i>He convidat ma mare, ton pare i ta tia</i>	<i>He convidat la meva/meua mare, el teu pare i la teva/teua tia</i>
<i>Portaran les flors tes nebodes i ses cosines</i>	<i>Portaran les flors les teves/teues nebodes i les seves/seues cosines</i>

En alguns casos, els encapçalaments de la taula són descriptius.

Construcció amb <i>el</i>	Construcció amb <i>el que</i> o <i>allò que</i>
<i>La política és l'art del possible</i>	<i>La política és l'art del que és possible</i>
<i>No veu ni el més obvi</i>	<i>No veu ni el que és més obvi</i>
<i>Farem tot el necessari</i>	<i>Farem tot el/allò que sigui necessari</i>

7. D'altra banda, els exemples contenen tot un seguit de marques i símbols que orienten en la interpretació de tota la informació addicional que inclouen. Vegeu la presentació de la GBU (<https://gbu.iec.cat/mes-gbu/presentacio>), apartat 6.3., quadre 3.

En conjunt, la GBU és el resultat d'una sèrie d'actuacions que impliquen simplificació informativa (tant conceptual com organitzativa), expositiva, terminològica i de presentació de les valoracions normatives, de manera que la redacció i l'exposició de continguts s'adapten al to d'un manual de consulta pràctic que permet al professorat d'organitzar les classes i a l'alumnat de fer consultes fàcils i ràpides.

#### EL(S) GLOSSARI(S): UNA EINA DIDÀCTICA IMPRESCINDIBLE

La terminologia és una de les bases de qualsevol disciplina i, doncs, pot convertir-se en un escull. Si no entenem certs termes, no podem comprendre algunes explicacions. Conèixer una disciplina, al capdavant, és conèixer els seus conceptes, què representen els termes i com es relacionen nocionalment.

Conscients d'aquest fet, en l'elaboració de la GEIEC, com hem esmentat abans, vam fer una selecció de termes, vam treballar-ne les definicions en text i vam confeccionar un glossari. Actualment, el glossari de termes gramaticals té tres formats.

El glossari de la GEIEC és una eina en línia que inclou 600 termes acompanyats de definició, exemples i enllaç a l'apartat on es defineixen (figura 10). Els termes apareixen també en text, dins de les explicacions, marcats en blau i enllaçats amb el glossari. Hi ha una selecció dels termes de cada capítol que apareix en cada pantalla a la part superior com a finestra desplegable sense necessitat de canviar de pantalla per a fer la consulta.

Per exemple, imaginem que estem consultant l'apartat del sintagma adjectival i llegim que els adjectius relacionals no admeten especificador ni complements (darrer paràgraf de la figura 11). Ens cal saber què és un adjectiu relacional, cosa que s'ha explicat abans. La paraula clau ens en dona la definició sense haver de buscar l'apartat en què es tracta aquest concepte ni anar al glossari, cosa que implica un canvi de finestra.

El glossari de la GBU és una versió reduïda del de la GEIEC (371 termes), atès que s'han eliminat termes especialitzats que no s'hi esmenten. Els termes apareixen destacats amb lletra en color blau la



The screenshot shows the GEIEC website interface. At the top left is the GEIEC logo. The main header contains the text 'Gramàtica essencial de la llengua catalana' and the logo of the Institut d'Estudis Catalans. A navigation menu includes 'Introducció', 'Sumari', 'Aparats', 'Quàdres', 'Figures', 'Glossari', and 'Conjugació'. A search bar is present with the text 'Cerca' and a search icon. Below the search bar, a dropdown menu shows 'GLOSSARI' and 'COINCIDENT'. The search results area displays 'Entrades del glossari amb la forma activador negatiu (2 en total)'. The 'Glossari' section is active, showing a keyboard layout with letters 'a' through 'z'. The letter 'a' is highlighted, and the glossary entry for 'activador negatiu' is displayed. The entry includes a definition, an example, and a section for related terms.

**Gramàtica essencial**  
de la llengua catalana

Institut d'Estudis Catalans

Introducció ▾ Sumari Aparats Quàdres Figures Glossari Conjugació ▾

GLOSSARI ▾ COINCIDENT ▾

Cerca

Entrades del glossari amb la forma **activador negatiu** (2 en total).

**Glossari**

« a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z » Glossari per capitols

**activador negatiu** Mot que crea un context negatiu que permet la presència d'un terme de polaritat negativa.

- ▶ *Ha trobat el lloc sense cap problema*

**Apartat: 32.2**

**terme de polaritat negativa** Mot o locució que només pot aparèixer en contextos negatius generats per un **activador negatiu** o bé en contextos en què es tenen en compte dos estats de coses, un de positiu i un de negatiu.

- ▶ *No ens va rebre ningú*
- ▶ *Si vols res de mi, truca'm*

**Apartat: 32.3**

FIGURA 10. Glossari de la GEIEC (cerca del terme *activador negatiu*)

## 9. L'adjectiu i el sintagma adjectival

### 9.6. El sintagma adjectival

adjectiu adjectiu adverbial adjectiu qualificatiu adjectiu relacional epítet

Els adjectius formen un **sintagma adjectival** tots sols, com *content* en *Se'n va content*, o bé acompanyats de certs modificadors, com en *molt content de la feina*, en què l'adjectiu *content* apareix modificat per l'adverbi de grau *molt*, que funciona com un especificador, i el sintagma prepositional de la feina, que fa de complement. El quadre 9.2 recull els constituents principals del sintagma adjectival.

QUADRE 9.2. Constituents del sintagma adjectival

Especificador	Nucli (adjectiu)	Complement
—	<i>content</i>	—
<i>molt</i>	<i>contenta</i>	—
<i>poc</i>	<i>content</i>	<i>de la feina</i>
<i>molt / totalment / d'allò més / ben</i>	<i>útil</i>	<i>per al tractament de la malaltia</i>

a) Els especificadors de l'adjectiu el precedeixen i el quantifiquen (*ben bonic*, *molt més blanca*, *increïblement divertit*) o li aporten algun significat adverbial (una situació probablement irreversible, una decisió *obtotsament legal*). En la majoria de casos són adverbis que introdueixen diferències de grau d'un adjectiu qualificatiu. Formen part d'aquest grup tant els adverbis *quantitatius* (*molt*, *poc*, *gens*, *prou*, *ben*, *etc.*) com altres adverbis de grau (*totalment*, *completament*, *etc.*) o la locució *d'allò més*: *molt extot*, *molt poc atent*, *prou tranquil*, *bastant probable*, *ben simpàtic*, *completament irreflex*, *d'allò més interessant* (o també *interessant d'allò més*).

Els adjectius relacionals no admeten especificadors de grau ni complements, i poden ser especificats només alguns dels adverbials, sobretot els de manera, alguns dels modals i molt poc dels locatius (temporals o espacials) i aspectuals: una resposta [*poc dura / ben ràpida / molt dissortada*], una actuació *molt necessària*, una època *més propera*, una guerra *massa freqüent*.

FIGURA 11. Termes i paraules clau en la GEIEC.



primera vegada que apareixen (en la figura 12, *sintagma nominal* i *nominalització*).

## 10. El nom i el sintagma nominal

### 10.4. El sintagma nominal

El **sintagma nominal** consta d'un nom que fa de nucli i, opcionalment, d'especificadors o complements, com mostra el quadre 10.2.

QUADRE 10.2. *Constituents del sintagma nominal*

Especificador	Nucli (nom)	Complement
<i>les / aquestes / les meves / dues / moltes / algunes / totes les</i>	<i>camises</i>	<i>noves / de cotó / de dormir / color taronja / descolorides</i>
—	<i>Lleida,</i>	<i>la ciutat del riu Segre</i>

a) El nucli del sintagma nominal sol correspondre a un nom, comú o propi, però també pot ser un infinitiu (§ 3.2.2). En alguns casos, el nom comú deriva d'un verb o d'un adjectiu; aquest procés es denomina **nominalització**.

Nom comú:

*Hem visitat el monestir*

*La destrucció de les muralles per les tropes enemigues (equivalent a Les tropes enemigues destruïren les muralles)*

*La fidelitat a la causa (equivalent a Fidel a la causa)*

Nom propi:

*Hem visitat Poblet*

Infinitiu nominal:

*Qui paga el beure? ('la beguda')*

FIGURA 12. Termes en el text de la GBU (versió en paper)

En la versió en paper, el glossari apareix a la fi de cada capítol i permet establir la relació amb la GEIEC, atès que en cada terme s'indica en quin apartat de la GEIEC es troba, de manera que es pugui ampliar la informació. En la versió en línia, hi ha un glossari general (figura 13) i també es manté la versió de glossari per capítols (figura 14), que pot ajudar molt a l'ensenyament de cada tema.

**gbu**

Institut d'Estudis Catalans

**Gramàtica bàsica i d'ús**  
de la llengua catalana

Introducció ▾ Índexs ▾ Aparats Remarques Quadres Glossari Conjugació ▾

Cerca

Entrades del glossari amb la forma **activador negatiu** (2 en total).

## Glossari

« a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z »

**activador negatiu** Mot que crea un context negatiu que permet la presència d'un terme de polaritat negativa.  
 ▶ *Ha trobat el lloc sense cap problema*  
**Apartat:** 24.2  
**GEIEC:** 32.2

**terme de polaritat negativa** Mot o locució que només pot aparèixer en contextos negatius generats per un **activador negatiu** o bé en contextos en què es tenen en compte dos estats de coses, un de positiu i un de negatiu.  
**Apartat:** 24.3  
**GEIEC:** 32.3

FIGURA 13. Glossari de la GBU

### Glossari del capítol 24

**activador negatiu** Mot que crea un context negatiu que permet la presència d'un terme de polaritat negativa.

▶ *Ha trobat el lloc sense cap problema*

**Apartat: 24.2**

**GEIEC: 32.2**

**negació expletiva** Negació en què l'adverbi *no*, a vegades reforçat amb la partícula *pas*, s'usa sense aportar un veritable valor negatiu a la construcció.

▶ *Hem de preparar la maleta abans que no arribi el Carles*

▶ *És pitjor fer-li cas que no pas ignorar-lo*

**Apartat: 24.5**

**GEIEC: 32.4**

**terme de polaritat negativa** Mot o locució que només pot aparèixer en contextos negatius generats per un activador negatiu o bé en contextos en què es tenen en compte dos estats de coses, un de positiu i un de negatiu.

**Apartat: 24.3**

**GEIEC: 32.3**

FIGURA 14. Glossari per capítols de la GBU (capítol 24, La negació)

# GLOSSARI DE TERMES GRAMATICALS

CiUT



CERCA PER: Entrada

IDIOMA:

MOT, FRAGMENT DE MOT O SINTAGMA A CERCAR: activador negatiu



INTRODUCCIÓ

ABREVIACIONS

EDICIÓ EN LÍNIA

AJUDA

1 de 1 (1 registres)

activador negatiu

**activador negatiu** *m.*

Mot que crea un context negatiu que permet la presència d'un terme de polaritat negativa.

*Ha trobat el lloc sense cap problema*

GEIEC: 32.1

V. t.: negació

es activador negatiu *m.*, inductor de la negació *m.*

FIGURA 15. Glossari de termes gramaticals (cerca: activador)

A partir de les tasques fetes per als glossaris de les gramàtiques, l'equip de l'Essencial va iniciar la confecció d'una versió autònoma del glossari, més extensa i completa, que va donar lloc al *Glossari de termes gramaticals* (<https://cit.iec.cat/GTG>, 2020) (figura 15).<sup>8</sup>

Es tracta d'un recull terminològic en línia que conté 700 articles (593 lemes principals i 107 lemes secundaris o sinònims complementaris) d'ús freqüent corresponents a termes gramaticals dels camps de la fonètica, la morfologia i la sintaxi. La microestructura dels articles inclou definició, exemple i remissió a la GEIEC, però, a més, inclou informacions complementàries diverses: sinònims, termes relacionats conceptualment, termes amb què l'entrada manté relacions de complementarietat o contrast i els equivalents en castellà. La microestructura d'un article del GTG es mostra en la figura 16.




FIGURA 16. Microestructura dels articles del GTG

La cerca per defecte (per entrada, «que contingui») ens ofereix tots els termes que contenen un mot o una seqüència, com, per exemple, *demonstratiu* (figura 17).


Així, veiem que els demostratius poden ser determinants, adverbis o pronoms, cosa que podríem desconèixer, atès que, generalment, parlem de *demonstratius* i ens referim als determinants (i encara pensem que són adjectius, com els etiquetaven algunes gramàtiques tradicionals).

8. Per a una informació més detallada sobre el GTG i com es consulta, llegiu-ne la introducció (<https://cit.iec.cat/GTG/default.asp?opcio=1>)



**Institut  
d'Estudis  
Catalans**

**CLOSSARI DE TERMES GRAMATICALS**



ESSENCIAL  
**GRAMÀTICA**  
de la llengua catalana

**CERCA PER:**  MOT, FRAGMENT DE MOT O SINTAGMA A CERCAR

**IDIOMA:**  demostratiu

**DIU:**  Diu cançons

**EDICIÓ EN LÍNIA**

**BIBLIOGRAFIA**

**ABREVIACIONS**

**AJUDA**

**INTRODUCCIÓ** | [1](#) | [2](#) | [3](#) | [4](#) (regístres)

- [adverbi demostratiu](#)
- [demostratiu](#)
- [determinant demostratiu](#)
- [pronome demostratiu](#)

**adverbi demostratiu** *m.*

Adverbi de lloc que indica posició per referència a l'espai en què se situen l'emissor i el receptor de l'acte de parla.

Venir aquí

GEIEC: 11.2a  
16.4b

V. t.: [dici](#)

es adverbio demostrativo *m.*

**demostratiu** *m.*

Classe de paraules que expressen proximitat o llunyania de l'entitat designada respecte al lloc en què se situen l'emissor i el receptor de l'acte de parla o al moment en què es realitza l'acte de parla.

*Nota:* Pot ser un determinant, un pronom o un adverbí.

Agafa aquesta cistella i aquella bossa

Agafa això

No he tornat allí mai

GEIEC: 11.2

V. t.: [dici](#)

es demostrativo *m.*

**determinant demostratiu** *m.*

Determinant que designa el grau de proximitat en l'espai, el temps o el discurs de l'entitat designada pel nom al qual és referèix.

Aquesta *jaqueta* abriga molt

Aquella *nit* no vam anar al teatre

Em va proposar sopar *junts*, però això no és una bona idea

GEIEC: 11.2a

V. t.: [demostratiu](#), [dici](#)

es determinante demostrativo *m.*

**pronome demostratiu** *m.*

Pronom que designa proximitat o llunyania d'una entitat inanimada o una situació respecte al lloc en què se situen l'emissor i el receptor de l'acte de parla o bé en el discurs.

Açò que *finc* a la mà és un tresor

Donar-m'hi això

Què és allò?

Em va donar el seu mòbil / això és un gran gest

GEIEC: 11.2

V. t.: [dici](#)

es pronombre demostrativo *m.*

FIGURA 17. Cerca en GTG per entrada que contingui *demostratiu*



Es tracta d'una obra lexicogràfica autònoma, a diferència dels altres dos glossaris, que eren elements auxiliars i, doncs, quedaven restringits pel contingut de les gramàtiques (podia haver-hi termes que no hi aparegueren perquè no s'usen en aquelles gramàtiques). S'hi han incorporat noves entrades, tant de lemes principals com de lemes corresponents a sinònims complementaris, cosa que facilita la cerca quan el terme familiar per a l'usuari és diferent del que s'usa en l'obra. S'han incrementat substancialment els termes de caràcter general (per exemple, *enunciat*), que s'utilitzen en el text de la GEIEC però que no es tracten pròpiament en cap capítol, per la qual cosa quedaven fora dels criteris de selecció terminològica d'aquella obra. També s'han incrementat les informacions addicionals en forma de nota que segueix la definició.

Entre els aspectes del glossari que podem destacar des d'un punt de vista didàctic, alguns dels quals són compartits amb els glossaris auxiliars de les gramàtiques, hi ha la selecció dels descriptors i les informacions addicionals.

El descriptor té un valor especial per a la cerca en línia, atès que permet reconstruir les relacions conceptuals pròximes de cada terme.

Les informacions addicionals presentades com a *Nota* inclouen observacions de diferent mena. En la major part de casos, s'hi indiquen les classes que es poden diferenciar dins del concepte (hipònims). Altres notes incorporen definicions per extensió, de manera que el concepte queda doblement caracteritzat: per intensió (la paràfrasi) i per extensió (la nota).

Així, els diftongs es classifiquen en creixents o decreixents, com indica la nota. Aquests conceptes de nivell subordinat (*diftong creixent*, *diftong decreixent*) s'inclouen tot seguit en el glossari (figures 18 i 19).

Les notes contenen informació que és secundària respecte a la definició, però que pot ajudar a comprendre conceptes complexos, o bé permeten relacionar dos termes, com en el cas del terme *accent* com a concepte fonològic, que es relaciona i alhora es diferencia del terme *accent gràfic*, que en molts contextos també es denomina simplement *accent* (figura 20).

Els exemples tenen un paper molt important en l'obra, atès que complementen la definició de manera sistemàtica. En el cas que aquesta

**diftong m.**

Grup fònic format per una vocal i una semivocal ([j] o [w]) pronunciades dins una mateixa sil·laba.  
*Nota:* Pot ser creixent o decreixent.

*re.ial, de.uen*

*ai.re, nau*

GEIEC: [1.4.1](#)

*Ant.:* [hiat](#)

*V. t.:* [trifong](#)

**es diptongo m.**

FIGURA 18. *Glossari de termes gramaticals* (cerca: *diftong*)

**diftong creixent m.**

Diftong en què una semivocal ([j] o [w]) precedeix la vocal que fa de nucli sil·làbic.

*re.ial, de.uen*

GEIEC: [1.4.1](#)

*Ant.:* [diftong decreixent](#)

**es diptongo creciente m.**

**diftong decreixent m.**

Diftong en què una semivocal ([j] o [w]) segueix la vocal que fa de nucli sil·làbic.

*ai.re, nau*

GEIEC: [1.4.1](#)

*Ant.:* [diftong creixent](#)

**es diptongo decreciente m.**

FIGURA 19. *Glossari de termes gramaticals*  
 (cerca: *diftong creixent / diftong decreixent*)

**accent m.**

Propietat suprasegmental que incideix sobre tota una sil·laba i es manifesta a través d'un increment de la intensitat, el to i la durada.

*Nota:* Segons l'abast, pot ser de mot o de frase; segons la prominència, pot ser primari o secundari. L'accent gràfic el pot representar en l'escrit.

*casa, dèbil, increïble*

GEIEC: [3.2](#)

*Sin.:* accent fonètic, accent prosòdic

**es acento m., acento prosódico m., acento de intensidad m.**

FIGURA 20. *Glossari de termes gramaticals* (cerca: *accent*)



incloga diferents tipus, els exemples mostren la diversa casuística en el mateix ordre d'aparició en la definició.

La remissió a l'apartat de la GEIEC en què es defineix el concepte permet ampliar la informació, de manera que es dona accés a una caracterització enciclopèdica de cadascuna de les entrades corresponents a lemes principals.

Els termes sovint estableixen relacions paradigmàtiques no sempre predictibles a partir de la denominació o de la definició. Així, amb una ordenació alfabètica no és fàcil que una persona pugui arribar a deduir que el complementari de *singularia tantum* és *pluralia tantum*, i viceversa (figura 21).

**singularia tantum m.**

Nom usat habitualment en singular perquè el seu significat implica singularitat.

*àlgebra, fam, gent*

GEIEC: [4.5.2b](#)

Ant.: [pluralia tantum](#)

es singularia tantum m., singular inherente m.

**pluralia tantum m.**

Nom que només té forma de plural encara que semànticament es pugui referir a una única entitat.

*unes ulleres - dues ulleres*

GEIEC: [4.5.2a](#)

Ant.: [singularia tantum](#)

es pluralia tantum m., plural inherente m.

FIGURA 21. *Glossari de termes gramaticals*  
(cerca: *singularia tantum* / *pluralia tantum*)

Per a facilitar l'establiment d'aquestes relacions conceptuals, en el camp *Ant.* s'inclouen conceptes que manifesten una relació de complementarietat amb el que designa el lema.

Una altra informació rellevant per a poder donar compte de relacions nocionals entre termes és la referida a conceptes relacionats d'una manera més general o indirecta que en els casos de sinonímia o de complementarietat. Fixem-nos en l'exemple de *vocal* i la relació

que manté amb el concepte *semivocal* (figura 22). El terme *vocal* té com a complementari *consonant* (un so és, necessàriament, vocàlic o consonàntic) i es relaciona amb el terme *semivocal* («Consonant sonant que s'articula en la mateixa zona que les vocals [i] o [u] amb un grau de tancament més pronunciat»). Com que hi ha qui parla d'aquests sons com a *semiconsonants*, l'entrada *semivocal* inclou aquest terme com a sinònim.

**vocal f.**  
 So que es produeix sense cap constricció i amb vibració de les cordes vocals.  
 [a]: *cap*  
 [ə]: *em*  
 [ɛ]: *cel*  
 [e]: *sé*  
 [i]: *pi*  
 [o]: *vós*  
 [ɔ]: *to*  
 [u]: *tu*  
 GEIEC: [1.2](#)  
 Ant.: [consonant](#)  
 V. t.: [semivocal](#)  
 es **vocal f.**

FIGURA 22. *Glossari de termes gramaticals* (cerca: *vocal*)

Per a la realització d'aquest glossari i, en especial, per a l'establiment de les equivalències al castellà, s'ha consultat el *Glosario de términos gramaticales* de la RAE (2019). En el cas de denominacions principals, a més de l'equivalent directe, que apareix en primer lloc, s'hi inclouen altres sinònims, si s'escau (figura 23).

**bategant f.**  
 Consonant ròtica que s'articula amb un moviment ràpid de l'àpex de la llengua amb la zona alveolar que es manifesta en un sol batec.  
 [r] *careta, mira*  
 GEIEC: [2.2.3c](#)  
 Sin.: [consonant bategant](#)  
 Ant.: [vibrant](#)  
 es **percussiva f., consonante percussiva f., vibrante simple f.**

FIGURA 23. *Glossari de termes gramaticals* (cerca: *bategant*)

El fet de contenir els equivalents principals en castellà ajuda a un ensenyament integrat de les dues llengües: es poden seleccionar els termes més propers o, en cas que la tradició fixe termes diferents en les dues llengües, se'n pot establir fàcilment la correspondència.

#### COM INTERPRETEM I APLIQUEM DIDÀCTICAMENT EL CONTINGUT DE LES GRAMÀTIQUES

Les gramàtiques de l'IEC adopten un enfocament molt diferent de les gramàtiques tradicionals, de la denominada gramàtica normativa. Es tracta d'un enfocament modern que cal entendre bé per a saber-lo traslladar a l'aula. Són gramàtiques descriptives i normatives alhora. S'hi descriuen els usos i només quan cal prescripció hi ha una valoració i una jerarquització. Això implica que les dicotomies normatiu/no normatiu, correcte/incorrecte no s'apliquen bé a aquestes gramàtiques, que es basen en el criteri d'adequació als diversos registres.

Així, un ús no és «no normatiu» o «incorrecte», sinó «no adequat» als registres formals o no acceptable en cap registre, perquè és el resultat d'una interferència, com, per exemple, l'article neutre *lo*. Per tant, cal que tinguem clars diversos conceptes: quins són els registres que diferencien les gramàtiques, quines són les marques valoratives i com interactua descripció i normativa amb la variació geogràfica.

*Registres.* La descripció i la proposta normativa se centren sobretot en els usos formals propis de tots o de la majoria de parlars, però no s'hi circumscriuen. Cal tenir en compte que, a banda dels usos formals (el que tradicionalment s'ha identificat amb llengua literària, en temps de Fabra, o amb el registre o llengua estàndard), hi ha usos molt formals, d'una banda, i usos informals o propis de situacions comunicatives concretes. Els registres diferenciats es defineixen així:

- Els registres formals s'associen amb un text planificat, en què la relació entre els interlocutors no és propera, i que és relativament poc marcat des del punt de vista dialectal. Constitueixen els registres neutres o no marcats en la descripció gramatical.

- Els registres molt formals es caracteritzen per un grau de planificació molt alta i una relació distant i ritualitzada entre interlocutors, i es relacionen sobretot amb temàtiques especialitzades.
- Els registres informals es caracteritzen per un grau de planificació baix i una relació propera entre els interlocutors. Són més marcats des del punt de vista dialectal, especialment en el canal oral. Dins dels registres informals, es diferencia la parla espontània (o ús espontani) per a caracteritzar usos informals orals.

Per tant, quan un fenomen no abasta tots els usos de la llengua, en la gramàtica s'indica si és propi dels registres formals, dels molt formals o dels informals. Per exemple, l'ús de la passiva pronominal (*S'han repartit les fotocòpies*) és general a tots els registres, mentre que la passiva perifràstica (*Les fotocòpies han estat repartides*) és pròpia dels registres molt formals i, doncs, no seria adequada en situacions en què la formalitat és mitjana o baixa. L'ús de *hom* (*Hom ha repartit les fotocòpies*) queda restringit a usos molt formals i en certs exemples pot sonar forçat, de manera que, tot i ser «correcte» pot ser molt poc adequat. Finalment, l'ús d'una segona persona genèrica (*Si reparteixes les fotocòpies i ningú les mira, no és possible fer la classe*) rebaixa el nivell de formalitat del text.

La figura 24, que apareix en el full següent, mostra les indicacions de registre que acabem d'explicar integrades com a comentaris d'ús del quadre 31.1 de la GBU.

Per tant, el fet d'assignar un fenomen a un registre o a un altre no té una relació directa amb la genuïtat o l'extensió que té, sinó que remet a les possibilitats d'ús i l'adequació funcional. Les noves gramàtiques defugen els plantejaments binaris i axiològics, i consideren que, en general, hi ha més d'una opció viable, que pot ser més o menys adequada a una situació comunicativa. En el cas d'usos no generals o marcats, les gramàtiques n'orienten la tria i especialment la possibilitat d'ús o les alternatives en els registres formals.

*Marques normatives i descriptives.* En la GEIEC i la GBU s'ha fet un esforç addicional de simplificació i les marques normatives bàsiques s'han reduït a tres: *no és acceptable*, *s'evita* i *és preferible*.

QUADRE 31.1. Tipus de construccions passives, impersonals i de subjecte indefinit

Tipus de construcció	Tret característic	Exemples / Comentaris d'ús
Passiva perifràstica	auxiliar ser + participi passat	<p>Els guardonats seran homenatjats públicament  <i>El quadre va ser robat per una banda organitzada</i></p> <p>Amb verbs transitius. L'agent és opcional i adopta la forma de sintagma preposicional introduït per la preposició per. Pròpia dels registres formals.</p> <p><i>La notícia es va publicar diumenge</i>  <i>Enguany s'han editat dos nous volums del diccionari</i></p> <p>Amb verbs transitius. Habitual en tots els registres.</p> <p><i>En aquella zona es juga molt a bitlles</i>  <i>Si s'arriba tard, ja no es pot entrar al concert</i>  <i>A 20 anys ja no s'està en l'adolescència</i></p> <p>Amb verbs intransitius, inacusatius o copulatius.</p> <p><i>De vegades, (un) hom s'ha d'aturar a pensar</i>  <i>Hi ha dies que un/una ja no sap què posar-se</i>  <i>La gent no pensa en el futur del planeta</i>  <i>Hi ha qui no hauria de conduir</i>  <i>N'hi ha que no haurien de conduir</i></p> <p>L'ús de hom és propi dels registres molt formals.</p> <p><i>Ø Han abaixat el preu del gas</i>  <i>Quan Ø no tens diners, tot són problemes</i>  <i>Si Ø tenim el cabell llis, Ø el volem tenir arrissat</i></p> <p>El subjecte elíptic pot correspondre a una tercera persona del plural, a una segona persona (generalment en singular) o a una primera persona del plural.</p>
Passiva pronominal	pronom es	
Impersonal pronominal	pronom es	
Construcció amb subjecte explícit indefinit	(un) hom un, una la gent hi ha qui n'hi ha que	
Impersonal amb subjecte elíptic	subjecte elíptic d'interpretació indefinida	

FIGURA 24. Comentaris d'ús en quadre amb marques de registre

- Es marca com a *no acceptable* una opció que s'exclou perquè es considera no adequada en els registres formals, sovint perquè és fruit d'influències foranes.
- Es diu que *s'evita* una opció que no s'usa en els registres formals i, doncs, en queda exclosa, d'acord amb la tradició normativa.
- La marca (*és*) *preferible* jerarquitzava dues o més opcions segons el grau d'adequació en els registres formals.

Vegem l'ús d'algunes d'aquestes marques i la manera de representar-les, en la figura 25, corresponent a les combinacions pronominals.

La remarca 3 és descriptiva, tot i que fa referència al contrast entre registres formals i informals. Les remarques 4 i 5 es refereixen a fenòmens que s'eviten en els registres formals. La remarca 6, finalment, marca preferència d'una combinació (*la hi*) respecte d'una altra (*l'hi*). Observem que el format dels exemples varia en funció de la descripció i de les marques normatives utilitzades, tant si són exemples en línia com si són en taula. Per tant, la icona i la disposició de l'exemple ajuda a la interpretació valorativa del fenomen descrit.

En alguns casos s'indica explícitament que una opció és *acceptable*, en general o en alguns parlars, o que és *pròpia* de registres concrets (formal, molt formal o informal), de la llengua parlada o l'escrita, d'àmbits específics, com els llenguatges d'especialitat o el llenguatge periodístic, o de certs parlars.

Al costat de les marques normatives, n'hi ha de descriptives, com ara *s'usa* o *s'empra*, amb què es constata l'ús; *és habitual*, que remet a la freqüència, i *tradicionalment* o *s'estén l'ús*, amb què es dona compte de tendències de canvi en els registres formals.

*Variació geogràfica.* La variació quant a registre, com ja hem vist amb alguns exemples, s'entremescla amb la variació geogràfica. La idea que hi ha un estàndard únic i monolític, per més polimòrfic que siga, fa temps que s'ha superat. L'estàndard té variació geogràfica i hi ha diverses possibilitats considerades pròpies dels registres formals en cada territori, sense que això implique cap mena de contradicció o excepcionalitat. Tan estàndard és *seva* com *seua*, o les variants verbals *canto*, *cante*, *cant* i *canti*. Simplement, cada variant és adequada en un context geo-



3 En les combinacions del pronom de datiu plural els amb els pronoms d'acusatiu *el, la*, els i les i amb el pronom *ho*, en els registres formals s'utilitzen les formes tradicionals, amb el pronom de datiu (*els* o les variants *-los* i *'ls*) anteposat als altres pronoms:

- Els el donaré (*el*, el regal, als teus amics)
- Podríem donar-*los*-*la* (*la* cartera, als teus germans)
- Porta'*ls*-els (*els* llibres, als teus amics)
- Els les donaré (*les* pomes, als teus avis)
- Volem donar-*los*-*ho* (*això*, als teus veïns)



4 En els registres formals, s'evita la seqüència els *n'hi* (i *-los-n'hi* o *'ls-n'hi*, segons el context), amb el pronom en generalment intercalat, que es dona en els parlars tradicionals, que empren la variant de datiu singular *hi* (tots excepte el valencià):

	Registres formals	Registres informals
Els en donaré, de pastís, als teus germans	Els en donaré, de pastís, als teus germans	Els <i>n'hi</i> donaré, de pastís, als teus germans
Els en portaré	Els en portaré	Els <i>n'hi</i> portaré
Porta' <i>ls</i> -en	Porta' <i>ls</i> -en	Porta' <i>ls</i> - <i>n'hi</i>



5 En els parlars orientals, en els registres informals, s'usa la combinació els *hi* en lloc del pronom de datiu plural *els*. Aquest ús s'estia estenent als parlars nord-occidentals, en què tradicionalment no s'utilitza. Aquesta forma de datiu plural (*els hi*) s'evita en els registres formals.

	Sí	No
Als pares no els hi hem dit res		Als pares no els hi hem dit res
Els hi trucaré perquè vinguin, als teus germans		Els hi trucaré perquè vinguin, als teus germans
Quan elles vindran, els agraïrem la visita		Quan elles vindran, els hi agraïrem la visita



6 En els registres formals, és preferible mantenir la combinació *la hi*, tot i que oràlment és habitual l'elisió de *la* a del pronom femení.

- Al concert no *la hi* vaig trobar (preferible a *Al* concert no *'hi* vaig trobar)
- *La* sal ja *la hi* he posat (preferible a *La* sal ja *'hi* he posat)

FIGURA 25. Marques normatives i descriptives en les remarques de la GBU (apartat 16.4)



gràfic concret i en coherència amb altres variants pròpies d'un parlar (figura 26).

REMARCA 6.2 R1

1 Les marques de persona i nombre presenten una forta regularitat, excepte en la primera persona del singular del present d'indicatiu, que mostra diferències entre parlars.

Conjugació	Central i nord-occidental	Major part del valencià	Baleàric i alguerès	Septentrional
Primera	<i>canto</i>	<i>cante</i>	<i>cant</i>	<i>canti</i>
Segona	<i>bat</i> <i>temo</i>	<i>bat</i> <i>tem</i>	<i>bat</i> <i>tem</i>	<i>bati</i> <i>temí</i>
Tercera	<i>dormo</i> <i>serveixo</i>	<i>dorm</i> <i>servisc</i>	<i>dorm</i> <i>servesc</i>	<i>dormí</i> <i>serveixí</i>

FIGURA 26. Variació geogràfica (morfologia verbal)

Un cas de variació geogràfica que s'ha comentat a bastament és el de l'expressió de les hores. En l'apartat 33.2, després d'explicar els diferents sistemes d'expressió de les hores (sistema de campanar, de rellotge i internacional), una remarca normativa en concreta l'aplicació (figura 27).

REMARCA 33.2 R1

1 Les fraccions horàries s'expressen en la major part del català central i nord-occidental amb el sistema de campanar, que és específic de la llengua catalana. En la resta del domini lingüístic, és d'ús general el sistema de rellotge. Tots dos sistemes són acceptables en els parlars en què són propis.

	Sistema de campanar	Sistema de rellotge
5:15 / 17:15	<i>un quart de sis</i>	<i>les cinc i quart</i>
5:20 / 17:20	<i>un quart i cinc (minuts) de sis</i>	<i>les cinc i vint (minuts)</i>
5:25 / 17:25	<i>un quart i deu (minuts) de sis</i>	<i>les cinc i vint-i-cinc (minuts)</i>
5:45 / 17:45	<i>tres quarts de sis</i>	<i>les sis menys quart</i>

FIGURA 27. Variació geogràfica (expressió de les hores)

Com indica la remarca anterior, la manera de dir els quarts varia en els parlars catalans. La major part del català central i nord-occidental utilitza el sistema de campanar, que és específic del català, mentre que el valencià, el tortosí i els parlars balears, en general, usen el sistema de rellotge. Tots dos sistemes són correctes, però caldrà usar l'un o l'altre segons el nostre parlar. Dit altrament, l'ús del sistema de rellotge per part d'una valenciana és adequat i esperable, mentre que no és adequat (no és coherent dialectalment) que l'use un parlant del Baix



Llobregat o del Segrià, per exemple, que haurà d'usar el sistema de campanar.

Així doncs, es consideren adequats en els registres formals dels parlars respectius els trets més consolidats i prestigiosos, sobretot si són compartits per diverses àrees dialectals. En canvi, se solen associar amb els registres informals els de menor extensió territorial, que poden ser considerats poc o gens adequats en els registres formals.

### CONCLUSIÓ: QUINA GRAMÀTICA S'HA DE CONSULTAR?

Actualment, tenim diverses eines de consulta normativa en paper i en línia, cosa que obre noves possibilitats per a docents i per a estudiants. Alhora això planteja una qüestió pràctica: quina gramàtica consultar? Per als docents o els estudiants universitaris pot ser útil consultar les tres gramàtiques segons el grau d'aprofundiment que es necessita. El sistema actual també permet començar per una versió i anar a versions més simples o més completes en cas que calga. La incorporació de botons laterals que permeten canviar de gramàtica ràpidament facilita aquesta possibilitat de navegació entre gramàtiques. Quant als estudiants, la GBU és la versió més adequada, tot i que puntualment pot ser interessant que consulten (i així coneguen) les altres versions, sobretot la GEIEC. Els glossaris són un bon suport per a la docència i per al desenvolupament de la competència metalingüística que preveu el currículum de secundària i de batxillerat. Les obres contenen molts recursos profitables didàcticament, com hem explicat. Cal usar-les i veure les possibilitat que ofereixen a cada perfil d'usuari.

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CUENCA (2020): Maria Josep Cuenca, «La Gramàtica essencial de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans: característiques i aportacions», *Llengua & Literatura*, núm. 30, ps. 51-84. En línia: <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000286/00000046.pdf>
- CUENCA (2019): Maria Josep Cuenca, «La terminologia gramatical: de la Gramàtica de la llengua catalana a la Gramàtica essencial de la llengua cata-

- lana*», dins: Feliu, Judit; Trias, Mireia (ed.), *Gramàtica, esport i terminologia*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, ps. 91-112.
- CUENCA (2022): Maria Josep Cuenca, «La implementació de les gramàtiques *Essencial i Bàsica* de l'IEC», *Llengua & Literatura*, núm. 32, ps. 198-203. En línia: <https://raco.cat/index.php/LlenguaLiteratura/article/view/399456/492710>
- GBU = *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2019. En línia: <https://gbu.iec.cat>, 2022.
- GEIEC = *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2018. En línia: <https://geiec.iec.cat>.
- GIEC = *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2016. En línia: <https://giec.iec.cat>, 2022.
- GTG = *Glossari de termes gramaticals*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2020. En línia: <https://cit.iec.cat/GTG>.
- IEC, SECCIÓ FILOLÒGICA (1999a). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. 1, Fonètica*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. En línia: <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000039/00000072.pdf>
- IEC, SECCIÓ FILOLÒGICA (1999b). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. 2, Morfologia*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. En línia: <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000039/00000073.pdf>
- OIEC = *Ortografia catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2016. En línia: <https://oiec.iec.cat>, 2022.
- PÉREZ SALDANYA i RIGAU (2018): Manuel Pérez Saldanya i Gemma Rigau, «La gramàtica de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans», *Llengua & Literatura*, núm. 28, ps. 223-246. En línia: <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000257/00000011.pdf>
- RAFANELL (2020a): August Rafanell, «The language reform, the Institut d'Estudis Catalans and the work of Pompeu Fabra», dins: Argenter Giralt, J.A.; Lüdtke, J. (ed.), *Manual of Catalan Linguistics*, Berlín: De Gruyter, ps. 517-43.
- RAFANELL (2020b): August Rafanell, «From Pompeu Fabra to the present day: Language change, hindrance to corpus and status planning», dins: Argenter Giralt, J.A.; Lüdtke, J. (ed.), *Manual of Catalan Linguistics*, Berlín: De Gruyter, ps. 545-60.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2019). *Glosario de términos gramaticales*, Madrid: Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española; Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.

## PONÈNCIES



# CANVI DE RUMB! O EL BIAIX DEL SUPERVIVENT

JOAN PORTELL  
*Universitat de Girona*

## Resum

Demostrat amb xifres el fracàs de la promoció de la lectura a l'adolescència, especialment a l'ESO, seria bo de replantejar algunes estratègies a partir de la inclusió de la dinamització lectora amb criteris de promoció horitzontal i la necessitat de mediadors que siguin capaços de tenir aquests paràmetres en el disseny i aplicació de les activitats. Així mateix, derivat de la necessitat d'optimització de recursos, és interessant aplicar el biaix del supervivent i la discriminació positiva en la selecció i aplicació d'estratègies.

**Paraules clau:** lectures obligatòries, hàbit de lectura, adolescència, mentor lector, biaix del supervivent.

## STEERING A NEW COURSE, OR SURVIVOR'S BIAS

### Abstract

The statistics having clearly demonstrated the failure of current approaches to promoting reading among adolescents, perhaps it is time to redirect strategies so that they reflect horizontal promotion criteria and the need for mediators who are able to incorporate such parameters in the design and application of activities. Likewise, given the need to optimize resources, it is important to apply survivorship bias and positive discrimination in the selection and application of strategies.

**Keywords:** mandatory reading, reading habit, adolescence, reading mentor, survivor bias.

## 1. A TALL D'INTRODUCCIÓ

Quan als meus alumnes del doble grau d'Educació de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG a l'inici de l'assignatura Llengües 2 —nois i noies que han obtingut bones qualificacions a la selectivitat per poder accedir a aquests estudis i que d'aquí a un any estaran al capdavant d'aules d'educació primària—, els pregunto quin ha estat el seu camí lector, em trobo amb respostes molt significatives i que curs rere curs no deixen de sorprendre'm.

Recullo les respostes dels estudiants plasmades de forma individual en el que hem batejat a l'assignatura com a *Quadern de bitàcola*, un document virtual en el qual els alumnes remetran tots els textos i activitats que l'assignatura, amb l'objectiu de redescobrir la lectura i l'escriptura, els proposa d'elaborar. Una d'aquestes activitats d'anàlisi i reflexió és, tal com hem comentat, la creació d'un text on descriguin el seu procés d'aprenentatge, interès i hàbit lector.

Entre les respostes que he recollit de forma gairebé sistemàtica al llarg dels darrers anys en els *Quaderns de bitàcola*, podem llegir per exemple la que la MA va escriure:

Des de ben petita que he tingut inculcat l'hàbit lector gràcies als meus pares i al meu germà gran, els quals sovint llegien. Durant l'etapa de primària cada nit amb la meva germana ens llegíem contes, llibres o inclús ens inventàvem històries en les quals deixàvem volar la nostra imaginació. Aquest impuls cap a la lectura també va ser gràcies a la motivació i els ànims que vaig rebre per part dels i les mestres de l'escola, ja que gairebé sempre em deien que llegia amb molta fluïdesa. Però, amb el pas dels anys, aquest hàbit el vaig anar perdent, concretament quan vaig arribar a l'ESO. Allà s'establien uns llibres determinats, els quals la major part no eren del meu interès i, per tant, llegia per llegir sense comprendre de què tractaven. Llavors es va convertir en un procés avorrit i obligat que havia de realitzar per tal d'aprovar l'assignatura i no per propi plaer. Com a conseqüència, vaig perdre l'interès de llegir per voluntat pròpia.<sup>1</sup>

1. Reproducció fidel dels respectius exercicis dels alumnes. Es preserva l'anonimat dels i les estudiants.

També, i de la mateixa corda, trobem en JP, que expressa el seu camí lector comentant que:

Quan era adolescent la lectura m'interessava ben poc, sobretot les lectures obligatòries de l'institut, que es convertien en un suplici per a mi. Haig de reconèixer que sovint *m'escaquejava* de llegir-les i buscava resums a internet el dia abans de l'examen. Així doncs, podríem dir que durant els dos primers cursos d'ESO vaig ser un fidel lector d'un prestigiós blog: «El Rincón del Vago».

És possible que algú pensi que, llegides aquestes dues experiències personals, té a les mans un nou article catastrofista que té per voluntat enfonsar en la misèria els professors de llengua i literatura i tots els mediadors de la lectura. Però res més allunyat d'això, ja que, a l'altre cantó de la balança, també hi trobem les opinions d'altres alumnes com la MC, quan diu:

El que més m'agradava eren els debats que es generaven durant i després de la lectura dels llibres i estudiar més enllà del que està escrit literalment al text. Si teníem la sort que en aquella assignatura tinguéssim un professor apassionat i capaç de transmetre'ns aquesta passió i comprensió o interpretació del text més enllà del que estava escrit, era una meravella.

O en CP, que quan parla d'un llibre clau en el seu itinerari lector fa referència a *La plaça del Diamant*, de Mercè Rodoreda, i del treball que van fer, amb aquestes paraules:

Per altra banda, cal afegir que un dels motius pels quals em va marcar especialment aquesta lectura va ser la gestió per part de la mestra i la seva vocació i motivació per la literatura catalana. Les seves classes es basaven en la lectura compartida, els debats, assistir a obres de teatre sobre els llibres llegits, així com visitar escenaris literaris de gran importància.

És ben clar, doncs, que la lectura esdevé un camp de batalla —potser en podríem dir «el» camp de batalla?— de l'ESO, i molt especial-

ment per un tema ja abordat en nombroses ocasions com són les «lectures obligatòries» —rebin el nom que rebin en el nou currículum. I és ben clar que, revisada l'escassíssima bibliografia d'estudis i recerques entorn dels motius de la pèrdua o no dels hàbits de lectura per part dels nostres estudiants, ens adonem que hi ha molt de camí per córrer i que anem massa a les palpentes.

## 2. LECTORS O NO LECTORS, ÉS AQUESTA LA QÜESTIÓ?

Per contrastar les experiències personals, poc significatives des d'un punt de vista estadístic, a continuació analitzem què ens diuen les xifres. Segons les estadístiques recents del Ministerio de Cultura y Deporte, les dades diuen que el 74,9 % dels joves d'entre 14 i 24 anys són lectors en el temps lliure, i la xifra disminueix al 67,3 % a partir dels 24 anys. Un hàbit predominantment femení —el 79,5 % de dones es declaren lectores enfront del 70,3 % d'homes.<sup>2</sup>

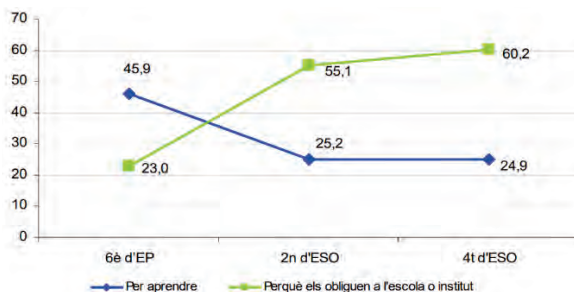
Atenció, però, ja que hem de tenir en compte que el concepte de lector, vist amb ulls del gremi dels lletraferits, és especialment benèvol segons aquestes estadístiques: és considerat lector tot aquell que almenys llegeix una vegada al trimestre —sense especificar quant o quan, ni què—. Si analitzem altres estudis anteriors, com per exemple les dades recollides ja fa més anys pel Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (ClijCAT) o la doctora Mireia Manresa (2013), veurem que no diferien de les tendències que ens mostra el recent estudi del Ministerio.

Així, en les conclusions de l'estudi de 2010 encarregat pel ClijCAT a l'empresa Connecta<sup>3</sup> ja s'apuntava que «en avançar l'edat s'incrementa fortament el percentatge de joves que declaren llegir per obligació (enfront dels infants que principalment declaren fer-ho per aprendre)», dades que s'acompanyaven amb el gràfic següent, molt il·lustratiu:

2. <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2022/02/220223-barometro-habitos-lectura.html> [Consulta: 9 de setembre de 2022]

3. <https://www.clijcat.cat/consell/descarregues/estudis/EstudiRodaprensa2009.pdf> [Consulta: 28 d'octubre de 2022]





Mireia Manresa (2013: 81-83), que va posar les dades que va recollir per a la seva tesi doctoral a disposició de tothom en el seu llibre *L'univers lector adolescent*, observa una disminució de lectors forts a l'adolescència a imatge i semblança d'allò que tres anys abans ja havia apuntat l'estudi del CljCAT, i que Manresa presenta en el quadre següent:

	Primer d'ESO	Segon d'ESO	Tercer d'ESO
Lectors forts (més de 10 llibres personals l'any)	5,5 %	1,6 %	0 %
Lectors moderats (entre 6 i 9 llibres l'any)	8,5 %	11,3 %	7 %
Lectors febles (entre 1 i 5 llibres l'any)	72 %	50 %	48 %
No llegeixen textos literaris en el temps lliure	14 %	36 %	45 %

Les dades són especialment cridaneres pel que fa a la desaparició total de lectors forts —lectors que llegeixen més de deu llibres personals l'any— durant l'ESO i l'augment clarament significatiu de no lectors, un traspàs de lectors que tenen els hàbits consolidats a lectors amb hàbits més dèbils, talment com si fos una cascada.

Així doncs, ¿la lectura té l'honor de ser l'única assignatura de tota l'ESO que, en lloc de sumar any rere any contingut com sí que fan les

matemàtiques o altres àrees, va perdre usuaris, és a dir, lectors? Malauradament, cap d'aquests estudis anteriors va provocar grans daltabai-xos, ni canvis substancials en les polítiques culturals o educatives del nostre entorn. I, per descomptat, cap dimissió.

Confirmada la pèrdua d'hàbit lector i de lectors durant l'ESO i el batxillerat, una pèrdua que les dades ens confirmen que ha estat constant durant les darreres dècades, i que deriva entre les joves generacions en l'assoliment de nivells d'hàbits molt propers als dels adults coetanis d'ells, potser que ens plantejem analitzar i, si és necessari, modificar determinades estratègies que ja fa dècades que donen els mateixos resultats alarmants: una tercera part dels nostres estudiants acaben l'ESO havent esdevingut no lectors —quin trist mèrit! I això sense entrar en les estadístiques que ens parlen del baix nivell de comprensió lectora.

A partir de l'anàlisi dels textos de les meves estudiants de la universitat i de les xifres expressades per diferents estudis estadístics, crec que seria bo començar a obrir el focus d'atenció i afrontar el tema amb elements que s'han tingut poc o gens en compte. Massa vegades la discussió s'ha mogut exclusivament en l'àmbit curricular, en els murs dels centres educatius, i potser seria necessari analitzar altres elements que superen aquests límits i que crec que també són claus en l'adquisició i reforç de l'hàbit lector. Elements bàsics de l'obtenció de l'hàbit lector derivats, molt especialment:

1. del moment evolutiu —l'adolescència— que estan vivint aquests lectors, i
2. del model lector que transmetem els adults professors *versus* mediadors de la lectura.

Així doncs, procedim a analitzar aquests dos factors, que defensarem com a clau per entendre i modificar hàbits de lectura a l'ESO.

### 3. L'ADOLESCÈNCIA

Diguem, a l'avançada, que l'adolescència, etapa de creixement personal que coincideix majoritàriament amb la de l'ESO i el batxillerat, és un període convuls en molts aspectes. Com diu el diccionari de

l'Institut d'Estudis Catalans, l'adolescència és el «període de la vida que segueix la infància i precedeix l'edat adulta». I, adolescent, «que està en l'adolescència». El professor David Bueno (2022: 27) ens amplia la definició a partir de dades aportades per l'ONU i ens diu que «l'adolescència és una etapa de la vida que es caracteritza pel creixement d'oportunitats, de capacitats, d'aspiracions, d'energia i de creativitat, però també per una vulnerabilitat significativa».

Sense cap mena de dubte, l'adolescència és una de les etapes més importants de la vida d'una persona, ens ajuda a recollir el millor del nen que hem sigut i a esdevenir l'adult que serem. Durant els aproximadament deu anys que dura l'adolescència tenen lloc en nosaltres canvis físics, psicològics i neurològics imprescindibles per a l'ésser humà. És l'etapa en què l'individu ha d'esdevenir, com a tal, independent i amb capacitat per prendre decisions.

Malauradament, des d'un punt de vista evolutiu, l'element que li hauria de facilitar aquesta feina —el cervell— està en procés de *reca-blejat*, fent servir un símil del mateix professor Bueno. I és que descobriments recents de la neurociència han demostrat que l'escorça prefrontal del cervell encara està en procés de maduració, i aquesta zona controla ni més ni menys que els processos cognitius més complexos, com ara la planificació, entre d'altres. Per això és justament en aquesta edat quan als joves els és més difícil prendre decisions, i per contra els adults demanem a l'adolescent que defineixi el seu futur, que ens digui «què vol ser quan sigui gran».

L'adolescència, com a etapa socialment reconeguda, és molt jove. A diferència de la infància, que es desenvolupa especialment al llarg del segle XIX, l'adolescència no comença a ser definida fins al tombant dels segles XIX i XX i no es generalitza com a edat socialment acceptada fins després de la Segona Guerra Mundial —prenem com a referent del moment de naixement de l'adolescència l'etapa històrica representada per una pel·lícula que segur que heu visitat: *Grease* (1978), amb aquells joves de futur esperançador i amor a flor de pell.

I per què, aquest moment? Doncs, derivat del creixement industrial posterior a la Segona Guerra Mundial, la indústria americana necessitava cada vegada més mà d'obra qualificada per poder esdevenir la potència mundial que volia dominar el món —i així va ser— durant

la segona meitat del segle xx. Per aquest motiu, la formació dels joves a poc a poc s'allarga en el temps i es generalitza en classes socials que abans entraven directament al món del treball després d'una infància més o menys formativa —recordem que la infància neix amb la Revolució Industrial, un segle o més abans que l'adolescència pròpiament citada aquí.

Són multitud els joves que han d'estar formats per poder donar resposta a la mà d'obra qualificada que demana la indústria del país, és a dir, més enllà d'una educació elemental basada en l'aprenentatge del saber llegir i escriure, i regles bàsiques de matemàtiques. Aquest fet esdevé clau per crear una generació de joves que estudien i, al mateix temps, gaudeixen de molt de temps lliure per fer altres activitats com practicar esport, sortir a ballar i, en definitiva, socialitzar-se. I també llegir.

Tal com apunta el professor David Bueno (2022: 154), «el cervell adolescent cerca, per damunt de tot, socialitzar amb els seus iguals». I és aquest enorme desig dels adolescents de socialitzar, de compartir, el que el porta a apropiar-se de determinats consums culturals —roba, sèries, música, videojocs, etcètera. I en aquesta forma de socialització, que esdevé la cultura de l'adolescent, semblaria que actualment la lectura no necessàriament és identificadora del grup.

A més, durant aquest període de creixement, és voluntat de l'adolescent esdevenir individu, i aquesta finalitat comporta la «mort del pare/mare», és a dir, la negació de moltes de les normes i límits que li havien marcat fins aleshores els adults. Com expliquen els professors Laureano Castro i Miguel A. Toro (2022: 57):

Les normes regeixen molts aspectes del funcionament de les societats humanes. Podem definir les normes com un patró de comportament que es considera apropiat o correcte dins d'una societat. Les normes marquen el que és apropiat, permès, requerit o prohibit per a tots o part dels membres d'una comunitat en diferents situacions. [...] L'adopció de normes permet una integració adequada dels individus en les societats de les quals formen part. Des d'una perspectiva evolutiva, l'estratègia de complir i fer complir les normes sembla adaptativa. Les normes faciliten la coordinació en les activitats cooperatives i, alhora, prevenen contra les actituds egoistes en castigar els que no les segueixen.

I és ni més ni menys en aquest període que aquestes normes són substituïdes per aquelles que marca el grup —recordeu allò de la socialització?—, que a partir d'aleshores esdevindrà l'autèntic far a seguir. La cultura del grup imperarà i marcarà la socialització de cada individu.

Tenim, doncs, uns joves en procés de formació, amb molt de temps lliure, i una clara necessitat de socialització entre iguals, ja que el patró *pares* ha estat substituït pel patró *colla*, dos elements que donaren peu al reconeixement de l'adolescència en la societat i, en conseqüència, a la seva institucionalització en la societat moderna.

Com diu Bueno (2022: 154), «hi ha molts factors que influeixen en l'estrès dels adolescents, però n'hi ha un que té una importància especial: l'aïllament social», i, en conseqüència, l'adolescent farà el que sigui per formar part del grup. Fins i tot, si cal, deixar de llegir, malgrat que aquest hàbit el tenia ben assolit. I si, a més, pot trencar amb tot allò que des del món adult se li imposa, com són les lectures obligatòries de l'ESO —en més o menys mesura pel nou currículum—, ho farà sense cap mena de dubte.

El líder del grup esdevé un autèntic mirall en el qual cada adolescent es veu reflectit i que determina el seu comportament. Sovint qui marca la pauta cultural del grup no és lector i, per anar contra allò imposat pels adults —siguin els progenitors o el professorat—, fins i tot rebutja sistemàticament les imposicions, les normes, les directrius... Aquest seria un primer motiu a voltes no previst en els plans lectors curriculars: la necessitat de dissenyar i aplicar estratègies horitzontals —lector adolescent cap a lector adolescent o, dit popularment, el boca-orella— de promoció lectora més que no pas verticals —professor vers alumne. Hem de fer ús de la lectura com a identificador de grup entre els membres.

#### 4. VOL I DOL

Un segon aspecte que hem de tenir en compte és que, massa sovint, amb la bona voluntat d'aproximar a la lectura des d'un punt de vista lúdic, el professorat tendeix a dissenyar activitats en les quals

s'amaga l'ou, és a dir, embolcallant les activitats amb paraules de plaer i gust per la lectura s'inclouen estratègies que no deixen de ser formes indirectes d'obligació lectora, a voltes inconscientment.

Si tenim en compte la caiguda de lectors a l'ESO, seria bo diferenciar el que entenem com a plaer lector, el gaudi compartit de lectures a partir d'estratègies socialitzadores, de la formació de lectors literaris, és a dir, l'aprenentatge i obtenció d'eines que permetin al lector assolir cada vegada més competències lectores. Ep, i totes dues són necessàries i imprescindibles! Aquesta mirada també és compartida pel professor Felipe Munita (2022: 57):

La educación literaria, por tanto, ya no pasa únicamente por transmitir unos determinados contenidos sobre los textos, sino más bien por ayudar a los estudiantes a avanzar en dominios tan diversos como el grado de implicación personal con la literatura, el desarrollo de habilidades de interpretación inferencial de las obras o la diversificación de las formas de fruición propias del lector literario.

No seré jo qui posi en dubte les lectures «obligatòries», ja que en reconec els beneficis com a eina necessària per a la formació del lector literari, i possiblement també seran les úniques lectures que alguns alumnes tindran al llarg del seu pas per l'educació obligatòria. Però, vista la important caiguda de lectors durant l'adolescència, hem de posar en qüestió aquestes lectures i anar a la recerca d'opcions.

Potser que comencem a plantejar-nos de bo de veres que necessitem *tutors lectors*, mentors de lectura, que acompanyin els joves lectors en el camí de la descoberta dels seus gustos i, a més, entenguin que la lectura a l'adolescència desenvolupada com a plaer no és exclusivament una activitat educativa, sinó molt especialment una activitat de relació social. Aquests tutors lectors han de ser capaços de parlar als joves lectors d'igual a igual, desenvolupant estratègies de promoció horitzontals, com ja hem apuntat més amunt, a vegades sense que es detectin. I això comporta observar la mediació a imatge i semblança dels debats que es poden obrir entre els adolescents entorn de la darrera sèrie de Netflix, el darrer èxit del raper de moda o l'últim llibre de *l'influencer* de torn, per posar tres exemples.

Convé que el mentor lector esdevingui un mediador amb capacitat de dinamitzar la lectura i tingui cura de promocionar aquelles activitats i estratègies que poden sorgir entre els mateixos adolescents, amb gran diversitat de criteris i coneixements sobre allò que es pot llegir, mirada sobre tots els gèneres possibles i temàtiques actuals que poden cridar l'atenció als joves. Un mediador especialitzat que hauria de ser conscient de dissenyar un espai —pot ser perfectament la biblioteca— on desenvolupar activitats socialitzadores en les quals la lectura és el centre, però no l'única, perquè ha de deixar espai per a altres formes d'expressió cultural. Una figura que pot esdevenir el referent dels alumnes i que, al llarg del seu pas per l'institut, es guanyi la seva confiança.

Aquesta figura pot ser el bibliotecari o la bibliotecària —una transformació de la figura del bibliotecari, si cal—, per descomptat, però, si realment entenem la lectura com un dels pilars essencials en l'aprenentatge dels nostres alumnes, tots i cada un dels professionals de cada centre haurien d'assumir com a pròpia aquesta responsabilitat. Hi ha països on això ja s'està desenvolupant, especialment en biblioteques públiques, com són els espais *teen* a Nova York o Tòquio. O el centre internacional de cultura contemporània Tabakalera, situat a Donostia, on la cultura té un caràcter holístic i l'espai Medialab és una de les seves potes, ja que «ofrece conocimiento, tecnología y espacios para facilitar procesos de aprendizaje, crear conocimiento, experimentar y desarrollar proyectos; promueve y alimenta comunidades y redes locales como elementos clave en la transformación social».<sup>4</sup>

El gran espai de transformació hauria de ser la biblioteca del centre. Aquest espai ha de ser el revulsiu necessari per transformar la visió de la lectura per part dels adolescents: ha d'esdevenir la seva biblioteca, un entorn que els joves del centre es facin seu, s'apropriïn. Com bé diu Juanjo Arranz, director de programes del Consorci de Biblioteques de Barcelona, en un article de referència que porta per títol «Las Bibliotecas Públicas, espacios para la cohesión social», s'hauria de «potenciar la dimensión social de la biblioteca como un espacio

4. <https://www.tabakalera.eus/es/> [Consulta: 4 de novembre de 2022]

generador de procesos democratizadores de la cultura y como espacio de encuentro y socializador de las prácticas individuales de acción y consumo cultural».<sup>5</sup>

Havent presentat els dos elements que ens permeten redefinir alguns aspectes de la promoció de l'hàbit lector en els centres, entre l'un i l'altre hi ha moltes estratègies vàlides que desgranarem més avall.

Abans, però, voldria introduir un nou factor que massa sovint limita determinades accions en el món de l'educació: el cost econòmic i personal. Com que malauradament els recursos són limitats, proposo una mirada esbiaixada, una discriminació positiva que permetria seqüenciar i seleccionar més i millor l'aplicació de noves propostes i ser més eficaços en la nostra tasca.

## 5. EL BIAIX DEL SUPERVIVENT

I és que, per a l'optimització de recursos, seria bo començar a dissenyar polítiques de promoció lectora aplicant el *biaix del supervivent*. Aquest mètode neix de les mans del matemàtic Abraham Wald durant la Segona Guerra Mundial. A Wald se li va encarregar l'estudi del reforç del blindatge dels avions aliats. A partir de l'observació dels avions que aconseguien aterrar després d'una missió, es podria deduir que allà on era necessari el blindatge era en aquelles parts de l'aparell que presentaven més impactes. Però Wald va comprendre que els impactes de bala, repartits pel fusellatge de forma aleatòria, assenyalaven justament els punts on aquest blindatge no era necessari, perquè l'estudi es feia sobre els aparells que havien aconseguit tornar a la base i no sobre els que havien estat abatuts, que probablement havien rebut impactes en les zones on els altres no en presentaven. És a dir, aplicant el símil a la lectura, la nostra mirada sobre un estudi sovint pot estar esbiaixada pel supervivent lector, que ens farà interpretar erròniament les dades obtingudes. Pau Carazo (2022: 100) explica les derivades d'aquest biaix en l'anàlisi de qualsevol succés:

5. <http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/128-Arranz-en.pdf> [Consulta: 3 de novembre de 2022]



Aquesta anècdota es va convertir en un cas famós del que es coneix com el «biaix del supervivent»: una distorsió en la lògica dels nostres raonaments deguda al fet que no podem observar directament les dades que no han sobreviscut a un determinat esdeveniment. Entre altres errors, el biaix del supervivent ens convida a prestar massa atenció a característiques de persones reeixides encara que no tinguem cap prova que tinguin alguna cosa a veure amb la seua fortuna. [...] El biaix del supervivent no és una raresa. La nostra ment n'és plena, d'irracionalitats similars.

Apliquem ara aquest biaix a la nostra realitat i mirem-ho amb uns altres ulls, és a dir, fent un gir de 180 graus sobre les dades massa vegades glorificades dels excel·lents nivells lectors de la població en general. És aleshores quan ens adonarem que una quarta part dels joves de 14 a 24 anys no llegeixen —i en els nois la xifra augmenta fins a la tercera part! Reprenem, doncs, la pregunta que encapçalaria aquest article: com és que durant l'ESO passem de nivells de lectura superiors al 90 % fins a derivar als mateixos nivells dels adults al final del cicle?

Si ens fixem en aquest biaix en els nostres lectors diversos de qual-sevol institut, immediatament ens apareixen com un factor les diferències familiars existents: mentre que uns infants han estat exitosos en els estudis, rics en paisatge familiar lector, actius en activitats extra-curriculars, de famílies econòmicament solvents, altres han tingut greus dificultats per formar-se en plenitud de possibilitats, cosa que els ha suposat, ja d'entrada, dificultats en l'aprenentatge. Algú pot pensar que a l'institut ja es ve plorat de casa, però és que a vegades les derivades d'aquests nivells lectors ja sorgeixen en edats pretèrites, com ens diu Meghan Cox Gurdon (2022: 43):

Un estudi del 2012 va descobrir que els infants que arriben a preescolar sense haver tingut mai «l'hora bona nit, lluna»,<sup>6</sup> o molt poc, presenten

6. Expressió que fa referència al llibre *Bona nit, lluna* de Margaret Wise Brown (Corimbo, 2003), il·lustrat per Clement Hurd, publicat per primera vegada el 1947 a Nova York, tot un referent en les sessions de contacontes abans d'anar a dormir en les famílies americanes de la segona meitat del segle xx.

un retard d'entre dotze i catorze mesos en les habilitats de llenguatge i de prelectura. Un cop a l'escola aquests nens tenen les mateixes possibilitats que els seus companys de gaudir de la diversió i de l'estimulació que proporcionen els contes, amb les rimes, l'humor, les aventures, les il·lustracions i tot el que comporten. Tot i així, innocentment, el desnivell que els separa dels altres és matemàticament implacable, un fenomen que s'ha anomenat *la bretxa del vocabulari*.

Fent un símil amb l'atletisme: així com uns infants són a la línia de sortida perfectament equipats i a punt pel tret d'inici de la cursa formativa, d'altres encara tot just són als vestidors i sense el material adient.

Aplicant el nostre biaix, preguntem-nos, doncs, si la població hipermotivada necessita realment centrar, i moltes vegades acaparar, els esforços lectors de tots aquells —excepte els progenitors— que d'una manera o altra incideixen en la seva formació lectora. Sabent, doncs, que la família és qui incideix majoritàriament en l'adquisició de l'hàbit lector dels infants,<sup>7</sup> per què dedicar la tasca pública de mediació lectora a uns alumnes per als quals esdevé gairebé anecdòtica quan per a d'altres seria cabdal per a la seva formació?

Si ens fixem en moltes polítiques de promoció lectora, observem que els que hi participen són públic que ja creu en la lectura, que ja la realitza i promou amb eficàcia; podríem dir que són creients de la fe lectora. Així doncs, com a societat, ¿no seria bo centrar-nos allà on realment hi ha mancances importants per aconseguir la plenitud lectora de tots els seus membres i on, per altra banda, l'esforç serà valorat i aprofitat plenament, més que no pas fer un *café per a tothom*? Aplicant un biaix del supervivent, un gir en la lectura de les xifres d'hàbits lectors, i tenint cura de ser eficients i eficaços en les nostres estratègies, amb una clara i determinada discriminació positiva, potser aconseguirem revertir en part un fracàs col·lectiu que no ens hauríem de permetre.

7. <https://core.ac.uk/download/pdf/78535877.pdf> [Consulta: 4 de novembre de 2022]

## 6. CANVIEM EL RUMB

Com ja hem apuntat, hi ha dos factors que s'haurien de preveure de forma especial: l'etapa de creixement dels lectors en aquesta edat, que correspon a l'adolescència, i la necessitat de crear mentors lectors que esdevinguin dinamitzadors i mediadors de la lectura en espais transversals i adequats a la cultura i sociologia dels lectors.

Si a aquesta cruïlla —adolescència *versus* mentor lector— hi afegim criteris de discriminació positiva, aleshores potser sí que podem disposar dels nostres recursos i centrar-los allà on són més necessaris. Girar la mirada 180 graus cap a la tercera part dels adolescents no lectors que necessiten que hi dediquem els nostres esforços i estratègies de promoció lectora ens portaria a dissenyar i aplicar activitats com les següents:

1. *Lectures collectives en veu alta*. Gurdon (2022: 17) destaca les virtuts d'aquesta estratègia dient-nos que, «en aquesta era de la distracció, hem de mirar des d'un nou punt de vista què és i què fa llegir en veu alta. Perquè no tan sols és una manera de passar el temps senzilla i agradable i nostàlgica, que podem reprendre o deixar sense notar cap conseqüència, sinó que l'hem de reconèixer com a acte contracultural, enlluernador i transformador». Més endavant, Gurdon (2022: 78) rebla el clau aportant dades interessants sobre l'activació que aquesta activitat genera en el cervell dels lectors: «Quan algú llegeix i l'altre escolta, a part de crear un ram de reaccions neuroquímiques o ser emportats per tot un tsunami, els dos cervells s'activen de manera sincronitzada i creen literalment ordre i connexió, en un procés que s'anomena *aparellament neural*». I és que amb la lectura en veu alta podem alliberar els nois i noies de la necessària tasca de desxifrar les paraules que encara no els permet gaudir de l'argument de les seves lectures. Quan algú els llegeix en veu alta, se'ls obren les portes del gaudi lector. Gurdon (2022: 171) diu: «Cada any tinc uns quants alumnes que acaben odiant llegir i escriure. Moltes vegades és a causa de la seva

- poca habilitat per la lectura, però no sempre, sinó que han passat molts anys només provant de desxifrar les paraules dels llibres, en lloc de submergir-se en els seus arguments».
2. *Desenvolupar grups d'animació lectora, clubs de lectura i intercanvi lector en format horitzontal*, tenint els mateixos adolescents com a promotors i dinamitzadors, sense la intervenció dels adults, a fi que els nois i noies se sentin responsables i facin seu l'èxit o fracàs de la dinamització lectora. És fent responsables els adolescents que els podem demanar comptes de les seves accions.
  3. *Lectures teatralitzades en veu alta*. El professor Sebastià Serano (2022: 60) ens regala una interessant reflexió: «En les narracions convencionals del dia a dia, de la quotidianitat, en els espais temporals de la penetració de l'escriptura i la lectura, és important destacar que en un text escrit les paraules no tenen el suport de les seves qualitats fonètiques, és a dir, de la veu. En la parla, en la dicció, una paraula arriba a l'oïda de la persona receptora embolcallada en un to de veu o en un altre, amb valor distintiu, de manera que pot mostrar, per exemple, un to enèrgic, vigorós, actiu, disgustat, enrabiad, assossegat, afable o resignat. És veritat que, amb el temps, l'escriptura adoptà els signes de puntuació, però també és ben cert que només permeten assignar un to en un grau mínim. Un signe d'interrogació, d'admiració o una coma poden aconseguir que la veu s'aixequi una mica, però no gaire més». Les lectures compartides en veu alta i teatralitzades, sigui directament de textos teatrals o no, massa sovint han estat bandejades de les estratègies habituals dels instituts. Sí que és cert que molts centres organitzen obres de teatre, però no sempre és necessari, ni de bon tros, programar i organitzar tota una obra per gaudir plenament del text interpretat. Reprendre i programar periòdicament aquest gènere permetrà socialitzar la lectura i interpretar-la col·lectivament, així com fer-ne plaent el seguiment.
  4. *Ús de les xarxes socials com a eina per dinamitzar lectures*. El telèfon mòbil i totes les seves aplicacions no han de ser

observats com a enemics de la lectura, ans al contrari. Coneixedors com som de com les xarxes socials transmeten i difonen tot allò que transcendeix en el món dels adolescents, per què no usar les xarxes socials per difondre la lectura? Els missatges, més enllà de la seva voluntat didàctica, han de centrar-se molt especialment en la motivació i promoció de la lectura, és a dir, a iniciar debats, plantejar qüestions, fer aclariments, etcètera, en els quals els protagonistes siguin especialment els mateixos lectors. Si aconseguim que s'hi impliquin, a més, les xarxes socials poden esdevenir un altaveu d'opinions que sovint en un cara a cara els adolescents no s'atreveixen a expressar.

5. *Ús de les xarxes socials més enllà de l'entorn de l'institut.* A imatge i semblança de l'activitat anterior, ara proposem ampliar l'àmbit d'influència lectora més enllà de l'institut. I és que de vegades, massa centrats en determinats gèneres o lectures, alguns nois i noies no senten interès per allò que els proposem llegir. Hem de tenir en compte que, mercès a les xarxes socials, el grup de lectura passa de circumscriure's als amics més propers, a atènyer tot el món, i podem anar a la recerca de determinats grups de lectura *ad hoc* segons l'interès de cada jove lector, que, d'altra banda, mai el trobarà en un entorn físic com el del nostre centre. Aquestes xarxes socials permeten trobades d'aficionats a la lectura de gèneres minoritaris que els adolescents no troben al seu entorn proper; així doncs, aprofitem-les.
6. *Bibliotecaris escolars amb la formació adequada.* Desenvolupament de les biblioteques de centre amb professionals formats no només en l'àmbit del bibliotecari prestador de llibres, sinó, i de manera molt essencial, la de dinamitzador i coneixedor dels seus lectors. La figura del bibliotecari escolar hauria d'esdevenir cabdal en cada centre, un professional de ple dret en la selecció i motivació lectora, plenament implicat en les activitats del centre, i coneixedor de les realitats socials de cada alumne, a fi de receptar a cadascun la «medicina» adequada. La seva tasca supera, de molt, la de

les parets de la biblioteca, i esdevé un agent social de gran rellevància.

7. *Formar i promoure la figura de l'animador/mentor lector.* Tenir al centre una persona capaç d'intervenir, detectar, avaluar i desenvolupar estratègies per conèixer aquells infants i joves lectors, especialment els més vulnerables, a qui incidir amb propostes engrescadores i adequades a les seves necessitats és essencial per promoure la lectura amb la mirada del biaix del supervivent. Aquesta figura hauria de coordinar tasques en àmbits diversos de la promoció lectora, així com estar perfectament implicada i imbricada en la dinàmica del centre, participant en tots els claustres, reunions, projectes, etcètera, tenint present que la lectura es pot trobar en tot i per tot, i per això cal tenir-la molt en compte. Si aquesta figura i les seves estratègies esdevenen pròpies de tots i cada un dels membres del centre, fins i tot més enllà del professorat, a bodes em convides!
8. *Modificacions en els currículums* adequats a les circumstàncies dels alumnes que es tingui al centre. És el que Tiphaine Samoyault (2016: XIII) anomena «l'escala de la guineu»: la necessitat d'observar la lectura a l'ESO no des d'un punt de vista historicista sinó com un cau de guineu, proposant lectures des de les obres més contemporànies a les obres primigènies, és a dir, des de l'actualitat literària fins als primers autors. I fins i tot deixar certa llibertat en la selecció de les lectures als mateixos nois i noies.
9. *Redissenyar espais i modificar horaris de les biblioteques* on la socialització dels joves en sigui la prioritat. Només cal tenir com a referent, per exemple, les zones *teen* que s'estan desenvolupant en països geogràficament tan allunyats com són el Japó o els Estats Units. I deixar que els mateixos adolescents intervinguin en el disseny i gestionin aquests espais a voluntat.
10. *Diversificar les lectures cap a gèneres més enllà de la narrativa*, fent un especial esment al còmic com a aglutinador de lectors adolescents. Així mateix, diversificar cap a gèneres

poc tractats, com la poesia i el teatre, que poden oferir estratègies de promoció actives. A més, el suport d'aquestes lectures tant pot ser en format paper com digital. I cal no menystenir l'escriptura com a complement de la lectura, a fi que esdevingui una autèntica font d'expressió.

11. *Relectura de textos amb esperit crític i mirada col·lectiva*. En paraules de Vivian Gornick (2021: 119), «fa uns quants anys, una crítica famosa va escriure un article sobre un llibre que acabava de rellegir per primera vegada des que l'havien publicat cinc anys abans. La meravellava la qualitat del llibre, el trobava molt bo, i estava consternada per com l'havia destrossat sense pietat quan va sortir. “Devia estar de mal humor —va observar— sens dubte, gens receptiva”. Ah, la receptivitat! També coneguda com a bona disposició. Responsable de totes les connexions amb èxit entre llibre i lector —i entre persones—, la bona disposició emocional és un dels misteris humans més fonsos: la forma que agafa cada vida en depèn del tot». Així doncs, convertim-nos tots plegats en crítics, escrivim, comentem, aportem mirades diverses sobre un mateix text i no deixem que una sola veu marqui la nostra experiència lectora. Esdevenir lectors crítics és l'Olimp dels lectors.
12. *Avaluar i valorar* adequadament la inversió de temps i diners de determinades estratègies, a fi de reenfocar-les cap a necessitats concretes dels lectors més vulnerables. Si, per exemple, es detecta que en determinats clubs de lectura sempre trobem els mateixos infants i joves, potser seria hora de valorar-ne la idoneïtat i necessitat per part d'aquests usuaris i, si és possible, buscar estratègies perquè no esdevingui un club tancat a nous membres.

## 7. ANEM TANCANT

No perdem, però, l'esperança en els lectors, ja que, un cop n'hem esdevingut, quan hem viscut l'acompanyament lector i el llibre ha es-

tat una pota de les relacions emocionals amb els nostres, sempre podem pouar en el record i fer aflorar de nou l'hàbit. I com a mostra, un exemple.

Recordeu que hem començat l'article amb les paraules de la MA, estudiant de doble grau de la Facultat d'Educació de la UdG? Doncs, un xic més avall del seu *Quadern de bitàcola*, ella mateixa ens il·lumina amb aquestes paraules:

No obstant això, afortunadament, els darrers quatre anys he tornat a llegir per interès propi, sobre gèneres que m'interessen. Un dels factors que ha influenciat a tornar a adquirir l'hàbit lector ha estat el temps, la maduresa personal i les ambicions que m'ha aportat.

I aquell JP, gran usuari d'«El Rincón del Vago»?:

Aquesta dinàmica de mandrós va canviar quan tenia quinze anys. A tercer, ens van fer llegir un llibre titulat *Wonder* que, per a mi, en aquell moment, era extremadament gruixut. Quan ens el van presentar per primer cop, recordo fer broma amb el company del cantó dient-li: «Ostres, hauria de trobar una taula molt coixa perquè jo fes servir aquest llibre». Quan ja s'acostava el dia de l'examen, tots els companys de classe en parlaven molt bé. Havien deixat de comentar els capítols de *Polseres vermelles* durant els canvis de classe, i això volia dir que era bo de veritat. Per tant, vaig decidir donar-li una oportunitat. Va ser impressionant. Quatre-centes dotze pàgines en un sol dia. Mai m'hauria imaginat que era capaç d'engolir un llibre d'aquella manera tan bèstia. La història em va captivar. La lectura d'aquest llibre va suposar un punt d'inflexió en el meu itinerari lector.

I acabem amb paraules de l'AI, que ens confirma tot el que hem comentat en aquest article amb la pròpia experiència:

A tercer d'ESO vam començar a treballar la literatura i aquesta part de l'assignatura de llengua castellana em va fascinar. M'encantava llegir trossos de llibres i que cadascú de nosaltres compartís la seva interpretació. Aquesta es complementava amb l'explicació de la professora, la qual ens feia fixar en petits detalls que ens passaven desapercebuts o que l'autor havia «col·locat» amb una finalitat concreta.



Així doncs, no us deixeu vèncer pels missatges catastrofistes. Sí que fora bo, potser, de canviar el rumb, a fi de donar una nova mirada a la relació de la lectura i els adolescents i emprendre una autèntica croada a la reconquesta de lectors als instituts.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BUENO (2022): David Bueno, *El cervell de l'adolescent*, Barcelona: Rosa dels Vents.
- CARAZO (2022): Pau Carazo, «L'espècie (i)racional?», *Mètode*, vol. 2, núm. 113, vol. 2, p. 100.
- CASTRO i TORO (2022): Laureano Castro i Miguel A. Toro, «Els orígens de la normativitat», *Mètode*, vol. 2, núm. 113, p. 56-63.
- GURDON (2022): Meghan Cox Gurdon, *La màgia de llegir en veu alta*, trad. Ada Arbós i Bo, Barcelona: Viena Edicions.
- GORNICK (2021): Vivian Gornick, *Comptes pendents. Apunts d'una relectora crònica*, trad. Martí Sales, Barcelona: L'Altra Editorial.
- MANRESA (2013): Mireia Manresa, *L'univers lector adolescent*, Barcelona: Rosa Sensat.
- MUNITA (2021): Felipe Munita, *Yo, mediador(a)*, Barcelona: Octaedro.
- SAMOYAUULT (2016): Tiphaine Samoyault, «L'escalier du renard», dins: Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien!*, París: Presses Universitaires de France, p. IX-XIV.
- SERRANO (2022): Sebastià Serrano, *El regal de la lectura*, Barcelona: Ara Llibres.



# LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA A LA BIBLIOTECA ESCOLAR DE L'INSTITUT MENÉNDEZ Y PELAYO

JÚLIA BAENA

*Universitat de Barcelona*

## **Resum**

La biblioteca escolar és un entorn idoni per desenvolupar el gust per la lectura i fomentar l'hàbit lector, ja que és una de les seves funcions clau. A l'etapa de l'educació secundària, la biblioteca acompanya i forma l'alumnat amb l'objectiu de consolidar i crear nous lectors. A fi de proporcionar idees i propostes als responsables de biblioteca i equips docents, en aquest article es descriu el desplegament del pla de promoció de lectura de la biblioteca escolar a l'Institut Menéndez y Pelayo, i es presenten les diferents estratègies i accions de promoció de la lectura dutes a terme a la biblioteca escolar, tot detallant quins aspectes es tenen en compte, quines tipologies s'apliquen, quines es consideren més rellevants, a quins perfils s'adrecen i quins resultats s'han obtingut. Es valora l'impacte positiu del seu desenvolupament.

**Paraules clau:** Biblioteca escolar de secundària, promoció de la lectura, Educació Secundària Obligatoria.

## PROMOTING READING AT THE MENÉNDEZ Y PELAYO SECONDARY SCHOOL LIBRARY

### **Abstract**

The school library is an ideal environment for stimulating interest in reading among young people, and creating new generations of readers is indeed one of the school library's key functions. This article offers ideas that will be useful to library managers and teaching teams who are keen to pursue this goal. It describes how a Reading Promotion Plan was carried out at the Menéndez y Pelayo public secondary

school in Barcelona, looking at the various activities by which it sought to develop student reading habits, the factors involved in its preparation and execution, the reader profiles it targeted and the positive results it achieved.

**Keywords:** High School Library, Reading Promotion, Middle and High School.

## 1. INTRODUCCIÓ

L'Institut Menéndez y Pelayo de Barcelona és un centre de titularitat pública que disposa d'una biblioteca escolar i una bibliotecària documentalista titulada, contractada a mitja jornada per l'AMPA. S'hi imparteixen els estudis d'ESO (5 línies), batxillerat (3 línies) i batxibac (1 línia); en total, 620 alumnes i 66 professors. La biblioteca disposa d'un projecte disponible en línia, on es detalla el model de biblioteca, els serveis i les activitats; el febrer del 2022, amb la incorporació d'una nova bibliotecària a l'equip de biblioteca, s'impulsa un pla de promoció de lectura per a l'ESO.

Disposar d'una biblioteca en funcionament que ofereixi servei 22 hores setmanals en horari lectiu no és un fet habitual als centres educatius de titularitat pública: més aviat és excepcional, ja que, malauradament, les biblioteques escolars només són presents en el 56,8 % dels centres de secundària, segons les últimes dades disponibles del 2019-2020 (BARÓ 2021). Cal recordar que el marc legal existeix tant en l'àmbit estatal com autonòmic, i a l'article 88 de la Llei d'Educació de Catalunya s'especifica l'obligatorietat de tenir biblioteca escolar, però, paradoxalment, com que és també un projecte de centre, cada comunitat educativa decideix si el vol impulsar o no. L'entorn de la biblioteca escolar, doncs, esdevé avui dia un privilegi a l'abast de les comunitats educatives on els equips directius i les famílies, generalment les que ja estan conscienciades del paper clau de la lectura en l'èxit educatiu i es poden permetre econòmicament invertir-hi recursos, han decidit impulsar-la.

La biblioteca escolar té com a missió principal donar suport a l'aprenentatge i al projecte educatiu, i com a funció inherent fomentar

l'hàbit lector i el gust per la lectura; tal com s'especifica a les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* (2013), una de les funcions clau de la biblioteca escolar és impulsar la lectura i el Pla de Lectura de Centre (PLEC), un document de centre recomanat (però no obligatori). Al PLEC es defineixen els objectius i els mecanismes per garantir l'assoliment de la lectura; no només es concreten les estratègies i accions per treballar la capacitat d'entendre els textos, sinó també com es fomenta l'hàbit lector i el gust per llegir al centre educatiu. En tant que és una de les funcions principals de la biblioteca escolar, hauria de tenir un paper significatiu en la promoció de la lectura a l'entorn educatiu, mitjançant els seus espais, col·leccions, serveis i professionals.

Generalment, la base de lectors es crea a l'etapa de l'educació primària i a l'entorn familiar, que garanteixen l'assoliment de la competència lectora, l'accés a lectures variades i de qualitat i l'establiment de l'hàbit lector. A l'etapa de secundària es pot parlar més aviat de consolidació de lectors —tot i que és un repte, ja que la xifra de lectors disminueix de 1r d'ESO a 4t d'ESO— i de l'ampliació de la diversitat de textos freqüentats (MANRESA 2013: 89-98 i 102-103). Aquesta relació entre biblioteques escolars i promoció de la lectura en els joves és observada per diferents autors, com Joan Portell i Gisela Ruiz (2019: 77), que li dediquen un capítol sencer al seu llibre sobre joves i lectura, o Teresa Colomer (2008: 37): «la presència de biblioteca escolar als centres educatius, així com la riquesa i renovació de la seva dotació, també s'ha demostrat que són factors lligats a un èxit més gran en els índexs de lectura».

És obvi que les biblioteques escolars difícilment poden tirar endavant sense els recursos humans i econòmics necessaris, però encara més imprescindible és que les persones responsables de les biblioteques escolars disposin de la formació necessària i de temps disponible per aplicar els seus coneixements i dur a terme la seva activitat com a agents actius de promoció de la lectura. Aquesta manca de temps sovint ocasiona que les activitats de promoció de la lectura als centres educatius de secundària esdevinguin accions esporàdiques: la integració del Projecte de Biblioteca al Projecte Educatiu de Centre ajuda, sense cap mena de dubte, a articular i desenvolupar una programació

de promoció de lectura raonada, amb uns objectius generals i específics clars i amb un encaix consensuat per la comunitat educativa al Pla de Lectura de Centre.

Cal tenir present que, donada la missió de la biblioteca escolar, la frontera entre lectura per plaer i lectura per treball pot resultar porosa en alguns punts. De fet, pensar que la biblioteca escolar no té cap paper en l'educació literària o és un agent passiu (entesa com un simple repositori de llibres) davant la lectura per plaer, és desconèixer les funcions, els serveis i les possibilitats d'una biblioteca escolar de qualitat, o confondre-la amb una biblioteca pública. Per exemple, quan es parla de la lliure tria de les lectures obligatòries, el paper de la biblioteca i el bibliotecari és clau: el ventall de lectures entre les quals pot triar l'alumne lliurement ve determinat per la política de col·lecció; o les recomanacions que fa el bibliotecari en funció dels hàbits i interessos del lector, i que intenten que el lector descobreixi nous horitzons, més complexos a cada lectura, o relacionats amb l'educació literària i el treball que es fa a l'aula. També pot quedar desdibuixada la línia entre la promoció i l'animació lectora, com indica Jaume Centelles (2010: 55): «La diferencia entre promoción y animación es sutil porque, a veces, una actividad de promoción como puede ser, por ejemplo, un niño preparando una recomendación para sus compañeros, supone, a su vez, una animación para él mismo».

La feina de promoció de la lectura a la biblioteca pot fer de contrapunt als missatges que sovint sentim als mitjans de comunicació: «els joves ja no llegeixen», «s'ha de llegir» o «s'ha d'estimar la lectura», missatges que evidentment espanten a tothom (PETIT 2008: 16).

## 2. COM PROMOVEM LA LECTURA A LA BIBLIOTECA ESCOLAR?

Abans de planificar, cal realitzar una diagnosi de com es treballa la lectura al centre. El PLEC ha de contenir aquesta diagnosi i la programació on es concreta què, per què, com, quan i qui du a terme les accions de promoció lectora, i de quina manera es relacionen, entre si i amb el currículum educatiu. És a dir, la promoció de lectura ha de respondre a uns objectius específics i a una estratègia compartida amb

la comissió de biblioteca i l'equip docent. En el cas de l'Institut Menéndez y Pelayo, el centre no disposa —encara— d'un Pla de Lectura de Centre, però el Pla de Promoció de Lectura i les accions que conté han estat el resultat del treball en equip entre la comissió de biblioteca (coordinadora de biblioteca, bibliotecària i representants de l'AMPA i Consell Escolar), equip directiu, alumnat i professorat, i es disposa de mecanismes d'avaluació quantitativus i qualitativus.

Quan planifiquem les accions de promoció de la lectura des de la biblioteca del centre tenim en compte diferents factors (a banda de la diagnosi prèvia, que n'inclou alguns). Els més importants són els següents:

1. Hàbits, capacitats i frustracions lectores.
2. Edat, nombre d'alumnes, recursos disponibles...
3. Objectius generals i específics de l'acció.
4. Tipologia: activa, passiva, guiada, autònoma...
5. Periodicitat: esporàdica/estacional, trimestral, permanent...
6. Mecanismes d'avaluació.

Per assegurar que s'arriba a tots els perfils, una eina molt útil és l'elaboració d'una graella on queden reflectits alguns dels factors esmentats anteriorment, sobretot pel que fa a perfil, tipologia i periodicitat. En el nostre cas, procurem que alumnat de tots els cursos d'ESO tingui activitats de promoció de la lectura actives trimestrals i anuals, i que a tots els perfils (ESO, batxillerat, docents i famílies) es facin com a mínim accions trimestrals passives (tot i que la intenció és ampliar la periodicitat i combinar-les amb les actives, com ara un club de lectura virtual mensual). També es procura que les activitats a l'ESO siguin combinades quant a participació: voluntàries (com la participació en el concurs Protagonista Jove) i obligatòries (com el club de lectura trimestral, que expliquem més endavant). Un cop realitzada l'avaluació trimestral, anual i contínua, es reforcen les accions en aquells cursos on es creu que és més necessari.

### 3. ACOSTAR ELS JOVES ALS ESPAIS DE LECTURA

Les biblioteques són els espais de lectura per excel·lència: quin valor donem a aquests espais? Tot i no ser exactament una acció de promoció de la lectura, disposar d'un espai idoni és important, no només per la percepció sinó perquè es duen a terme accions de promoció de lectura passives i actives a la biblioteca, i sense un espai adequat és més complex. A l'institut vam detectar que l'espai de la biblioteca era millorable: no disposava, per exemple, de prou espais de lectura informal, i la sensació que causava era la d'una aula gran amb llibres. Vam analitzar els usos de la comunitat educativa per adaptar els espais a les seves necessitats de lectura i vam dissenyar un espai que, com a mínim, complís els requisits quant a zones recomanades (BAENA 2021).

Volíem proporcionar espais agradables de lectura més enllà de l'aula: no només acostar els usuaris a la lectura, sinó també fer-los retrobar amb els espais on viu la lectura, que de vegades els resulten aliens, sacralitzats o inhòspits. Per tant, actualment els nostres espais són còmodes, càlids i agradables, i es pot llegir de diferents maneres: sol, en petit grup, estirat, assegut (figures 1-5). Com que entenem que també és usuari, el no lector també s'hi sent acollit (per exemple, amb un racó de jocs de taula). Aquests espais segueixen en constant observació i avaluació: entenem la millora dels espais com un procés iteratiu: van canviant en funció de l'ús i les necessitats que detectem. La flexibilitat dels espais facilita aquest procés de canvi (per exemple, posant rodes al mobiliari que ho permeti o triant mobles poc pesants).

Intentem també promocionar i visitar altres espais de lectura: biblioteques públiques i llibreries. Ens trobem amb joves que no són usuaris de la biblioteca pública, que només l'han visitat a l'etapa de primària o fins i tot que no l'han visitat mai i en desconeixen els aspectes més bàsics, com la gratuïtat del carnet de biblioteca, els fons especialitzats de cadascuna o la possibilitat de préstec interbibliotecari gratuït; a tots els bibliotecaris escolars els usuaris ens parlen sovint de «lloguer», en lloc de parlar de «préstec». Una de les funcions de la biblioteca escolar és precisament formar usuaris de qualsevol tipologia de biblioteca per augmentar la seva autonomia al llarg de la vida quant a l'accés a la informació.





FIGURES 1 i 2. Zona de lectura informal per a grups petits i grans.



FIGURA 3. Zona de lectura informal per a parelles i individual.



FIGURA 4. Zona de lectura informal individual.

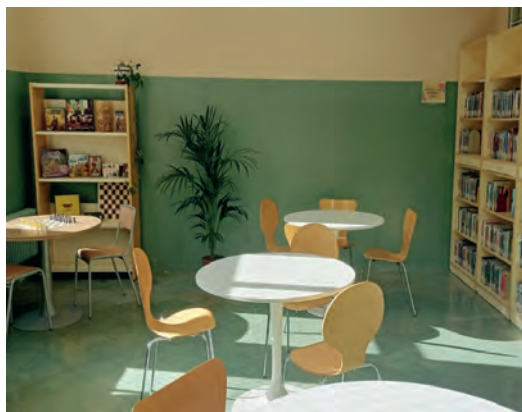


FIGURA 5. Zona de treball en grup i jocs de taula.

Per altra banda, tant en la nostra formació d'usuaris com en visites presencials (i, per descomptat, en les nostres adquisicions), reivindicuem les llibreries locals, tant les generalistes com les especialitzades. Aquesta acció, així com les visites a biblioteques i la millora dels nostres espais, està específicament pensada per acostar els espais de lectura als perfils menys lectors (recordem que l'entorn familiar pot ser

determinant: hi ha joves als quals la família no els ha portat mai a la llibreria o la biblioteca). D'aquesta manera, no només donem a conèixer espais de lectura, sinó que trenquem prejudicis establerts i reforcem el teixit cultural del barri (biblioteca i entorn). Per acabar, habilitem espais de promoció de lectura fora de la biblioteca, com el punt d'intercanvi de llibres, on hom pot agafar o deixar llibres de manera lliure, o el taulell d'informació al vestíbul del centre.

#### 4. GARANTIR L'ACCÉS A UNA COLLECCIÓ VARIADA I DE QUALITAT

Si es vol fomentar la lectura per plaer, necessàriament l'usuari ha de poder tenir una oferta àmplia i diversa. A les *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* (2013) recomanen el nombre de documents, percentatge de renovació anual, metres quadrats i hores de dedicació setmanal en funció del nombre d'alumnes (figura 6). Els usuaris han de tenir al seu abast col·leccions variades i equilibrades, accessibles (ben organitzades i senyalitzades) i de qualitat. Això només és possible quan es dissenya i es manté una política de col·lecció acurada, que garanteix la disponibilitat i equilibri dels diferents temes, gèneres, estils, formats, suports i graus de complexitat per satisfer els interessos i necessitats dels diferents perfils d'usuari. Els nostres usuaris troben a la biblioteca més de 6.000 documents físics: el 50 % de la col·lecció correspon a materials de no-ficció (recordem que el lector de coneixements també existeix: assaig, premsa, revistes i llibres temàtics...) i l'altre 50 %, a materials de ficció: novel·la juvenil, per a adults, còmic (europeu, americà, manga variat), coneixements, àlbum, poesia, teatre...

Proporcionem accés a lectures comunes i poc comunes al seu entorn. Cal diferenciar entre accés i promoció directa o activa: de la lectura de gran consum o de baixa qualitat (que no necessàriament és sinònim) no considerem necessari fer-ne promoció. També cal recordar que tenim una funció, espai i pressupost diferent del d'una biblioteca pública, fet que obliga a seleccionar bé els materials que s'adquireixen i esporgar de manera regular per mantenir la col·lecció actualitzada i tendir a un creixement zero.

CENTRES EDUCATIUS*	Col·lecció	Espai	Personal
Educació secundària obligatòria i batxillerat / formació professional 2 línies d'ESO i 2 de batxillerat / 380 alumnes	4.200 documents 5% de renovació anual	75-90 m²	15 h dedicació mínima
Educació secundària obligatòria i batxillerat / formació professional 3 línies d'ESO i 2 de batxillerat / 500 alumnes	4.500 documents 5% de renovació anual	75-90 m²	15 h dedicació mínima
Educació secundària obligatòria i batxillerat / formació professional 4 línies d'ESO i 3 de batxillerat / 690 alumnes	5.300 documents 4% de renovació anual	90 m²	20 h dedicació mínima
Educació secundària obligatòria i batxillerat / formació professional 5 línies d'ESO i 3 de batxillerat / 810 alumnes	6.000 documents 4% de renovació anual	90 m²	20 h dedicació mínima
Institut escola 1 línia 225 alumnes EI i P + 120 ESO = 345	4.200 documents 5% de renovació anual	90 m²	15 h dedicació mínima
Institut escola 2 línies 450 alumnes EI i P + 240 ESO = 690	5.300 documents 4% de renovació anual	90 m²	20 h dedicació mínima

FIGURA 6. Estàndards per a les biblioteques escolars de Catalunya (COL·LEGI 2013: 37).

## 5. LLEGIR I ESCRIURE, ESCRIURE I LLEGIR

Promocionar l'escriptura és promocionar la lectura. L'alumne que escriu sol ser bon lector o, si més no, un lector més competent, però no qualsevol lectura i no qualsevol escrit:

El alumnado que ha cultivado la escritura, siguiendo orientaciones precisas acerca de cómo los textos adquieren su estatuto, manifiesta menos dificultades de comprensión ante las mismas, porque eso es lo que él ha estado haciendo mediante sus prácticas de escritura. Al enfrentarse en la lectura con una elipsis, con un mensaje implícito o lleno de inferencias, con una estructura narrativa *in medias res*, con un narrador equisicente, con una estructura deductiva o inductiva o con una argumentación *ad hominem*, no sufrirán tanto su acoso estructural y lingüístico porque conocen muy bien de qué va esta *purrusalda*. (MORENO 2015: 187)

A la biblioteca impulsem el treball literari que es fa a l'aula i fora de l'aula, en fem difusió i li atorguem valor. Valorem i difonem l'escriptura en diferents formats i profunditat: els Jocs Florals, el certa-

men de lectura en veu alta, concurs de contes curts, mostres de poemes de l'alumnat elaborats a l'aula... Tornem a citar Víctor Moreno (2015: 188):

Lee quién mejor escribe. Es más. Quien lee no escribe necesariamente. La lectura no conduce de modo natural y directo a la escritura, pero sí lo hace la escritura. No conozco ninguna persona que escriba y no lea, pero sí a muchas personas que leen y no escriben. Garantizar el deseo de escribir es aval seguro de hacer lectores.

Sovint els treballs literaris de l'alumnat resten desats de manera interna als espais físics i digitals del centre. La comunitat educativa disposa d'una plataforma pública, com és el web de la biblioteca, per poder mostrar al seu entorn les seves creacions literàries (recordem que cal anonimitzar-les o presentar-les sota pseudònim).



FIGURA 7. Difusió al web de la biblioteca de poemes de l'alumnat elaborats a l'aula.

Finalment, també animem a escriure en plataformes més socials, com Wattpad; si bé la qualitat literària no sol ser una característica d'aquesta xarxa (tampoc no passa per cap filtre), destaca, quant als aspectes socials, per crear comunitat al voltant de la lectura i oferir una plataforma digital de fàcil accés i ús als joves que volen escriure.

Fomentem tant les obres originals com la creació de fanficció (*fanfiction*), i també incentivem que esdevinguin «creadors de cultura, i no tan sols consumidors» (RODARI 1985: 197-198). Aquestes paraules de Rodari, que cita Guadalupe Jover, les acompanyem amb una altra citació de l'autora, quan parla de les possibilitats que ofereix la tecnologia en aquest sentit: «¿Qué hacer con lo leído?, nos preguntábamos. Aquí va otra posible respuesta: animarnos a reescribirlo» (JOVER 2007: 157).

## 6. DIFERENTS FORMES DE PROMOCIÓ

No hi ha una sola forma de llegir, ni de promocionar la lectura. Diversifiquem estratègies (GAGNON-ROBERGE 2019) per arribar als diferents «mapes lectors únics» (MORENO 2015: 41). A la biblioteca, realitzem diferents tipus d'accions:

1. Passives: exposicions temàtiques, cartells de novetats, decoració literària als passadissos, llibres destacats a les prestatgeries...
2. Actives: recomanacions, tallers de descoberta literària...
3. Puntuals o estacionals: efemèrides, visita d'autors, Sant Jordi...
4. Regulars: préstec i recomanació individualitzada, club de lectura...
5. Per perfils: alumnat (lector, no lector, amb dificultat de lectura, nouvingut...), professorat, famílies...
6. En tàndem, individuals o grupals, amb altres entitats (Centre de Recursos Pedagògics, grups de servei comunitari del centre...).
7. Físiques o digitals: a tots els espais possibles: vestíbul, passadís, aules, sala de mestres, taulells del centre (figura 8), web de la biblioteca i del centre, xarxes socials...

Pensem en un públic diana que pot ser específic o general, i duem a terme una promoció inclusiva, que interpelli també (especialment)



FIGURA 8. Tauler informatiu al vestíbul del centre amb informació de la biblioteca, com ara les novetats o les activitats.

els no lectors. Quan dissenyem una activitat de foment de la lectura, l'han de poder viure i gaudir tots els destinataris: lectors forts, lectors febles i no lectors; procurem no caure en el «fonamentalisme lector» que esmenta Víctor Moreno (2009: 18-19). Quant a la integració de la tecnologia (tema massa extens, complex i profund per aturar-nos a examinar-lo), només mencionarem que ha de tenir un sentit: la tecnologia per si sola, en la nostra experiència, no fa més ni millors lectors. També cal valorar el mitjà més efectiu per arribar al destinatari: per exemple, hem pogut comprovar que té més impacte i visibilitat posar les novetats impreses a l'entrada del centre que no pas difondre-les a les xarxes socials (els joves empen les xarxes per relacionar-se entre iguals, més que no pas amb entitats, i encara menys si estan relacionades amb l'àmbit educatiu). Utilitzem eines digitals per elaborar llibres multimèdia, complementar o enriquir continguts relacionats amb la

lectura, però com a mitjà i no com a fi: el contingut de la lectura sempre se situa al centre, i no pas el format o suport (un altre tema diferent i interessantíssim és la narrativa digital, els formats audiovisuals i la seva mediació, tot plegat tractat per experts en la matèria com ara Lucas Ramada Prieto, Mireia Manresa i Freddy Gonçalves).

## 7. DIFERENTS MODELS LECTORS

Quan parlem de models lectors, entenem que són diversos: família, amics, professors, autors, mitjans de comunicació i *influencers*... Volem ser una «comunitat lectora» (inspirats per la investigació i treball de Lara Reyes [2015] a l'escola Francesc Aldea de Terrassa), així que convertim els seus integrants en agents actius de promoció de la lectura:

1. Les *Recomanacions de la biblioteca* tenen una funció de filtre qualitatiu. Es poden trobar a l'expositor en columna al costat de la zona de lectura informal (ben visible i en lloc de pas): es renoven constantment, intenten acostar lectures que de manera autònoma no solen ser llegides, i no discriminen entre novetats, contemporanis i clàssics. D'altra banda, també elaborem recomanacions trimestrals en format digital, que fem arribar a tota la comunitat educativa i que es difonen en moments clau de l'any: Sant Jordi, Nadal i final de curs. Les dues primeres contenen novetats editorials i les d'estiu abasten obres de qualitat que han perdut el seu estatus de «noves» en un circuit editorial cada cop més vertiginós. Intentem orientar per cicles, ja que, tot i que les edats només són una orientació, a la comunitat educativa (especialment als docents i famílies) els resulta útil.
2. Les *Recomanacions entre iguals* van sorgir com a resposta a les recomanacions verbals que feien els usuaris, a la bibliotecària i entre ells. Aquestes ganes de recomanar i compartir es van materialitzar en una acció molt senzilla i de funcionament autònom i comprensible: un tauler de cartó ploma amb el missatge



«Recomana'ns un llibre», unes cartolines de colors, un pot de xinxetes i un retolador (figura 9). Va tenir tant d'èxit que en poc temps estava ple; per visibilitzar el valor que donem a les recomanacions que ens fa l'alumnat, quan es renova el plafó (un cop ple), l'alumnat del Servei Comunitari de Biblioteca les digitalitza i elabora el *Llibre de recomanacions anual* en format digital. No només dona valor a les seves lectures autònomes, també proporciona molta informació sobre els seus hàbits i preferències lectores. També fem difusió al web de les recomanacions de l'alumnat, al mateix nivell jeràrquic que les de la biblioteca i les de docents i famílies (figura 10).



FIGURA 9. Recomanacions entre iguals.



FIGURA 10. Recomanacions de l'alumnat al web de la biblioteca.

1. Les *Recomanacions dels adults* les ubiquem al web en format text o vídeo, i tenen com a objectiu formar part de l'univers lector del jove. De fet, una de les finalitats del proper pla de foment lector és precisament potenciar aquest paper i incrementar l'ús de la biblioteca per part dels adults i alumnes més grans (batxillerat). Recriminar als joves que no llegeixin des d'una posició no lectora no és gaire coherent i, tot i que el jove es vol «independitzar» del món infantil, que pren com a model l'adult, el fet de viure en una comunitat on la lectura és un fet quotidià i no excepcional farà que aquesta resulti menys aliena, com són habituals i compartides per diferents generacions altres manifestacions culturals, com ara la música o les sèries de plataformes digitals. També és una manera d'implicar les famílies en el foment de la lectura, ja que sovint es veuen exclòses d'aquest paper a l'etapa de secundària, quan a primària han estat fonamentals; parlem d'adolescents d'entre 12 i 16 anys en l'etapa obligatòria, no pas de joves universitaris.

## 8. DIGNIFICAR I IMPLICAR

Dignifiquem i reconeixem el lector (el que vol ser reconegut; no tots ho volen, especialment els nois, exceptuant el manga), creem comunitat al voltant de la lectura i impliquem els joves en la promoció de la lectura (i dels seus espais i materials): els convertim en protagonistes i ambaixadors de la biblioteca. Algunes de les accions més destacades que duem a terme són les següents:

1. El Servei Comunitari de Biblioteca és un dels vuit que ofereix l'institut. Al contrari del que es pugui pensar, la finalitat no és que es converteixin en ajudants de biblioteca, sinó que siguin bibliotecaris plens. El projecte segueix uns objectius d'aprenentatge (referits a coneixements i conceptes, a habilitats i destreses, a actituds i valors i amb relació a unes competències específiques), uns blocs temàtics, una metodologia formativa i uns criteris de qualificació. L'alumnat integrant

es divideix en diferents equips i funcions, i crea, lidera i desenvolupa diferents accions relacionades amb el foment de la lectura i altres aspectes més tècnics; el paper de les docents (coordinadora de biblioteca i bibliotecària) és el d'acompanyament. Aquestes accions són posades en comú per tal de no compartimentar el coneixement i afavorir la cohesió i la col·laboració entre equips. Alguns exemples de les accions ideades i dutes a terme són la creació d'un concurs de contes curts, la millora dels espais, la creació de documents de difusió digital o aspectes relacionats amb la col·lecció (política de col·lecció, avaluació de fons, adquisició, senyalització, treball tècnic, ambaixadors de la biblioteca a les aules...). Una de les claus és que no cal ser lector per gaudir i participar en el Servei Comunitari: a la biblioteca treballem pel bé comú, no pas per l'interès individual, de la mateixa manera que no cal estar malalt per defensar la sanitat pública.

2. També participem en el concurs Protagonista Jove de l'Ibbycat (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil). Resulta interessant el fet que no es basa en aspectes quantitius que no tenen en compte el lector, sinó que els participants llegeixen tres llibres de literatura juvenil en català (que seleccionen una comissió d'experts) i voten quin els ha agradat més. L'autor del llibre més votat és premiat gràcies al jurat literari compost pels joves lectors. No només fa valer l'opinió dels lectors, sinó que també promociona la literatura juvenil en català i els seus autors. Aquesta iniciativa és totalment voluntària, a diferència del Servei Comunitari (que es pot triar dins d'uns límits raonables, però és obligatori fer-lo).
3. El Comando Sant Jordi és una iniciativa que premia la participació: l'alumnat voluntari que hi participa ha de dissenyar accions artísticoliteràries en els espais del centre per Sant Jordi. La recompensa a aquest esforç és la visita a la llibreria del barri, on poden triar comprar llibres pel valor del 20% del pressupost total per compres de Sant Jordi de la biblioteca. També ajuden a muntar la parada de Sant Jordi al vestíbul del centre (figures 11 i 12).



FIGURA 11. Comando Sant Jordi.



FIGURA 12. Volums comprats per l'alumnat del Comando Sant Jordi a la llibreria del barri.

Aquestes accions també volen incidir en els aspectes socials de la lectura i en la necessitat d'estar amb el grup que tenen els adolescents; encara que els investigadors no ho mencionessin (BUENO 2017), qualsevol persona que treballi amb adolescents s'adonaria de la importància que té per al col·lectiu.

A banda d'això, també dissenyem i impulsam accions que esdevenen projectes curriculars, com per exemple el disseny del logotip i la

imatge corporativa de la biblioteca com a treball de Plàstica, perquè correspondria més a l'objectiu de promoció de la biblioteca que no pas a l'específic de promoció de la lectura (tampoc no esmentarem en aquest text les accions que duem a terme per formar en alfabetització informacional, mediàtica i digital, i que esdevé la meitat de la tasca de la biblioteca).

## 9. PARLAR I COMPARTIR: CONVERSA LITERÀRIA

El club de lectura de les lectures obligatòries és l'activitat estrella de la biblioteca quan parlem de la promoció de lectura lligada a l'educació literària i al treball d'aula. L'activitat consisteix a fer una conversa literària amb l'enfocament Chambers (2014) al voltant de les lectures obligatòries. Tot i no ser una activitat en què es faci una tria de lectura lliure (i, per tant, restaria exclosa de la majoria de definicions sobre promoció de la lectura per plaer), el fet de parlar amb total llibertat de la lectura feta, associar la lectura obligada i comuna a les lectures individuals (o altres manifestacions culturals) que sí que hem fet per plaer, i compartir i construir significat de manera col·lectiva, considerant que totes les opinions tenen valor, converteix aquesta activitat en una font de gaudi per a tots els participants; fins i tot per a aquells que no han apreciat la lectura, que no l'han entès o que ni tan sols l'han acabat.

Creiem fermament que aquesta és una de les claus del foment de la lectura: parlar, llegir i escriure; dotar l'alumnat de les eines necessàries per poder gaudir i parlar de les lectures que fa. En aquest sentit, el club de lectura enriqueix i complementa el treball que es fa a l'aula, i li atorga un enfocament diferent: no només pels continguts, que aprofundeixen en els aspectes literaris en funció de l'experiència lectora, sinó també pel fet de dur-se a terme en un espai diferent i còmode (zona de lectura informal de la biblioteca) i perquè està conduïda per un equip de dues persones de perfils i rols diferents (la professora i la bibliotecària). Perquè poc fomenta la lectura fer un *booktrailer* si no s'ha entès l'obra.

## 10. CONÈIXER ELS LLIBRES I ELS LECTORS

Per poder fer promoció de la lectura és imprescindible tenir un coneixement profund dels dos elements principals: les lectures i els lectors. Cal llegir i comptar amb especialistes en lectura, cultura i literatura juvenil, però també amb persones que coneguin els lectors. Evidentment, no cal llegir tota la literatura juvenil que es publica (tampoc no es pot, amb el ritme de publicació actual), perquè, en paraules d'Ana Díaz-Plaja (2008: 117), parlem d'un «immens, porós i versàtil camp»; però sí que cal conèixer-ne un corpus bàsic. A la biblioteca treballem en equip amb diversos professionals, que tenen diferents rols:

1. Equip directiu i cos docent (no només els de departaments de llengua).
2. Equip de biblioteca: Comissió de biblioteca (docent coordinadora, bibliotecària-documentalista especialitzada en literatura juvenil, membres de l'AMPA i el Consell Escolar) i alumnat del Servei Comunitari de Biblioteca.
3. Famílies.
4. Agents de l'entorn (CRP, SE, associacions culturals, altres centres/lectors, etcètera).
5. Bibliotecaris de la biblioteca pública.
6. Llibreters.
7. Autors i editors.
8. I, per descomptat, els mateixos alumnes.

## 11. CONCLUSIONS

Tot i que, com hem comentat prèviament, l'Institut Menéndez y Pelayo encara no té un Pla de Lectura de Centre que pugui coordinar d'una manera sistemàtica la feina que es fa a la biblioteca amb la totalitat de departaments del centre, les accions esmentades en aquest article han tingut bons resultats des que es van aplicar i es treballa regularment amb els departaments de llengua, amb l'equip directiu i

especialment amb la coordinació pedagògica. En el transcurs de menys d'un any (febrer del 2021 - desembre del 2022) s'han pogut observar els següents efectes en els indicadors quantitius i qualitius de què disposem. El préstec és l'indicador principal; encara que hi ha alumnes que ja tenen accés a lectures per altres vies, també aquest perfil ha augmentat a la biblioteca, ja que aportem un valor afegit des d'un rol diferent i complementari: la recomanació a mida.

1. Augment progressiu del préstec cada trimestre. Concretament, hem doblat el nombre de préstecs trimestrals de gairebé tots els cursos en vuit mesos (ESO, batxillerat i docents), passant d'un total de 200 a més de 400. La primera setmana de curs ja havíem fet 100 préstecs. La previsió és d'un mínim de 1.200 préstecs anuals. Cal aclarir que parlem de lectura voluntària per plaer, no pas associada al préstec de lectures obligatòries, ni tan sols si aquest últim respon a una tria lliure.
2. La biblioteca és plena cada hora del pati (2 patis). Abans de les accions de promoció lectora esmentades (especialment efectius han estat els canvis en l'espai), l'afluència era menor.
3. Demanda creixent de professors per a clubs de lectura, activitats i tallers.
4. Augment de les activitats docents realitzades a la biblioteca (i, si venen els professors amb els grups, es poden preparar lectures relacionades amb la seva matèria per presentar-les i dinamitzar-les).
5. Augment de les desiderates (suggeriments de compra) per part de l'alumnat i el professorat.
6. Augment de les peticions de prescripció individualitzada per part d'alumnes indecisos: possibilitats d'ampliació de l'univers lector dels lectors (coneixement dels perfils lectors i la seva evolució).
7. Èxit del Servei Comunitari de Biblioteca. Es destaquen les iniciatives de promoció de lectura proposades (i que han implicat fins i tot els no lectors).
8. Recuperació lenta, però gradual, dels lectors «perduts» a 2n, 3r i 4t d'ESO; generalment, el percentatge més elevat d'usu-

aris de préstec i lectors a la biblioteca era 1r d'ESO, i lentament anem recuperant la resta de cursos.

Tot i que no es pot afirmar amb total seguretat que les dades anteriors siguin el resultat de les accions de promoció de la lectura, l'augment de tants indicadors d'una manera simultània i coincidint en el temps amb la posada en marxa del conjunt d'accions fa sospitar que probablement existeix aquesta relació. Ara bé, reivindicuem anar més enllà de les dades quantitatives: la lectura no són lletres i els lectors no són números. Acabem aquest article amb les paraules que tanquen un llibre imprescindible en la mediació literària amb els adolescents, *La nostalgia del vacío. La lectura como espacio de pertenencia en los adolescentes*, de Freddy Gonçalves da Silva (2018: 96):

Como mediadores seguimos compartiendo experiencias para formar a estos lectores desde la saudade: dispuestos a crear formas de apego, asumiendo la pérdida como parte del proceso y entendiendo que, en la actualidad, cada vez que nos acercamos, ese concepto de lectura se reinventa, se antoja distinto en el tiempo. Por eso, no dejemos de extrañar el mundo, de encontrar en los desiertos compartidos el placer de una alegoría o una metáfora. Contémosles a los jóvenes quienes somos, lo que fuimos cuando estuvimos en ese «Entre-Aquí-Y-Allá» y dejemos que ellos nos cuenten lo que fueron, lo que son y serán. Hagámoslo desde su derecho a la pertenencia, y seguiremos encontrándonos con las nuevas generaciones en la ficción y la palabra.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BAENA (2021): Júlia Baena, «L'organització de l'espai de la biblioteca escolar al segle XXI», dins: *BE21: Apunts per a la biblioteca escolar*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Programa Biblioteca Escolar Punteadu, ps. 54-59.
- BARÓ (2021): Mònica Baró, «Biblioteques escolars a Catalunya. Quina situació ens presenten les dades?», dins: *15es Jornades de Biblioteques Escolars de Girona* <<https://www.youtube.com/watch?v=L02qppsRpqo>> [Consulta: 4 d'octubre de 2022].



- BUENO (2017): David Bueno, *Neurociència per a educadors. Tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- CENTELLES (2010): Jaume Centelles, «La animación a la lectura. O cómo ayudar a descubrir los tesoros que esconden los libros», *Mi Biblioteca*, núm. 20 (hivern), ps. 54-58.
- CHAMBERS (2014): Aidan Chambers, *Dime: los niños, la lectura y la conversación*, Mèxic D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- COLLEGI (2013): Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, *Directrius i estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- <[https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0042/38547944-4b4c-4f90-b364-ad81076f48fd/directrius\\_biblio-centres.pdf](https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0042/38547944-4b4c-4f90-b364-ad81076f48fd/directrius_biblio-centres.pdf)> [Consulta: 25 de novembre de 2022].
- COLOMER (2008): Teresa Colomer, «Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents», dins: *Lectures adolescents*, Barcelona: Graó, ps. 19-57.
- DÍAZ-PLAJA (2008): Ana Díaz-Plaja, «Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència», dins: *Lectures adolescents*, Barcelona: Graó, ps. 117-147.
- GAGNON-ROBERGE (2019): Sophie Gagnon-Roberge, *Despertar el placer por la lectura: actividades y sugerencias para todos los gustos*, Madrid: Narcea Ediciones.
- GONÇALVES DA SILVA (2018): Freddy Gonçalves da Silva, *La nostalgia del vacío. La lectura como espacio de pertenencia en los adolescentes*, Saragossa: Pantalia.
- JOVER (2007): Guadalupe Jover, *Un món per llegir: educació, adolescents i literatura*, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MANRESA (2013): Mireia Manresa, *L'univers lector adolescent: dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MORENO (2009): Víctor Moreno, *La manía de leer*, Barcelona: Caballo de Troya.
- MORENO (2015): Víctor Moreno, *Preferiría no leer: valores «desagradables» de la lectura*, Pamplona: Pamplona.
- PETIT (2009): Michèle Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Mèxic D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- PORTELL i RUIZ (2019): Joan Portell i Gisela Ruiz, *Adolescents i lectura: el binomi fantàstic*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- REYES (2015): Lara Reyes, *La formació literària a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores*, tesi doctoral, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/308312#page=1>> [Consulta: 25 de novembre de 2022].
- RODARI (1985): Giovanni Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona: Hogar del Libro.

COM SORTIR DE LA ZONA DE CONFORT  
I ENDINSAR-SE EN NOUS CAMINS INNOVADORS PER A  
L'APRENTATGE DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

MARINA GRIFOLL, CRISTINA POL I ELENA URBANEJA

*Didacta + i Castellnou Edicions*

**Resum**

Global society is currently undergoing broad changes, and with it approaches to education are shifting too. Consequently, the language learning model that currently prevails in secondary and higher education classes must adapt to these changes. The two proposals for teaching Catalan language and literature described here are intended to guide and encourage teachers who wish to implement innovations in class to meet these new challenges.

**Paraules clau:** Innovació pedagògica, neuroeducació, projecte innovador, llengua catalana, itineraris literaris.

HOW TO GET OUT OF YOUR COMFORT ZONE IN THE  
TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE

**Abstract**

Global society is currently undergoing broad changes, and with it approaches to education. Consequently, the existing language learning model in secondary and higher education classes must adapt to these changes. The two proposals for teaching Catalan language and literature described here are intended to guide and encourage teachers who wish to implement innovations in class to meet these new challenges.

**Keywords:** Learning innovation, neuroeducation, innovative project, Catalan language, reading itineraries.

## 1. INTRODUCCIÓ

Enguany ha estat guardonada amb el premi Nobel de literatura 2022 l'escriptora i professora de secundària Annie Ernaux per la seva trajectòria literària, centrada principalment en narracions de memòria col·lectiva. En un dels seus llibres autobiogràfics, el lector es troba amb una descripció de l'escola europea de mitjans del segle passat, basada en una concepció homogeneïtzadora de l'escola secundària:

Pública o privada, l'escola s'assemblava, lloc de transmissió d'un saber immutable en el silenci, l'ordre i el respecte jerarquitzats, la submissió absoluta: portar bata, posar-se en fila en sentir la campana, aixecar-se quan entrava la directora però no la vigilant, equipar-se amb llibretes, plomes i llapis reglamentaris [...] El dret de fer preguntes només pertanyia als professors. Si no enteníem una paraula o una explicació, era culpa nostra. Estàvem orgullosos com si el fet d'estar subjectes a regles estrictes i a la reclusió fos un privilegi. (ERNAUX 2019: 44)

Si bé és cert que el sistema educatiu actual es troba lluny d'alguns aspectes descrits per Ernaux, i es podria debatre fins a quin punt s'ha vist renovat, el que demostren les darreres reformes educatives a nivell mundial és que cal continuar qüestionant i revisant els models escolars del segle xx. La complexitat de la realitat actual requereix un individu amb unes competències i actituds que el sistema escolar heretat no sempre consolida i reforça (BAUMAN 2022). La realitat del segle XXI exigeix un individu capaç de fer front a les disrupcions constants que qüestionen els paradigmes vigents a cada moment (GIDDENS 2000). La suma de múltiples factors ha donat forma a una societat desdoblada entre la realitat tangible i una de paral·lela, digital, els marges de les quals sovint costen de delimitar. El món compartimentat en tradicions i costums s'ha vist substituït per societats globalitzades que viuen a la intempèrie de canvis exponencials, disrupcions tecnològiques i el constant degoteig d'informació sovint subjectivada amb finalitats econòmiques (CHRISTENSEN 2020).

En paral·lel a tot aquesta convulsa i complexa amalgama en el present, les generacions més joves han de fer front a un futur incert da-

vant l'impacte de l'activitat humana en els recursos naturals. A conseqüència d'aquest sentiment generalitzat de pèrdua, la comunitat a petita escala ha esdevingut un aixopluc i un refugi del sentiment de pertinença intrínsec a l'existència humana, i cobra cada vegada més valor en les generacions més joves. En síntesi, els pilars sobre els quals s'assenta el segle XXI requereixen que les noves generacions estiguin capacitades per viure i desenvolupar-se en un món que està canviant i que hauran d'acabar de definir.

## 2. EL CONTEXT EDUCATIU ACTUAL

En aquest sentit, cal reprendre els postulats de Nuccio Ordine (2013) segons els quals l'escola, i sobretot les humanitats, tenen un paper rellevant a l'hora de dibuixar l'existència i la cabuda de l'ésser humà al món. Per això la docència del segle XXI ha de replantejar l'estil d'aprenentatge i ensenyament necessaris per donar resposta als nous temps. Actualment, els docents es troben amb una realitat a l'aula que els exigeix capacitar els alumnes per posar en pràctica les seves habilitats i coneixements, però també per afrontar les diferents situacions d'aprenentatge de forma competencial. Per altra banda, han d'atendre una diversitat d'alumnes cada vegada més canviant, amb diferents estils d'aprenentatge i perfils personals i socials. Els estudis basats en la neurociència corroboren que els alumnes han de raonar i aplicar els coneixements per adquirir un aprenentatge significatiu. És per això que cal potenciar la cultura del pensament, innovar en metodologies, aplicar noves formes d'avaluar per, d'aquesta manera, poder arribar a les diferents intel·ligències de l'alumnat. Tot això posa en relleu el paper del professorat i l'obliga a sortir de la seva zona de confort, fet que pot arribar a generar angoixa o por del canvi.

Tot representant la descripció d'Ernaux (2019) i observant la realitat de l'escola actual, es fa palesa la reforma educativa en el transcurs de les últimes dècades. A les aules de secundària hi conviuen diferents realitats socials, culturals i econòmiques; ritmes d'aprenentatges diversos; una configuració del rol del professor i de l'alumne substancial; un anivellament de la motivació pels estudis inferior al de les gene-

racions passades i, finalment, una majoria de l'alumnat que arrossega un progressiu allunyament respecte a la llengua i la cultura catalanes.

### 3. PROJECTES INNOVADORS EN LLENGUA I LITERATURA CATALANES

Davant d'aquesta realitat i de la nostra experiència a l'aula, els projectes Punt Volat i Itineraris Lectors tenen l'objectiu de facilitar la tasca al professor i engrescar-lo a posar en pràctica les competències a l'aula, proporcionant noves metodologies, fomentant la cultura de pensament i oferint noves formes d'avaluació. L'experiència docent a l'aula ens demostra que tot allò que es viu, es manipula, es juga i se sent, es recorda i, per tant, s'aprèn.

En aquest sentit, Punt Volat i Itineraris Lectors són la culminació de les inquietuds que hem anat recollint com a docents de llengua i literatura de secundària, i configuren un projecte i un suport material per a l'aprenentatge de la matèria que, contràriament a altres propostes, dona resposta a la realitat del docent de llengua catalana i literatura. La finalitat del projecte és dotar la classe d'un suport que, d'una banda, dugui els alumnes a ser el centre de l'aprenentatge per desenvolupar les seves destreses d'escriure, llegir, debatre, compartir i reflexionar, i, de l'altra, permeti al professor treballar uns continguts amb rigor acadèmic amb la flexibilitat d'organitzar-los i adaptar-los al ritme de la classe.

Per aquest motiu, els dos projectes incorporen no només el coneixement lingüístic i literari de la matèria, sinó també la formació en innovació pedagògica neuroeducativa de les autores, en un intent de facilitar la tasca al professor per engrescar-lo a sortir de la seva zona de confort. En resum, els projectes pretenen ser una eina per fer que aquesta necessitat de canvi generalitzat del sistema educatiu esdevingui una realitat abordable i sostenible per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua i la literatura catalanes a secundària.

### 3.1. El projecte Punt Volat

Es tracta d'una proposta innovadora per treballar la llengua i la literatura catalanes a l'ESO d'una manera motivadora i plaent, alhora que de forma rigorosa i competent. El projecte està organitzat per cobrir els quatre cursos de secundària, de 1r a 4t d'ESO, i seguint les prescripcions del darrer currículum per a l'Educació Bàsica publicat al DOGC (decret legislatiu 75/2022, de 27 de setembre).

El nom es deu a un dels signes ortotipogràfics més emblemàtics de la llengua catalana, que es col·loca entre dues eses per indicar-ne el caràcter geminat. Aquest signe diacrític, també anomenat *punt alçat*, remet semànticament a la idea d'estar per sobre de la realitat. Es tracta d'un signe que, d'alguna manera, *no toca de peus a terra*, sinó que fa volar la imaginació i ens apropa a noves formes d'aprendre.

Dit d'una altra manera, Punt Volat busca il·lusionar els alumnes i provocar la curiositat per enlairar-se cap al coneixement i, en conseqüència, les quatre cobertes dels llibres del projecte recullen objectes que es poden trobar en l'espai aeri: des d'alguns de més senzills o rudimentaris —com un avió de paper per a primer curs—, o d'altres que volen a mitjana alçada —com un globus o un avió—, fins a vehicles complexos i tècnics —com pot ser un platet volador—. La proposta del projecte incideix en el fet d'agafar embranzida per veure la realitat cada vegada des de més alçada. A mesura que l'alumne interioritza habilitats, actituds i coneixements progressivament més complexos els vehicles o els elements que li permeten entendre, valorar i observar la realitat que l'envolta també es tornen més complets.

#### 3.1.1. Els fonaments pedagògics del projecte

El projecte recull, d'una banda, els quatre pilars de l'educació de la Unesco creats per l'equip de Jacques Delors (1996) —*aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser*— i, alhora, el marc de les quatre C de l'organització P21 (Partnership for 21st Century) —*pensament crític, creativitat, col·laboració i comunicació*— (BATTELLE FOR KIDS 2009). Pel que fa als continguts i les acti-

tuds, el projecte segueix les disposicions educatives actuals sobre competències clau, competències específiques, criteris d'avaluació i sabers vigents en la nova normativa estatal (BOE) i autonòmica (DOGC).

A més a més, les activitats s'han articulat per tal de treballar la cultura del pensament a través de rutines i destreses de raonament i conceptualització; fomentar el treball cooperatiu com a mecanisme per establir vincles, millorar el propi aprenentatge i reforçar habilitats socials; plantejar diferents situacions d'aprenentatge que garanteixin un desenvolupament competencial; disposar de diverses eines d'avaluació que permetin la motivació per l'aprenentatge, i possibilitar una ludificació de l'aprenentatge de la llengua i la literatura amb equilibri i rigor.

El projecte està format per cinc elements: el quadern d'activitats, la caixa d'eines i la capsa de jocs, així com un material complementari amb les lectures col·laboratives i les activitats interactives de reflexió sobre la llengua.

En primer lloc, el quadern d'activitats està estructurat en sis eixos que corresponen als sabers del nou currículum: *a)* les llengües i els seus parlants; *b)* la comunicació; *c)* l'educació literària i *d)* la reflexió sobre la llengua. Aquesta distribució trenca amb l'organització tradicional i canònica de les unitats o temes dels llibres de text, ja que pretén oferir unes eines i uns materials flexibles i adaptables a les necessitats de cada centre, aula i docent. Així, Punt Volat possibilita que el professorat decideixi quins continguts treballar i quines activitats considera adequades de portar a terme a l'aula.

Dins l'eix de «Les llengües i els seus parlants», es treballen activitats que permeten als alumnes valorar i prendre consciència del context lingüístic que els envolta, per tal de promoure la importància i la riquesa d'una comunitat plural lingüísticament i culturalment. En l'eix de «Comunicació» es treballen les tipologies textuals des d'una perspectiva discursiva i comunicativa amb activitats graduals a mesura que avancen els cursos. A partir de lectures i situacions properes, els alumnes aprofundeixen en l'estructura i característiques dels textos per poder elaborar-ne d'altres de propis que donin resposta a una situació o problema a resoldre. Pel que fa a l'eix gramatical, i tenint en compte que els fonaments lingüístics acostumen



a ser un apartat difícil de la matèria, les competències comunicatives de la llengua es treballen a partir d'un centre d'interès —o paisatge d'aprenentatge— per mitjà d'exercicis que augmentin progressivament el nivell de coneixements. En l'eix d'«Educació literària», els alumnes s'endinsen en els gèneres literaris i, posteriorment, en la història de la literatura entesa com un marc que possibilita la comprensió del sentit de les obres. Paral·lelament, en l'eix d'«Ortografia» es recullen activitats de tipus més lúdic —com reptes o jocs lingüístics— per fixar i consolidar les normes ortogràfiques. Finalment, en l'eix de «Lèxic» s'ofereixen reptes engrescadors per augmentar el vocabulari dels alumnes i el coneixement de la cultura catalana —com frases fetes, modismes, refranys.

En segon lloc, per poder resoldre aquests reptes i activitats, el projecte compta amb un aspecte distintiu: la caixa d'eines. D'aquesta manera, els alumnes accedeixen a tota la informació teòrica mitjançant un únic recurs que necessiten per dur a terme les activitats i consolidar els conceptes. El fet de disposar d'accés a la informació recollida en un únic punt facilita a l'alumne la visió global dels continguts i permet treballar les competències de cerca i gestió de la informació. La caixa d'eines és, per tant, un guia de referència per a l'alumne. Les caixes d'eines estan estructurades en tres parts: *a)* les «eines de consulta», per als continguts dels eixos explicats anteriorment; *b)* les «eines de comunicació», per a consells, recomanacions, rúbriques d'autoavaluació i guies per fer expressions orals i escrites, i *c)* les «eines d'estudi», per proporcionar de manera visual els passos, consells i recomanacions que cal tenir en compte a l'hora d'estudiar i treballar els continguts —fer mapes mentals, núvols de paraules, esquemes o sintetitzar explicacions.

En tercer lloc, es va crear també una capsula de jocs que conté un total de 10 jocs per a cada curs per treballar de forma lúdica aspectes pertanyents a tots els eixos. Per tal d'enfortir el vincle amb el quadern d'activitats de l'alumne, els jocs queden vinculats a activitats específiques, si bé també es poden implementar a classe desvinculades d'aquestes. La capsula es va crear per jugar en grups cooperatius d'entre quatre i cinc alumnes, així com el manual d'instruccions. El conjunt de recursos de les capsules pretén possibilitar que el professor decideixi com i

quan fer ús dels recursos de ludificació, i adaptar-lo a la diversitat del seu alumnat.

Finalment, el nostre projecte es completa amb dos elements més: les lectures col·laboratives i les activitats interactives. Per una banda, les lectures triades per acompanyar el quadern d'activitats i treballar les habilitats lectores dels alumnes responen a uns criteris de selecció que es poden dividir en cinc eixos: *a)* l'hàbit lector dels alumnes o la complexitat que exigeixen les lectures; *b)* la diversitat de gèneres literaris —poesia, narrativa i teatre—; *c)* la varietat del context històric o cronològic de la creació de l'obra; *d)* la paritat entre la literatura universal i la catalana, i *e)* l'equilibri de gènere tant en autoria com en l'elenc de personatges principals. Formen part d'aquesta tria obres tan diverses com són l'antologia poètica *Tres poetes: Verdaguer, Maragall, Carner*, l'adaptació en prosa de *Canigó* o una revisió de *Grans esperances* de Charles Dickens.

El resultat de l'encreuament d'aquests eixos dona lloc a una proposta de col·lecció d'obres d'interès per ser llegides a l'ESO, en què es poden trobar tant textos actuals i accessibles —*Una vella, coneguda olor* de Josep Maria Benet i Jornet o l'antologia de relats curts *Contes extraordinaris* de Pere Calders— com obres més llunyanes als alumnes i adaptades lingüísticament —per exemple, *Els dotze treballs d'Hèrcules*—. Totes les lectures es poden treballar de manera col·laborativa i vinculades a certes activitats del quadern de l'alumne, i, alhora, formen part del programa i proposta de lectura d'itineraris lectors.

Per contra, les activitats interactives estan plantejades per dinamitzar l'adquisició d'habilitats lingüístiques que passen per consolidar el domini dels fonaments de la llengua. Aquesta tasca de fixació i aplicació es du a terme mitjançant eines digitals, ja que l'automatització en els processos de repetició i avaluació agilitza l'adquisició d'aquesta destresa. A l'alumne, treballar els fonaments lingüístics a partir d'eines digitals no només li permet treballar la competència clau de la digitalització, sinó que exigeix que l'alumne prengui part activa en l'aprenentatge. Al professor, treballar els fonaments lingüístics a partir d'eines digitals li permet dur a terme un seguiment exhaustiu i personal amb més concreció i eficàcia, i centrar-se en la valoració d'aquells aspectes menys mecànics i més creatius de l'aprenentatge de la llengua.

### 3.1.2. Les eines metodològiques del projecte

En primer lloc, el projecte s'articula al voltant de les rutines i destreses de pensament —*thinking based learning* (TBL) o *aprenentatge basat en el pensament*—, que parteixen dels postulats del Project Zero de la Universitat Harvard, segons els quals la cultura del pensament es crea en entorns en què el pensament de l'individu i del grup es valoren, es fan visibles i es promouen de forma activa com a part de les experiències quotidianes habituals dels membres del grup (REAGAN 2016).

Per potenciar aquesta cultura del pensament visible i visual, en el projecte s'han introduït una sèrie de rutines per promoure la reflexió, l'aprofundiment i el raonament sobre els continguts lingüístics, comunicatius i literaris. Les rutines s'utilitzen en els diferents eixos del projecte i se'n van introduint de noves amb la progressió dels cursos. Durant el primer curs, l'alumne ha de ser capaç de reconèixer el nom de la rutina per aplicar-ne el funcionament a l'activitat del quadern. A mesura que s'avança en l'aprenentatge i en l'etapa educativa, les rutines s'incorporen al procés d'aprenentatge com a eines de treball. En canvi, les destreses de pensament es mostren mitjançant organitzadors gràfics o visuals que ajuden l'alumne a relacionar, conceptualitzar i estructurar els nous coneixements, per convertir-los en coneixement significatiu i propi. Per això les activitats del quadern que van estretament lligades a una rutina o destreses de la cultura del pensament fan visible, de forma habitual i freqüent, el pensament dels alumnes a l'aula, perquè aprenguin a utilitzar, cultivar i practicar sis dimensions inherents a la cultura del pensament (REAGAN 2016):

1. *Llenguatge del pensament*: tenint en compte la premissa que el pensament determina el nostre llenguatge i el nostre llenguatge determina el nostre pensament, és important utilitzar verbs i fer preguntes que impulsin o activin el pensament. L'escala de gradació dels verbs de la taxonomia de Bloom serveix com a marc de referència per fer-ne una tria (LÓPEZ 2002).
2. *Predisposició del pensament*: cal estructurar els arguments de forma coherent i positiva, fins a automatitzar un discurs convenient i adequat.

3. *Metacognició*: reflexionar sobre el propi pensament i procés d'aprenentatge permet vehicular un aprenentatge significatiu; algunes dinàmiques inclouen fer memòria del que s'ha après, reflexionar sobre com s'ha après, valorar què ha estat més rellevant, útil o sorprenent o trobar possibles aplicacions pràctiques en la vida quotidiana d'aquest aprenentatge.
4. *Esperit estratègic*: intrínsecament lligat a la tasca docent, aquest element té present la necessitat de transformar el marc mental del professorat per estimular l'estudiant amb estratègies de pensament, oferir i proporcionar reptes i atendre la diversitat dels alumnes.
5. *Coneixement d'ordre superior*: cal poder incloure d'una manera reiterada algunes accions com *analitzar*, *avaluar* i *crear* que, seguint la taxonomia de Bloom, corresponen a verbs de pensament d'ordre superior clarament vinculats al procés cognitiu (LÓPEZ 2002).
6. *Transferència*: qualsevol coneixement o aprenentatge té sentit quan l'alumne pot aplicar-lo a altres contextos, però sobretot a aspectes quotidians o rutinaris. Per tal que la transferència sigui possible, és necessari que l'alumne sigui capaç de trobar una relació entre les diferents àrees de coneixement i d'aplicar els coneixements previs a noves situacions.

Tant les destreses com les rutines de la cultura de pensament tenen com a finalitat ensenyar a pensar per tal de «preparar els alumnes perquè, en un futur, puguin resoldre problemes de manera eficaç, prendre decisions ben meditades i gaudir de tota una vida d'aprenentatges» (REAGAN 2016). En definitiva, acostumar els alumnes a estructurar el seu pensament no és només ajudar-los a aprendre, sinó també a actuar adequadament en un futur que va més enllà de l'escola. Ara bé, per aconseguir crear a l'aula aquesta cultura de pensament, cal tenir en compte vuit condicions o elements que han de donar-s'hi:

1. *Creació de models*: compartir i debatre idees per fer visible el pensament.

2. *Entorn físic*: crear l'espai a l'aula que faciliti el desenvolupament del pensament.
3. *Expectatives*: establir un ordre per transmetre les expectatives amb claredat.
4. *Interrelació positiva*: respectar i valorar les aportacions i idees dels altres.
5. *Llenguatge*: utilitzar el lèxic i la riquesa comunicativa necessaris per descriure el pensament.
6. *Oportunitats*: oferir activitats engrescadores i properes als alumnes per aconseguir implicar-los en l'experiència de l'aprenentatge.
7. *Temps*: concretar un marge temporal per tal que els alumnes puguin pensar i formular respostes reflexives.
8. *Rutines i estructures*: donar eines i instruments per afavorir l'autonomia en l'aprenentatge i en la presa de decisions.

En segon lloc, el projecte fa èmfasi en el treball cooperatiu com un mecanisme per treballar diversos aspectes des de l'organització i gestió personal del temps i de les tasques; la responsabilitat, la flexibilitat i l'autoestima; el desenvolupament de les habilitats interpersonals; la comprensió profunda de conceptes i fins i tot la creació de xarxes de suport entre iguals, és a dir, promoure la inclusió. Per això, a través de les dues propostes de projectes s'utilitzen diverses tècniques del treball cooperatiu com el trencaclosques, el foli giratori, la roda de lectura o el rellotge de les trobades, entre d'altres.

En tercer lloc, les situacions d'aprenentatge plantegen una realitat actual, passada o previsible en el futur, que queda contextualitzada en un escenari concret i que cal analitzar i comprendre per donar-hi resposta o intervenir-hi. Les situacions d'aprenentatge que es desenvolupen a través de les activitats venen contextualitzades, és a dir, resulten properes als alumnes; són significatives, és a dir, que li permetin relacionar i posar en pràctica allò que sap, i, alhora, són rellevants, ja que tenen un sentit i una utilitat per a l'alumnat.

L'aprenentatge basat en situacions té dues finalitats. D'una banda, l'alumne haurà de comprendre la situació proposada a partir de la nova informació i l'haurà d'interpretar, desenvolupant les competèn-

cies adequades i combinant els aprenentatges d'una o més matèries, cosa que comporta la construcció de nou coneixement amb sentit. De l'altra, el fet que l'alumne afronti problemes complexos també promou que raoni, imagini, planifiqui, explori, investigui, gestioni recursos, s'autoreguli, treballi de forma col·laborativa, avaluï i comuniqui els seus aprenentatges.

Aquesta inclusió de metodologies actives permet promoure l'atenció de l'alumne i fer-lo partícip del seu propi aprenentatge. A través dels diferents eixos, les activitats es plantegen a partir dels anomenats *païsatges d'aprenentatge*, que combinen els diferents nivells d'aprenentatge de la taxonomia de Bloom amb les intel·ligències múltiples per aconseguir un conjunt d'activitats molt diverses relacionades amb un centre d'interès (LÓPEZ 2002).

Així mateix, la ludificació és una tècnica d'aprenentatge actiu que s'inclou també en el disseny de les activitats per aplicar els principis i elements propis del joc en un ambient d'aprenentatge, amb el propòsit d'influir en el comportament, incrementar la motivació i afavorir la participació dels alumnes. Utilitzar el joc a l'aula és una tècnica d'aprenentatge actiu que potencia la motivació, la concentració, l'esforç, la fidelització i també la cooperació. Incloure activitats de joc permet treballar amb elements lúdics i atractius per impulsar la participació dels alumnes i promoure que tinguin una experiència significativa i motivadora.

A partir dels jocs creats per treballar la llengua i la literatura, es facilita que els alumnes puguin interioritzar els coneixements i generar una experiència personal positiva, però també que puguin interactuar i estrènyer vincles socials entre iguals. En aquest sentit, cal remarcar que sovint es produeix un aprenentatge entre iguals: els alumnes s'ajuden i es corregeixen entre ells per seguir avançant. Més enllà d'aquesta vessant social que possibilita el joc, és important ressaltar el component emocional que genera la inclusió d'estratègies de ludificació: l'alumne s'enfronta a reptes amb la voluntat d'assolir-los i moltes vegades potser no ho aconsegueix a la primera, però adquireix eines per intentar-ho altres vegades. Incloure el joc potencia la confiança, la motivació i la superació personals. Així mateix, els elements de ludificació del projecte permeten incorporar un aprenentatge multimodal a

partir d'una activitat sentida, vivencial i emocionalment activa, produeixen una experiència d'aprenentatge i posen en pràctica molts dels coneixements treballats, és a dir, els apliquen de forma competencial.

Finalment, el projecte es recolza en una concepció del procés d'avaluació que acompanyi la proposta d'activitats i eines metodològiques. Per això els criteris d'avaluació de la proposta tenen en compte que «l'avaluació és el motor de l'aprenentatge, ja que en depèn tant què i com s'ensenya, com el que s'aprèn i com s'aprèn» (SANMARTÍ 2007). L'avaluació del projecte Punt Volat, però també de la proposta d'Itineraris Lectors, permet als professors comunicar als alumnes quins són els objectius i expectatives d'aprenentatge, a més de comprovar l'eficàcia dels mètodes d'ensenyança utilitzats a l'aula. Per als alumnes, l'avaluació ha de servir com a motivació positiva per aconseguir un reconeixement al seu esforç i consolidar l'aprenentatge.

Entenem per avaluació basada en evidències o *avaluació autèntica* un sistema avaluatiu que ens permet recopilar informació sobre l'alumne i el seu progrés, tant del producte final com del procés d'aprenentatge. Per tal que una avaluació sigui *autèntica*, cal que el procés de valoració sigui: *a)* real, és a dir, que tingui lloc en condicions semblants a la realitat; *b)* rellevant, ja que el que s'ha après ho han de poder fer servir després; *c)* centrada en els processos de construcció, en les decisions preses..., és a dir, tot el que porta implícit l'aprenentatge, i *d)* socialitzadora, ja que permet crear identitat.

A l'hora d'avaluar se segueix la premissa que cal *avaluar per aprendre*. Per a l'alumnat, l'avaluació ha de ser un element essencial per aprendre, perquè els alumnes que constaten el seu progrés i saben regular-se estan més preparats per avançar en els aprenentatges i continuar aprenent. Per tant, cal cercar estratègies per compartir amb l'alumnat el procés avaluator i fer-lo participi i protagonista del seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, l'avaluació ha de tenir un caràcter formatiu i continu al llarg de tot el procés d'aprenentatge.

En un primer moment, s'incorporen activitats per dur a terme una avaluació inicial-diagnòstica; a partir dels coneixements previs que tenen els alumnes sobre el tema el professor ha d'adaptar i modificar les metodologies i les activitats. Alhora, en un segon punt del procés

d'aprenentatge, hi ha activitats que permeten aplicar una avaluació del procés-formativa. L'objectiu és conèixer el treball de l'alumnat i el grau d'assoliment dels objectius proposats, així com l'adquisició de les competències bàsiques. I, en darrer terme, hi ha activitats per a una avaluació final-sumativa, que possibiliten una valoració dels resultats o les evidències aconseguides.

Així mateix, és molt important que durant el procés d'aprenentatge es produeixi un retorn o *feedback* constant amb l'alumne. Per aquest motiu, és necessària l'observació diària i directa del procés de l'alumne, mitjançant l'intercanvi d'opinions entre alumne i professor, o fins i tot entre iguals per tal d'afavorir un aprenentatge continu. En aquest procés hi poden intervenir diferents mecanismes o agents d'avaluació, com són:

1. *Autoavaluació*, que permet a l'alumne fer una reflexió sobre els seus aprenentatges, rutines i hàbits, però també intercanviar valoracions que l'ajudaran a ajustar el seu aprenentatge i a reforçar aquells aspectes on hi hagi mancances.
2. *Coavaluació o avaluació entre iguals*, que es du a terme entre companys de classe i reforça l'aprenentatge entre iguals, que es produeix sovint d'una manera orgànica a l'aula.
3. *Heteroavaluació*, que prové de persones diferents de l'alumnat, generalment el professor de l'aula, un altre professor —com en presentacions davant d'altres professors o en concursos interns de l'escola—, però també famílies o persones externes —com en una participació en concursos.

Paral·lelament, cal remarcar que amb la proposta del projecte s'hi incorporen també diferents eines d'avaluació com poden ser dianes —per veure la progressió dels aprenentatges—; llistes de control —o *check-lists*—; aplicacions visuals de KPSI —o inventaris de coneixements previs de l'estudiant—, i també escales de valoració o de nivells —per graduar un assoliment—. A més a més, les activitats que queden indicades com a tasques avaluable disposen de la rúbrica d'avaluació corresponent tant per dur a terme una autoavaluació com per introduir moments de coavaluació en treballs en grup, i també per objectivar i facilitar la feina d'heteroavaluació en dinàmiques per treballar les habilitats d'ex-



pressió i comprensió oral o escrita. Aquestes rúbriques, d'altra banda, alternen una avaluació quantitativa de valoració de les evidències concretes i una avaluació qualitativa per a aquelles activitats més creatives i emmarcades dins un context d'aprenentatge.

En definitiva, les diferents eines que acompanyen l'avaluació al llarg del projecte pretenen influir directament en el que s'aprèn i en com s'aprèn per promoure un aprenentatge efectiu (STOBART, 2010). Per això, a través de les diferents propostes d'activitats indicades com a tasques avaluable es fa possible que l'avaluació constitueixi un element clau del procés d'aprenentatge tant per als alumnes com per als docents.

### 3.2. El projecte Itineraris Lectors

Les metodologies i eines que s'inclouen dins de la proposta del projecte descrit fins ara volen facilitar que els alumnes de secundària consolidin les destreses de llegir, escriure i parlar a l'aula i, alhora, fomentar vincles a través de referents culturals i artístics que conformen el mapa cultural amb el qual tots, en més o menys grau, estem familiaritzats. Per aquest motiu, el projecte inclou també una reformulació del paper de la literatura a l'aula de secundària.

En aquest sentit, la realitat lectora dels joves del segle XXI fa palesa la necessitat de sortir de la zona de confort a l'hora d'emprendre l'educació literària a l'aula de secundària. Per això el present projecte parteix de la conceptualització pragmàtica de les humanitats que defensa Nuccio Ordine (2013): per què llegim i per què hem de fer que els joves llegeixin?

D'una banda, llegir ens fa comprendre'ns a nosaltres mateixos individualment. Llegir és una acció centrípeta, que ens fa girar la mirada cap a dins nostre, per créixer emocionalment, intel·lectualment i comunicativament. I, alhora, llegir ens enriqueix com a éssers socials. Ens permet emmirallar-nos en els personatges i comprendre la complexitat de l'ésser humà i, per tant, llegir és també una acció que ens situa dins d'aquest mapa cultural de la tradició. És a dir, ens fa formar

part d'aquests referents compartits. Llegir és, doncs, una activitat intrínsecament social.

En aquest sentit, creiem que la lectura que ha de formar part de qualsevol projecte educatiu que pretengui donar resposta a la necessitat d'educar per al creixement complex i holístic dels alumnes del segle XXI. Per això la proposta literària que acompanya el projecte té com a objectiu connectar amb els interessos de cada alumne de l'ESO per tal d'aconseguir recuperar joves lectors com a bé necessari per al seu futur i el de la societat. Per aconseguir-ho, la lectura no pot sentir-se com una imposició o una vara igualitària, sinó que ha de produir-se mitjançant un interès, curiositat o voluntat del lector. La construcció d'aquest aprenentatge-ensenyament de joves lectors des de la relació afectiva-emocional passa, així doncs, per entendre que la lectura d'un llibre és sempre un acte arbitrari i parcial. Si pensem en els nostres inicis del projecte lector, ens adonarem que l'accés a la literatura es produeix per una porta que és sempre vàlida i atzarosa. Alhora, aquest projecte lector que qualsevol de nosaltres construeix serà sempre un fet parcial, perquè no existeix un moment en el camí del lector en què diguem: «Ja està, ja ho he llegit tot». Per tant, llegir és un viatge personal, continu i inacabable, que s'inicia amb la construcció de la identitat adulta, a l'adolescència.

Per aquest motiu, cal entendre la classe de llengua i literatura com una espècie de casella de sortida cap a un món de mons, històries, personatges, sentiments, aventures, però també reflexions, incògnites, dubtes, descobertes. L'aula de secundària és el començament d'aquest viatge iniciàtic que, com en qualsevol novella èpica, requereix d'un mentor o un guia que aconselli i acompanyi el jove protagonista. Aquesta concepció de l'ensenyament-aprenentatge de la literatura és el que es coneix com a itineraris lectors o literaris, i que es pot definir com un programa o pla lector que pretén cultivar el gaudi de la lectura mitjançant l'elecció lliure i fonamentada dels alumnes.

La proposta d'itineraris que acompanya el projecte suposa una estructuració de la dimensió lectora no al voltant d'una o dues lectures igualitàries i prescriptives per a tota l'aula i tot el curs, sinó al voltant d'una oferta o ventall de possibilitats. Si es té en compte el terme *itinerari*, i partint de la metàfora del viatge, es planteja l'edu-

cació literària com un conjunt de bifurcacions, possibles tries, dins del recorregut que fa l'alumne durant la seva descoberta del món literari ja d'una manera més complexa i més conscient que en l'etapa de primària.

### *3.2.1. Els fonaments pedagògics del projecte*

Una educació literària al voltant d'itineraris lectors ha de tenir com a finalitat que l'alumne dugui a terme una tria a partir de la seva relació afectiva i vivencial amb les obres. No obstant això, les lectures que es faran formen part d'un ventall de possibilitats proporcionades pel professor i, per tant, van més enllà del corpus conegut pels alumnes. L'objectiu és fomentar un acostament de l'alumne a la literatura, més enllà de les lectures contemporànies i actuals que pugui conèixer de manera autònoma. La llibertat a l'hora d'escollir lectures o altres menes de consums culturals podria donar lloc a itineraris personals incomplets o esbiaixats pel que fa a temàtica, èpoques o autors. Per tant, cal disposar de planificacions de lectura pensades i motivadores que siguin propostes estimulants.

Paral·lelament, cal remarcar que l'elecció de l'obra de lectura ha de respondre no al fet que es correspongui amb una època, sinó que continuï, aprofundeixi o complementi una lectura anterior i, al mateix temps, presenti noves bifurcacions, noves possibles lectures futures. Les lectures que es van concatenant al llarg del projecte lector de cada alumne no sempre coincidirán amb la vigent i tradicional visió historicista i cronològica de la literatura. Al contrari, el programa d'itineraris lectors és una proposta de possibilitats ordenades a partir de grans temes de la tradició literària.

Per tant, les possibilitats aportades pel professor, que han de dur l'alumne a triar-ne una o diverses mogut per l'interès individual, cal que recullin els clàssics universals i catalans amb l'objectiu d'acompanyar el creixement dels alumnes com a joves adults progressivament més complexos. Les propostes dels itineraris lectors segueixen un ordre escalable en complexitat lingüística i psicològica. Aquesta escalabilitat de les lectures fa que, amb el treball per itineraris lectors, l'aula

de llengua i literatura esdevingui la base per a un projecte lector personal que ha de perdurar al llarg de la vida adulta de l'alumne. Finalment, quan la lectura parteix dels gustos i interessos particulars de cada alumne, es produeix una experiència vivencial que pot afavorir un interès natural per a la redacció de textos de caràcter estètic i literari com a continuació d'aquest món descobert en la imaginació de cadascú.

A conseqüència d'això, treballar a l'aula a partir d'itineraris literaris dona lloc a una vivència i anàlisi individuals dels fets llegits. Així, es produeix un diàleg entre cada obra llegida i les altres que s'han llegit, però també entre els referents artístics i culturals. Dit d'una altra manera, l'alumne va teixint un mapa d'interconnexions literàries, culturals i artístiques a partir del que ha llegit, sentit, escoltat, vist, imaginat. El fet de treballar l'activitat lectora a partir dels temes universals facilita l'activació de bastides d'aprenentatge de Lev Vigotski (2020). Alhora, la lectura per itineraris lectors dona peu a una anàlisi social o comunitària de les lectures i els referents culturals amb els iguals que segueixin el mateix itinerari i també amb alumnes que segueixin altres propostes. Aquests mapes de referents culturals i artístics es construeixen, d'una manera natural i orgànica, amb el fet de compartir, debatre i comentar amb altres companys el ressò interior d'aquestes experiències viscudes.

Qualsevol proposta que s'articuli amb aquestes finalitats i característiques és vàlida; tot i així, la proposta parteix d'una organització de les lectures de l'aula de secundària al voltant de cinc eixos temàtics o, dit altrament, itineraris lectors, i al mateix temps, dins de cada itinerari es proposen tres obres per curs escolar. Els itineraris s'ordenen a partir de temes, motius i camins de reflexió més o menys arquetípics de la literatura universal. Es plantegen com un exemple o model de cànon literari que podria reordenar-se a partir d'innombrables criteris més o menys semblants als proposats. En aquest sentit, moltes de les obres incloses podrien formar part d'altres eixos. No obstant això, les diferents quinze propostes de lectures que combinen lectures col·laboratives del projecte amb altres d'alienes al projecte creat, s'articulen al voltant dels cinc itineraris següents:

1. *Viatges extraordinaris*: com en les novel·les d'aventures, d'herois i heroïnes o la literatura de viatges, el centre neuràlgic recau en el temps i en l'espai. Alhora, a través de la lectura de les diferents obres es treballa el viatge metafòric de la descoberta del propi jo. Les lectures seleccionades exemplifiquen estils, espais i èpoques diferents, per tornar a la mesura de l'ésser humà.
2. *Els camins de la vida*: la tria dels títols d'aquest itinerari pretén que el lector es pugui sentir identificat amb els fets llegits. A partir de la peripècia vital d'herois i heroïnes de ficció, es vehiculen les dificultats que comporta el pas de la infantesa a l'edat adulta.
3. *Individu i societat*: si els altres itineraris proposen lectures que il·lustrin la manera com la literatura explora la complexitat de l'ànima humana, aquest eix temàtic, en canvi, busca acostar a l'alumne la relació entre aquests individus i la manera com s'enfronten a la vida en societat. Es tracta d'apropar els lectors a diferents models de societat, tant del passat com de l'actualitat.
4. *Una altra realitat*: treballar amb la fantasia, la imaginació i la màgia, que sovint conviuen amb la quotidianitat, aporta a l'alumne un contrapunt per entendre la complexitat del món que l'envolta i, alhora, de l'ànima humana.
5. *L'expressió literària dels sentiments*: la lectura és també una eina de canalització dels sentiments, sobretot amb gèneres literaris llunyans als alumnes com són el teatre o la poesia, i la selecció de les obres d'aquest itinerari pretén desenvolupar el seu creixement emocional.

### 3.2.2. *Les eines metodològiques del projecte*

Aquest programa a partir d'itineraris lectors està pensat perquè l'alumnat se submergeixi en la lectura d'una manera plaent i voluntària, vagi desenvolupant l'autonomia lectora i acompanyi l'etapa de descoberta i creixement personal de lectures cada vegada més comple-

xes. És per això que cal un cert acompanyament per part del professorat perquè es produeixi aquesta vivència lectora a l'aula.

D'una banda, aquest acompanyament ha de començar abans d'iniciar l'activitat lectora. En primer lloc, és recomanable trencar amb la perspectiva historicista tradicional, de manera que l'alumne entengui que podrà triar les lectures del curs en funció del tema comú a cada itinerari i dels seus propis interessos i experiències personals. A més, és important assenyalar que l'obra escollida serà la primera en el camí personal de lectura, un camí amb múltiples portes d'entrada i que no s'acaba mai. En darrer terme, els estudiants hauran de tenir clar que el conjunt d'obres de l'itinerari no deixa de ser una mostra mínima del que la literatura ofereix, una mena de mapa iniciàtic. És recomanable que, abans que l'alumne esculli la propera obra que ha de llegir, el docent ofereixi una presentació dels diferents itineraris i de cada obra. Així, després d'uns dies de reflexió i investigació autònoma, els alumnes podran decidir la lectura que els desperta més curiositat.

Consegüentment, i si l'experiència de lectura s'ha de viure com una activitat plaent i que neix d'una motivació endògena, cal proporcionar a l'alumne un conjunt de consells sobre l'hàbit lector. Cal ressaltar, doncs, la importància d'una lectura constant i estesa al llarg del temps, per evitar que l'alumne postergui el començament de l'obra o la centri en pocs dies abans de la data límit assignada. A més, pot ser útil aconsellar sobre les circumstàncies espacials i temporals de lectura, és a dir, remarcar la importància de llocs silenciosos, sense interrupcions o distraccions freqüents. Alhora, com a lectors joves i en creixement, es pot treballar la utilitat d'acompanyar l'activitat lectora d'eines o estratègies com el subratllat d'idees o fragments, fitxes de lectura, ús de marcadors o notes adhesives, etcètera. Finalment, és interessant poder remarcar a l'aula explícitament les connexions presents entre les obres i la pròpia vida, per poder aplicar allò que s'ha llegit i après en la pròpia producció de textos amb intenció literària.

En segon lloc, cal tenir en compte que aquest acompanyament del professor també es pot dur a terme durant l'activitat lectora. En aquest sentit, hi ha eines metodològiques que fomenten una experiència positiva i engresquen la vivència lectora, com pot ser l'espai de

lectura, ja que possibilitar els espais físics i temporals per a una lectura profitosa pot facilitar establir uns compromisos de lectura i fixar terminis. D'altra banda, la lectura en veu alta pot esdevenir una eina d'enriquiment de la qualitat lectora i permetre crear expectatives positives entre els alumnes. La lectura expressiva o teatralitzada pot ser un punt d'arrencada positiu en l'acompanyament al lector.

Finalment, l'acompanyament de la lectura s'ha de fer quan els estudiants ja han llegit l'obra. En aquest punt de l'experiència lectora, el professor ha de facilitar una reflexió retrospectiva sobre la lectura a través de diverses activitats. En aquest sentit, cal distingir entre activitats que permeten un control o seguiment de l'acció lectora i activitats que permeten l'aprofundiment, l'acompanyament i el creixement lector. Respecte a les activitats de comprovació i seguiment de l'acció lectora, que poden ser individuals o col·laboratives, es pot utilitzar tasques de seguiment de l'activitat lectora per garantir que es comprèn l'obra llegida. Les guies de lectura poden servir per aclarir dubtes o despertar més interès entre els alumnes per la lectura escollida.

Pel que fa al segon tipus de tasques, les activitats d'aprofundiment en el significat, en l'experiència vivencial de la lectura, tenen com a finalitat promoure una anàlisi individual i comunitària o social a les quals fem referència anteriorment. En aquesta mena d'activitats, s'ha de donar prioritat a l'aprenentatge competencial i multimodal, en què la lectura és el vehicle o l'eina per trobar la resposta a un repte o una qüestió existencial. Aquesta resposta en forma de tasca competencial ha de girar al voltant de la creació d'un text. Per exemple, si es treballa a primer curs l'itinerari literari sobre l'heroïcitat o el viatge, es pot plantejar la pregunta-repte següent: «Hi ha herois sense capa i espasa?», o bé «Viatjar és només anar a algun lloc?». Per donar resposta a aquestes preguntes, les lectures de l'itinerari han de servir com a punt de partida per reconèixer la complexitat dels termes *heroi*, *heroïna* o *viatge*, com pot ser a través de la creació d'un quadern de viatge o un diari personal que funcioni com a recapitulació o síntesi de l'obra llegida. El diari pot concretar la caracterització dels trets heroics dels personatges en les etapes del viatge —literal o anàleg al creixement.

En segon lloc, perquè fer possible aquesta anàlisi col·lectiva del mapa de referents culturals compartits, cal poder consolidar la noció

d'intertextualitat a partir del material complementari. Donat el fet que cap text és completament original o *sui generis*, i que tots beuen i remetent a altres lectures passades i futures, cal poder fomentar la intertextualitat, sigui a través de referents clàssics —útils per contextualitzar i complementar l'obra llegida—, o bé de referents actuals —les connexions d'expressions artístiques—. Si es treballa l'obra *Romeu i Julieta*, com en la proposta actual, es pot partir del tema literari de l'amor tràgic amb propostes de la tradició catalana i universal com *Mar i cel*, *La Celestina* o *Jean Eyre*, però també amb referents culturals actuals com la versió cinematogràfica de Baz Luhrmann de 1996, o altres grans referents d'amor tràgic com *Titanic* o *Brokeback mountain*, així com referents més propers als joves, com *La maledicció de Bly Manor* (2020) o *After* d'Anna Todd en l'àmbit cinematogràfic, o la trilogia d'Stephenie Meyer o *No està escrit a les estrelles* de John Green, per a referents literaris, però també l'expressió artística més propera als alumnes, les sèries, que narren en termes postmoderns la tragèdia amorosa, com poden ser *Élite* o *Euphoria*.

Després d'aquesta reflexió individual, és interessant la possibilitat de posar en pràctica l'aprenentatge col·lectiu i l'experiència social de la lectura mitjançant debats, comentaris, ressenyes o qualsevol activitat que propiciï la posada en comú de l'experiència de lectura. D'aquesta manera, encara que no tothom estigui llegint el mateix llibre, es comparteixen comentaris i argumentacions que poden obrir la porta a una nova tria. Culminaran el procés lector les activitats pròpies d'un club de lectura, un espai en el qual es poden treballar estratègies de creació o elaboració de l'experiència lectora com ara trobar les virtuts i defectes d'un personatge, preveure diferents finals per al llibre o constatar la vigència o caducitat dels valors que proposen els llibres, entre d'altres. Aquestes activitats plurals i posteriors a la lectura facilitaran la construcció d'una comunitat de lectors que conegui i identifiqui una quantitat creixent de referents artístics i culturals compartits i, d'acord amb això, pugui definir i afinar un coneixement crític individual.

L'acompanyament del professor a l'aula de secundària per facilitar una aproximació a la lectura suposa un canvi de paradigma i plantejament de l'aprenentatge-ensenyament de la literatura, que cal poder



graduar i implementar amb sostenibilitat. Per tant, resulta indispensable que també hi hagi un trencament de la perspectiva historicista i cronològica de l'educació literària per part del professorat. D'una banda, treballar els itineraris lectors a l'aula requereix que el professor no tingui com a objectiu, abans d'implementar aquest pla de lectura, el domini exhaustiu de totes les obres. Així mateix, la diversitat d'experiències lectores dins l'aula pot requerir que el professor inclogui lectures alienes als itineraris. Per tant, els itineraris requereixen i permeten la flexibilitat i permeabilitat en l'elaboració del pla lector. Amb tot, hi ha d'haver un cert grau de concreció o d'ordre de les lectures, ja que s'ha de poder transgredir l'horitzó de referents pròxims dels alumnes. No es tracta, doncs, d'un pla lector marcat pel lliure albir sinó que la tria es fa a partir d'un guiatge. La tria de l'obra esdevé lliure i fonamentada. En darrer terme, cal ressaltar que la convivència dins d'una mateixa aula de lectures diferents no pot traduir-se en proves o tasques concretes per a cadascuna de les obres, sinó que aquestes han de vehicular la reflexió i l'anàlisi d'una manera conjunta.

En definitiva, com amb les metodologies per treballar la llengua, els itineraris lectors fan possible l'adquisició de la competència lingüística, oral i escrita, i l'accés al coneixement, però també modelen la personalitat, la creativitat i la imaginació.

#### 4. CONCLUSIONS

Les dues propostes de projectes d'innovació pedagògica, creades per treballar la llengua i la literatura a l'aula de secundària actual, tenen com a finalitat la construcció d'un espai —l'aula— guiat per un expert o referent —el professor— en el qual poder créixer i desenvolupar el potencial individual —l'alumne— per a un futur d'oportunitats. Així doncs, si reprenem les descripcions d'Ernaux (2019) del sistema educatiu de mitjans del segle xx, la intenció dels projectes és que les futures generacions recordin el pas per l'escola del primer terç del segle XXI i puguin descriure-la com «un lloc de transmissió d'un saber transformador, l'ordre i el respecte democràtics, el compromís social i mediambiental absoluts: construir la nostra identitat; desenvolupar

el gust per la ciència, l'art, la música i la literatura; respectar i dialogar en la diferència, i aplicar els coneixements nous guiats pels professors».

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BATTELLE FOR KIDS (2009): Battelle for Kids, «P21 Framework Definitions», *Frameworks & Resources*.  
 <[https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFK.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf)> [Consulta: 14 setembre 2022].
- BAUMAN (2022): Zygmunt Bauman, *Tiempos líquidos*, Barcelona: Tusquets.
- CHRISTENSEN (2020): Clayton M. Christensen, *El dilema de los innovadores*, Buenos Aires: Granica-Ariel.
- DELORS (1996): Jacques Delors *et al.*, «Los cuatro pilares de la educación», dins: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana, p. 91-103.
- ERNAUX (2019): Annie Ernaux, *Els anys*, Barcelona: Angle.
- GARDNER (2010): Howard Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Barcelona: Paidós.
- GIDDENS (2000): Anthony Giddens, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Barcelona: Taurus.
- HEMMI (2013): Matti Hemmi, *¿Te atreves a soñar? Ponle fecha de caducidad a tu sueño y sal de tu zona de confort*, Barcelona: Paidós.
- HERNANDO (2015): Alfredo Hernando, *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*, Madrid: Fundación Telefónica.
- LÓPEZ (2002): Juan Carlos López García, «La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones», *Eduteka*.  
 <<https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>> [Consulta: 3 de setembre de 2022].
- ORDINE (2013): Nuccio Ordine, *La utilitat de l'inútil*, Barcelona: Quaderns Crema.
- POZO (2011): Montserrat del Pozo, *Inteligencias múltiples en acción*, Barcelona: Tekman Books.
- POZO (2016): Montserrat del Pozo *et al.*, *Aprender hoy y liderar mañana. El colegio Montserrat: un futuro hecho presente*, Barcelona: Tekman Books.

- REAGAN (2016): Rebecca Reagan *et al.*, *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, Barcelona: SM.
- SANMARTÍ (2007): Neus Sanmartí, *Evaluar para aprender*, Barcelona: Graó.
- STOBART (2010): Gordon Stobart, *Tiempos de pruebas. Usos y abusos de la evaluación educativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- VYGOTSKY (2020): Lev Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.



ESCOLA ANDORRANA DE BATXILLERAT:  
PALAR C1, LLEGIR C2, ESCRIURE C3  
MARIA CUCURULL I BERTA PUJOL  
*Escola Andorrana*

**Resum**

El que s'exposa en aquest article és una experiència didàctica de l'assignatura de Comunicació en llengua catalana i les característiques del context pedagògic que l'han fet possible. Una experiència d'aula competencial, que es recolza en dos enfocaments didàctics fonamentals: l'enfocament comunicatiu i l'enfocament plural de les llengües. La llengua s'aprèn usant-la, i l'objectiu d'aprenentatge és el desenvolupament de la competència oral, lectora i escriptural.

**Paraules clau:** enfocament comunicatiu, aprenentatge per competències, competència oral, competència lectora, competència escriptural.

BACCALAUREATE-LEVEL CATALAN IN ANDORRA:  
SPEAKING C1, READING C2, WRITING C3

**Abstract**

This article describes how a competency-based course in communication in Catalan was taught at a secondary school in Andorra and the particular pedagogical context which made this possible. Grounded in both the communicative approach and the pluralist approach to languages, the driving concept was that language is learned essentially through active use, and the core goal of learning is therefore the development of oral, reading and writing competences.

**Keywords:** communicative approach, competency-based learning, oral competency, reading competency, writing competency.

## 1. INTRODUCCIÓ

Iniciem aquest capítol amb les paraules del professor Francisco José Cantero Serena en el seu llibre *El arte de no enseñar lengua*:

La llengua es pot considerar un objecte d'estudi i se'n pot ensenyar cada part i cada regla (com s'ensenyen les llengües mortes, disseccionant-les), ensenyar una llengua no es redueix a estudiar-la, sinó que cal ensenyar, sobretot, a comunicar-se a través seu. La llengua no és exactament una cosa (que es pugui estudiar), sinó una acció (que es pot fer). Quan diem «llengua», volem dir «comunicació»; i quan diem «comunicació», ens referim a tot el que fem per relacionar-nos. Per tant, en realitat, la llengua no es pot ensenyar: més aviat cal experimentar-la i cal fer-la. (CANTERO 2019: 9)

Aquesta idea ens permet il·lustrar l'òptica que adopta l'Escola Andorrana en l'assignatura de Comunicació en llengua catalana: un enfocament comunicatiu centrat en l'aprenentatge per competències.

Hem titulat aquest capítol «Escola Andorrana de batxillerat: parlar C1, llegir C2, escriure C3» perquè el programa de l'assignatura de Comunicació en llengua catalana (CLC), de l'Escola Andorrana, defineix les competències d'acord amb les tres habilitats esmentades, que esdevenen el focus de l'aprenentatge de les nostres seqüències didàctiques.

Andorra té tres sistemes educatius públics, el SE Andorrà, el SE Francès i el SE Espanyol. Cada sistema depèn de la legislació educativa dels respectius països. L'Escola Andorrana està formada per 12 centres educatius: vuit centres de maternal i primera ensenyança, tres centres de segona ensenyança i un centre de batxillerat. L'ensenyament s'imparteix en diverses llengües vehiculars: tant la llengua pròpia d'Andorra, el català, com les llengües de veïnatge, el francès i el castellà; aquest darrer s'incorpora com a llengua vehicular a partir de 3r cicle de primera ensenyança. Pel que fa a l'anglès, esdevé llengua d'aprenentatge a partir de primer cicle de PE i, per ara, encara no és llengua vehicular.

El que s'exposa en aquest capítol és una experiència pedagògica de l'assignatura de CLC a l'Escola Andorrana de batxillerat. Aquesta experiència és fruit del Pla Estratègic de Renovació i Millora del Sis-

tema educatiu Andorrà (PERMSEA), que el Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra està duent a terme des del curs 2012-2013. Aquesta transformació educativa ha estat caracteritzada per un canvi metodològic amb un enfocament competencial progressiu i sistèmic. El curs 2015-2016 va arribar el canvi del model educatiu al nivell de batxillerat. El procés va suposar un seguit d'accions estructurals de gran impacte, que van ser:

- a) la reestructuració del pla d'estudis;
- b) el disseny curricular dels nous programes;
- c) la revisió del plantejament metodològic;
- d) el model d'avaluació;
- e) la formació dels equips docents i dels equips directius, i
- f) la programació didàctica dels aprenentatges.

L'Escola Andorrana ha adoptat, des dels seus inicis, un enfocament comunicatiu d'ensenyament i aprenentatge per a les llengües basat en l'acció. La voluntat és potenciar la capacitat comunicativa de l'alumne en el marc d'un projecte integrat de llengües que té per objectiu la construcció de la competència plurilingüe i pluricultural. Els plantejaments didàctics preveuen l'ús de diverses llengües d'una manera simultània:

L'escola desenvolupa en els alumnes una mentalitat oberta, de respecte i curiositat envers les diverses cultures, especialment de les cultures presents a l'escola i a Andorra.

El nivell de batxillerat té com a finalitat ampliar en els seus alumnes la competència plurilingüe, necessària en un context globalitzat, i capacitar-los per accedir a estudis superiors en entorns lingüístics i culturals diversos.

Amb aquest objectiu, l'aprenentatge de llengües s'organitza al voltant de les assignatures pròpiament lingüístiques i la vehiculació de diferents assignatures en llengua catalana, castellana i francesa. (GOVERN 2022: 4)

Els espais d'aprenentatge de la llengua no se cenyeixen exclusivament a les assignatures de llengua, ja que el plantejament preveu la

transversalitat de la competència comunicativa i, per tant, les àrees no lingüístiques esdevenen espais de mobilització i generalització de les competències comunicatives. Per exemple, en el cas de l'assignatura de Biologia, quan els alumnes treballen l'argumentació científica, apliquen la seva competència comunicativa; esdevé, per tant, un espai més d'entrenament i aprenentatge.

## 2. L'ASSIGNATURA DE COMUNICACIÓ EN LLENGUA CATALANA A L'ESCOLA ANDORRANA DE BATXILLERAT

El pla d'estudis del nivell de batxillerat de l'Escola Andorrana ha definit l'assignatura de Comunicació en llengua catalana (CLC) com a assignatura obligatòria i té un pes horari de dues hores setmanals. El programa d'aquesta assignatura està concebut per donar resposta al desenvolupament de la competència oral, lectora i escriptural de l'alumnat. Alhora, es recolza en dos enfocaments didàctics fonamentals: l'enfocament comunicatiu i l'enfocament plural de les llengües.

El programa conté tres elements importants que guien i estructuren la seqüenciació didàctica: les competències, les expectatives i els recursos d'aprenentatge. Les competències específiques de l'assignatura de CLC s'articulen al voltant de dos eixos: l'oral i l'escrit. Per a l'eix oral, tenim la competència C1 («intervenir en situacions comunicatives orals complexes que requereixen un ús formal de la llengua catalana»). D'altra banda, per a l'eix escrit, tenim les competències C2 («llegir textos multimodals d'estructura complexa, inclosos els d'especialitat, escrits en llengua catalana») i C3 («escriure textos multimodals formals, inclosos els d'especialitat, en llengua catalana»).

Les expectatives són la concreció de la competència al final del batxillerat. Descriuen el que s'espera que facin els alumnes en relació amb cada competència específica i es formulen considerant la competència, les seves dimensions i el conjunt de recursos d'aprenentatge.

Un altre element del programa són els recursos d'aprenentatge (continguts), que s'articulen en tres blocs en funció de cada competència i de la naturalesa del recurs (fets, conceptes, procediments i actituds). La didàctica de cada tipus de recurs es defineix en la seqüèn-



cia d'aprenentatge, i el domini de tots ells d'una manera interrelacionada i correcta comporta un desenvolupament satisfactori de la competència. La presentació d'aquests recursos es formula des d'una concepció competencial d'aprendre a comunicar i s'organitzen per competències, malgrat que alguns recursos es puguin abordar des de totes elles.

### 3. QUINA METODOLOGIA APLIQUEM EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE?

El Pla Estratègic proposa una metodologia per competències. A l'inici de cada unitat plantejem als alumnes una situació problema de base lingüística i comunicativa que han de resoldre. La resolució d'aquesta situació problema és un treball dut a terme pels aprenents que implica el processament o la comprensió del llenguatge per assolir un propòsit comunicatiu, el qual crea el context d'aprenentatge a través de situacions comunicatives reals. L'argument teòric que valida l'ús d'aquesta metodologia és que la llengua no s'aprèn a través de generalitzacions sobre la seva estructura o forma, sinó que s'aprèn usant-la. D'acord amb el *Marc europeu comú de referència per a les llengües*:

L'enfocament adoptat és un enfocament orientat a l'acció pel fet que considera els usuaris i aprenents de llengües principalment com a agents socials, és a dir, com a membres d'una societat que tenen unes tasques a complir (que no estan només relacionades amb el llenguatge) en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un camp d'acció concret. Els actes de parla es realitzen dins de les activitats lingüístiques, però aquestes activitats formen part d'un context social més ampli, que és l'únic capaç de donar-los una significació completa. Parlem de tasques en el sentit que es tracta d'accions realitzades per una o més persones que utilitzen estratègicament les seves pròpies competències específiques per tal d'aconseguir un resultat determinat. L'enfocament basat en l'acció, per tant, també té en compte els recursos cognitius, emocionals i volitius, i tot el ventall complet de capacitats específiques que els individus apliquen com a agents socials. (CONSELL 2003: 27)

El repte que es planteja als alumnes a l'inici de la unitat és global; per tant, facilita el treball de les tres competències. El professorat programa la seqüència d'aprenentatge d'acord amb un model que s'estructura en tres fases: fase de preparació, fase de resolució i fase d'integració. Cada fase respon a una finalitat concreta i estructura el procés d'aprenentatge de manera que l'alumne esdevingui protagonista i com més autònom millor en el seu procés d'aprenentatge. Alhora, van estretament lligades a tres moments d'avaluació diferenciats i clarament definits.

Els aprenentatges d'aquesta assignatura s'estructuren des de dos vessants: el vessant del *què* hem de comunicar i el vessant del *com* ho hem de comunicar. Els dos vessants estan connectats mitjançant la relació que el professorat estableix a partir de preguntes i qüestions entre l'espai de l'ús i l'espai formal de la llengua per tal de generar reflexió metalingüística en l'alumnat. El programa de l'assignatura de Comunicació en llengua catalana assenyala que «aquestes activitats de reflexió metalingüística es recolzen freqüentment en els recursos lingüístics i comunicatius que tot parlant plurilingüe posseeix per tal que les llengües que es coneixen puguin servir per establir bastides que ajudin al desenvolupament de la llengua meta, en aquest cas la llengua catalana» (GOVERN 2019: 12). D'aquesta manera, s'aconsegueix facilitar la resolució dels problemes lingüístics que els alumnes es troben en les seves produccions. Hem de partir de la base que els alumnes necessiten disposar de recursos i conceptes gramaticals que no posseeixen, i que han d'aprendre significativament gràcies al fet que estiguin vinculats a l'ús.

A partir d'aquí, les orientacions didàctiques que es donen des del programa i el disseny de la seqüència porten a generar situacions d'aprenentatge que tenen per objectiu l'aprenentatge d'estratègies comunicatives i lingüístiques eficaces. Aquesta decisió metodològica i l'ús d'aquest procés d'aprenentatge segueixen la premissa que l'alumnat haurà de continuar desenvolupant les competències lingüístiques al llarg de tota la vida i alhora haurà d'haver construït una base gramatical que li faciliti «l'establiment de bastides, el desenvolupament de la llengua meta» i el desenvolupament de segones llengües.

### 3.1. C2. Llegir textos multimodals d'estructura complexa, inclosos els d'especialitat, escrits en llengua catalana

D'acord amb el nostre plantejament metodològic,

la competència lectora és un procés social, constructiu i interactiu. Per desenvolupar-la, cal articular situacions d'aprenentatge en què es potenciï el paper de l'alumnat com a agent actiu d'aquest procés. Aquest principi és encara més important en aquesta etapa educativa si pensem que les pràctiques lectores compleixen objectius comunicatius i estan inserides en pràctiques socials i culturals més àmplies, les quals tenen un paper clau en la construcció dels coneixements de les diferents disciplines del batxillerat. (GOVERN 2019: 8)

Les estratègies que s'utilitzen van sobretot destinades a exercitar la comprensió interpretativa i l'anàlisi, així com el sentit crític. El treball de la C2 a l'assignatura de CLC es fa a partir de dues vies:

a) Lectures breus i relacionades amb la temàtica de la situació que planteja la unitat i que cal analitzar per resoldre-la. D'aquesta manera s'aconsegueix, d'una banda, contextualitzar la tasca i, de l'altra, aprofundir en estratègies de comprensió lectora i d'anàlisi del contingut. L'alumnat ha de donar resposta a un repte que està relacionat amb una temàtica prou complexa perquè necessitin documentar-se i llegir per poder dominar el tema i comunicar amb pertinència i rigor. D'aquesta manera, donem a la lectura la significativitat que l'aprenentatge i el treball de la lectura demanen.

b) La lectura de llibres de lliure elecció. L'objectiu és fomentar l'hàbit lector, igual que ho fan les altres assignatures de l'escola, donant especial valor a les preferències i interessos dels alumnes i sempre relacionant-los amb les àrees del coneixement que hi ha a l'escola.

### 3.2. C1. Intervenir en situacions comunicatives orals complexes que requereixin un ús formal de la llengua catalana

Intervenir en situacions comunicatives orals complexes suposa ser capaç de transmetre o construir amb un altre interlocutor un missatge clar, precís, ordenat i, sobretot, entenedor, emprant recursos diversos (verbals, no verbals, audiovisuals, digitals, etcètera) per garantir que la comunicació sigui fluida i aconsegueixi el seu objectiu. Suposa també ser capaç de mediar quan convé, fent servir estratègies diverses per comunicar-se amb èxit amb interlocutors que no comparteixen la mateixa llengua, el mateix registre o la mateixa cultura. A més, suposa també ser capaç d'interpretar i construir significat i coneixements a través de l'escolta de documents orals o audiovisuals. (GOVERN 2019: 5)

El treball de la llengua oral a l'aula requereix temps, perquè cada alumne necessita estratègies diferents. Així doncs, privilegiem els moments de planificació de la comunicació; organitzem els alumnes en grups reduïts de manera que puguin treballar junts, es coavaluin i treballin d'una manera autònoma. Alhora, també utilitzem els enregistraments per tal que el professor pugui arribar a treballar els aspectes comunicatius amb tots els alumnes i rendibilitzar al màxim les sessions.

### 3.3. C3. Escriure textos multimodals formals, inclosos els d'especialitat, en llengua catalana.

El desenvolupament de la competència d'escriure al batxillerat suposa consolidar els aprenentatges adquirits en l'etapa anterior quant als processos de planificació, producció i revisió de textos. En aquesta etapa, però, s'emfatitzen els processos de reflexió metalingüística, els usos formals de la llengua escrita i la producció de textos complexos i multimodals que inclouen l'ús de tots tipus de llenguatges —lingüístics, icònics, gràfics, etcètera— i finalitats. (GOVERN 2019: 11)

En el treball de la C3 els alumnes han de centrar l'atenció en el conjunt d'estratègies implicades en la producció escrita, com ara la planificació, la redacció, la revisió i la redacció final. A partir de bases

d'orientació establertes des d'un primer moment, els alumnes aprenen el procés de l'escriptura d'una manera conscient i reflexiva. D'acord amb el *Marc europeu comú de referència per a les llengües*: «Les estratègies de producció suposen mobilitzar recursos i cercar l'equilibri entre diferents competències —explotant els punts forts i minimitzant els punts febles— a fi d'adequar el potencial disponible a la naturalesa de la tasca» (CONSELL 2003: 91).

#### 4. COM S'ESTRUCTURA L'AVALUACIÓ I COM S'ARTICULA EN LA SEQÜÈNCIA D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE?

L'avaluació té com a finalitat emetre un judici de valor sobre l'actuació competencial de l'alumne i la seva capacitat per mobilitzar un conjunt de recursos que li permet resoldre una tasca comunicativa determinada. L'avaluació se centra en el desenvolupament de la competència i sempre emet el judici de valor en relació amb l'expectativa descrita en el programa de l'assignatura. El professorat a l'hora de dissenyar la seqüència d'aprenentatge té present aquest referent curricular per tal d'articular un mapa de seqüències que progressi en complexitat i esdevingui reptador per a l'alumnat.

La fase de preparació posa l'alumne en situació i té com a objectiu provocar un conflicte cognitiu. En termes d'avaluació, es considera la fase inicial, on té lloc el punt de partida de l'avaluació; és l'avaluació diagnòstica de coneixements previs. Els alumnes inicien l'aprenentatge prenent com a referència el desenvolupament de les competències en aquell moment. Les proves de coneixements previs són proves competencials, que demanen una resposta comunicativa a l'alumne. En el cas de la C1, serà una comunicació oral; en el cas de la C2, una comprensió lectora; i, en el cas de la C3, una comunicació escrita. El fet d'utilitzar sempre el mateix tipus de prova a l'inici i al final de la seqüència d'aprenentatge permet a l'alumne relacionar el nou aprenentatge amb aquell de què ja disposava i posar el focus en la mobilització dels recursos necessaris per al desenvolupament de la competència.

Posteriorment, en la fase de resolució, l'alumne adquireix i mobilitza els recursos que donen resposta a la tasca comunicativa planteja-

da i, en termes d'avaluació, és el moment en què s'avalua l'adquisició i la mobilització dels recursos en un context d'entrenament. Durant tot el procés de resolució, l'alumne es va trobant amb petits entrebancs que ha d'anar resolent en funció de l'esquema de resolució que ell sol o amb el seu grup hagin definit per resoldre la tasca comunicativa que els ha estat plantejada a l'inici de la unitat. És important que aquest esquema d'actuació recorri des d'una perspectiva global de la situació comunicativa fins a un treball específic sobre la forma, per tal de mobilitzar els recursos, d'una manera relacionada, en la competència treballada.

Finalment, la fase d'integració té com a objectiu la reflexió sobre el procés d'aprenentatge per part de l'alumne, relacionant el que sabia fer i el que sap fer. En termes d'avaluació, l'alumne ha de resoldre d'una manera autònoma una tasca semblant a la treballada durant la unitat, s'ha d'autoavaluar i ha de realitzar un procés metacognitiu de l'aprenentatge.

## 5. APLICACIÓ A L'AULA

En el moment que vam idear la unitat de programació de Comunicació en llengua catalana per als alumnes de 1r de batxillerat teníem molt clares les expectatives del programa; ara bé, també calia tenir en compte que un professor que ensenya català té una responsabilitat afegida respecte d'un professor de qualsevol altra llengua. I, si fa unes dècades el repte era normalitzar el català, avui hi ha diversos factors externs que ens obliguen a afrontar nous reptes.

Atès que la Prova Oficial de Batxillerat que organitza el Ministeri d'Educació d'Andorra s'elabora en coherència amb les competències del programa de l'assignatura i que, per tant, no ens condiona a l'hora d'elaborar les unitats de programació, vam pensar que era molt important fixar-nos en la situació sociolingüística actual. Així mateix, teníem com a objectiu primordial aconseguir dotar els nostres alumnes d'eines útils i eficaces a l'hora de comunicar-se, sense oblidar que cal incentivar l'ús de la llengua del país. Per tot això, vam pensar en tres dels problemes actuals que creiem que podrien tenir els nostres alumnes:

## 1. Falta de vocabulari

Fa un parell d'anys, l'escriptor Christophe Clavé (2020) va escriure un article al diari suís *L'Agefi*, titulat «El dèficit de quocient intel·lectual de la població», en què afirmava:

La desaparició progressiva dels temps verbals (subjuntiu, passat simple i imperfet, formes compostes del futur, participi...) dona peu a un pensament limitat a l'instant, incapaç de fer projeccions en el temps. La generalització del tuteig, la desaparició de les majúscules i la puntuació redueixen la subtilesa de l'expressió [...]. Menys paraules i menys verbs conjugats signifiquen menys capacitat per expressar emocions i per pensar detingudament [...]. Sense mots per construir un raonament, el pensament complex es veu obstaculitzat. Com més pobre és el llenguatge, menys pensament hi ha [...]. No hi ha pensament crític sense pensament. I no hi ha pensament sense mots. [...] Cal llançar un crit d'alarma a pares i professors: feu que els vostres fills i alumnes parlin, llegeixin i escriguin. Hem d'ensenyar i practicar l'idioma en totes les seves formes, encara que sembli complicat. Sobretot, si és complicat. Perquè en aquest esforç rau la llibertat [...]. No hi ha llibertat sense exigències. No hi ha bellesa sense el pensament de la bellesa.

Hem de reconèixer que, fins que vam llegir aquest article, crèiem que això passava gairebé exclusivament en català i ens va sorprendre que un professor de Suïssa s'alarmés per l'empobriment de la llengua. I, tal com apunta Clavé, com a docents tenim la responsabilitat de revertir aquesta tendència. A més, és inevitable fer un paral·lelisme entre l'article de Clavé i la novel·la *1984* de George Orwell. Recordareu que en la novaparla el vocabulari es redueix d'una manera radical i s'eliminen els matisos lingüístics per evitar un pensament detallat. Ara bé, la tesi de Clavé no és ficció: tot el que ens diu ho podem comprovar a l'aula.

Els nostres alumnes segueixen nombrosos *youtubers*, *tiktokers* i *instagramers*; són els seus referents i, si els analitzem, veurem que usen un llenguatge molt col·loquial i amb un repertori lèxic molt limitat. Vivim en una societat líquida, com deia el filòsof Zygmunt Bauman, en què tot passa molt ràpid i sempre tenim molt poc temps. Els

vídeos de Tiktok duren segons, i els *reels* d'Instagram també. Els nostres alumnes cremen el temps lliure fent lliscar el dit per la pantalla del mòbil i, en el cas de la nostra llengua, trobaran poc contingut en català i molts no l'usaran gairebé mai a fora de l'aula.

## 2. Falta de pedagogia en la diversitat lingüística

Molt sovint ens queixem de la situació de llengua, però el cert és que ens cal fer molta pedagogia en aquest sentit. Si preguntéssim pel carrer quines llengües són oficials a Catalunya, quantes persones creieu que tindrien en compte l'aranès? I quantes el relacionarien amb l'occità? A les aules cal inculcar respecte per la diversitat lingüística, així com infonem valors de respecte per la diversitat en general. Massa sovint trobem que hi ha la falsa creença que els països són monolingües quan en realitat el que preval és el plurilingüisme, encara que de vegades sigui una nosa. Tot plegat ens porta al tercer punt, atès que la falta de coneixement fa que puguem tenir prejudicis.

## 3. Prejudicis lingüístics molt arrelats

Socialment, tenim molts prejudicis lingüístics i, sovint, estan massa arrelats. Els sociolingüistes asseguren que els catalanoparlants patim estrès lingüístic, perquè constantment veiem com es vulneren els nostres drets lingüístics. A més, sabem que part d'aquests prejudicis ens porten a viure situacions de submissió lingüística. El 1969, Rafael Ninyoles va encunyar el concepte *autoodi* per descriure l'actitud d'abandó de la llengua pròpia per mitjà d'un procés de substitució per la llengua dominant. Tots sabem que actualment hi ha nens catalanoparlants que han adoptat l'espanyol com a llengua de relació, atès que els agrada més parlar igual que els seus referents i l'espanyol, per ells, és la llengua «de prestigi».

Tots els que ens dediquem a la llengua sabem que no ho tenim fàcil. Però també sabem quin és l'abast de la complexitat del llenguatge i tenim clar que és en la llengua on rau part de la nostra identitat



perquè ens permet sentir, somiar, rumiar i crear. I amb la llengua expressem les nostres emocions. Deia Emili Teixidor que són les paraules el que ens fa humans i que, com més paraules sabem, més ens humanitzem.

Per altra banda, vam reflexionar sobre quines lectures havien de llegir els alumnes al llarg de la unitat de programació. Volíem proposar una llista tancada de lectures, però finalment vam decantar-nos per deixar llibertat absoluta. L'objectiu és que llegeixin i que ho facin en català; per tant, en aquesta primera UP de batxillerat vam decidir que es prioritzaria l'acte de llegir per sobre de tot. Val a dir que el centre té un pla lector en el qual participen totes les assignatures i que, juntament amb la gran tasca de la bibliotecària de l'escola, es treballa per incentivar la lectura com a plaer i com a font de coneixement. Tanmateix, la lectura està passant per hores baixes en el món adolescent i nosaltres no en som una excepció, però els petits passos ens satisfan enormement.

Així doncs, amb aquestes premisses vam bastir la unitat de programació, la vam titular «Buscant la paraula» i vam decidir que treballaríem les competències: C1 parlar, C2 llegir i C3 escriure. Al final de la unitat de programació, els alumnes hauran de fer una prova competencial en relació amb cada competència:

1. En la competència oral C1, caldrà fer una exposició oral. Hauran de presentar el llibre que han llegit com si fos un producte, caldrà usar estratègies de persuasió i elaborar un discurs ben argumentat per aconseguir que la resta de companys tinguin ganes de llegir el seu llibre.
2. En la competència lectora C2, hauran de llegir un text i respondre unes preguntes de comprensió lectora.
3. En la competència escrita C3, hauran d'elaborar un text argumentatiu.

Com hem dit, la nostra seqüència didàctica es divideix en tres fases: preparació, resolució i integració. En començar la unitat de programació, la fase de preparació inclou una activitat de motivació i de coneixements previs. Es poden plantejar les tasques de manera conjunta

o separada, però en aquest cas nosaltres vam escollir fer una única activitat. Aquesta activitat és molt important per saber en quin estat es troba cada alumne, i la metodologia que plantejem ha de ser igual que la que plantejarem en acabar la unitat, és a dir, quan els alumnes facin les proves competencials. D'aquesta manera podrem també comparar el grau d'assoliment de cada competència i percebrem l'evolució de l'alumne.

Així doncs, per començar, vam decidir tractar els prejudicis lingüístics. Vam donar a cada alumne un paperet on hi havia escrit un prejudici lingüístic del tipus: «el català no serveix per res», «hi ha llengües més importants que d'altres», etcètera. Amb aquestes sentències havien d'escriure un petit fragment de text argumentatiu per refutar el prejudici que els havia tocat; d'aquesta manera treballàvem la competència escrita (C3). Seguidament, un per un, havien d'exposar els arguments oralment i rebatre el seu prejudici amb el temps que dura un viatge en ascensor, és a dir, un minut, i així es treballava l'oralitat (C1). Finalment, vam distribuir els alumnes en grups de quatre i els vam donar articles sobre llengua que han sortit a la premsa. Mitjançant la tècnica de la lectura compartida, en grups cooperatius, havien de respondre unes preguntes de comprensió lectora, i així el professor podia prendre nota de la C2.

Vam fer aquesta activitat en diversos grups classe i vam veure que hi ha grups en què l'activitat funciona molt bé; tanmateix, també hi ha alumnes a qui els costa refutar el prejudici lingüístic, simplement perquè creuen que és així i que és impossible contradir la sentència que els ha tocat. En aquests casos, vam intentar fer-los veure que hi ha diferents maneres de pensar i que és important entendre que totes les opinions són vàlides. És evident que no és fàcil convèncer-los i posar fi a certs prejudicis i a certes actituds més aviat discriminatòries, però creiem que almenys hem fet que hi reflexionin i els hem donat les eines perquè respectin la diversitat.

A continuació, els vam plantejar la tasca per iniciar la fase de resolució: «Com podem elaborar un discurs ben argumentat i entenedor amb un lèxic ric i adequat a la situació comunicativa i amb una estructura que cohesioni el text?». La pregunta inclou tot el que es treballa al llarg de la unitat, és a dir, el text argumentatiu i les propietats textuais.

La primera activitat tenia com a objectiu que els alumnes prenguessin consciència de la diversitat lingüística a Europa. La idea és distribuir-los en grups cooperatius de quatre. Cada grup tenia un mural que el professor proporcionava, i hi havia unes preguntes que calia resoldre. A més, paral·lelament se'ls proporcionava un material amb informació de cada país a partir del qual es treballaven conceptes de sociolingüística. Un cop cada grup havia trobat tota la informació que es demanava, calia fer una presentació oral per compartir la recerca amb la resta de la classe, atès que es tracta d'una activitat de descoberta del plurilingüisme a Europa i de les diferents polítiques lingüístiques que es duen a terme.

Pel que fa a la comprensió lectora, una de les activitats que volem destacar és la lectura d'un fragment de *1984* de George Orwell en el qual es parla sobre la voluntat del règim de reduir el diccionari i eliminar-ne totes les paraules que aporten matisos a la llengua. Aquest fragment ens fou molt útil per generar debat i promoure una reflexió sobre la importància de la riquesa lèxica.

Així mateix, també vam treballar el llenguatge publicitari a partir de la visualització de diversos anuncis publicitaris. Tenint en compte les diverses estratègies de persuasió, vam distribuir novament els alumnes en grups cooperatius. En aquest cas, seguint un guió pautat, els alumnes havien de dissenyar una campanya de promoció de la llengua catalana. Amb aquesta activitat, els alumnes van idear campanyes molt originals; a tall d'exemple, van proposar fer un karaoke multitudinari amb cançons en català.

Finalment, una de les activitats a què vam dedicar més atenció va ser la reflexió metalingüística. De fet, al llarg de tota la unitat, els alumnes van haver de planificar els seus textos, fer-ne un esborrany i, finalment, revisar la producció. I és precisament en la fase de revisió i correcció on ens interessa més posar el focus. Vam dissenyar diverses activitats per treballar la metalingüística i perquè els alumnes es covaluïn per millorar les seves produccions escrites. Treballem la gramàtica a partir de fragments dels textos dels mateixos alumnes i els empenyem a buscar la construcció correcta i a entendre com funciona la normativa. Així mateix, treballem la metalingüística a partir de textos amb errors que els alumnes han d'identificar. Per altra banda, vam

elaborar activitats per ampliar el lèxic amb jocs: mots encreuats, jero-glífics, sopes de lletres, etcètera.

Per arrodonir-ho, en la fase d'integració es reprèn la pregunta que hem plantejat a l'inici de la fase de resolució. És el moment en què els alumnes recapitulen i reflexionen sobre tot el que han treballat al llarg de la unitat. Un cop hem posat en comú els passos que hem seguit per respondre la tasca que els vam encomanar, podem començar les proves competencials.

Les proves competencials duren diverses sessions; en el cas de les proves competencials de les competències escrita i lectora, els deixem una sessió per a cada una. Ara bé, la prova oral s'allarga perquè cada alumne ha de fer una exposició de cinc minuts. En aquest cas, com hem dit, l'alumne ha d'aconseguir que la resta d'estudiants vulguin llegir el seu llibre. Com que cada exposició oral és diferent, és possible que els alumnes tinguin interès per seguir les intervencions dels companys. Ara bé, com que és imprevisible, vam elaborar unes graelles perquè els alumnes es covaluessin, cosa que normalment els ajuda a mantenir l'atenció en tot moment. Els alumnes solen fer crítiques constructives, tot i que val a dir que de vegades són més exigents que el professor.

La unitat de programació conclou amb una activitat de metacognició, és a dir, de reflexió sobre el seu procés d'aprenentatge. Aquesta activitat es pot fer abans o després de les proves competencials, però en aquesta seqüència vam decidir fer-la un cop avaluades les tres competències. Vam elaborar un qüestionari perquè els alumnes fessin aquest procés d'introspecció de manera pautaada. A més, proporciona informació al professor, més enllà d'una nota perquè és més interessant veure l'evolució i la percepció de cada estudiant per saber fins a quin punt s'involucra en el seu procés d'aprenentatge.

Aquest és un resum d'una de les unitats de l'assignatura presentada des de la reflexió de la pràctica docent en el moment de construir-la, dissenyar-la i implementar-la; però, com bé sabeu, la pràctica docent és cíclica i, per tant, cada vegada que l'apliques a classe sorgeixen noves idees i situacions d'aprenentatge que fan que no s'acabi de tancar mai.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CANTERO (2019): Francisco José Cantero, *El arte de no enseñar lengua*, Barcelona: Octaedro.
- CLAVÉ (2020): Christophe Clavé, «Baisse du QI, appauvrissement du langage et ruine de la pensée», *L'Agefi*. <<https://agefi.com/actualites/acteurs/baisse-du-qi-appauvrissement-du-langage-et-ruine-de-la-pensee>> [Consulta: 25 d'octubre de 2022].
- CONSELL (2003): Consell d'Europa, *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.  
<[https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_diffusio/publicacions\\_en\\_linia/classific\\_temes/temes\\_materials\\_didactics/marc\\_europeu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_diffusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues)> [Consulta: 25 octubre 2022].
- GOVERN (2019): Govern d'Andorra, «Decret de publicació del programa de l'assignatura de comunicació en llengua catalana del batxillerat general de l'Escola Andorrana», *BOPA. Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, núm. 29 (27 de març), p. 1-39.  
<GD20190322\_08\_21\_48.pdf (bopa.ad)> [Consulta: 25 octubre 2022].
- GOVERN (2022): Govern d'Andorra, «Decret d'ordenament del nivell de batxillerat general del Sistema Educatiu Andorrà», *BOPA. Butlletí Oficial del Principat d'Andorra*, núm. 129 (2 de novembre), p. 1-30.  
<GD20221031\_08\_38\_24.pdf (bopa.ad)> [Consulta: 4 novembre 2022].



## TEXTOS LITERARIS PER TREBALLAR A L'AULA

ELISABET ARMENGOL GIMENO

*Institut Joan Miró de Cornellà de Llobregat /*

*Universitat de Barcelona*

### **Resum**

Els textos literaris que presento per treballar a l'aula parteixen del motiu del viatge, que opera com a eix vertebrador per oferir unitat a la tria. La particularitat d'aquest viatge literari és que no serà només cap enfora, observant la realitat que ens envolta, sinó també cap endins, a partir de les relacions que s'estableixen amb nosaltres mateixos i de com el material observat ens interpella. Per tant, es podria dir que es tracta d'un itinerari d'anada i tornada. La selecció que es proposa, a partir dels textos de Xavier de Maistre, Montserrat Roig i Josep Maria Espinàs, està pensada per afavorir i ampliar el diàleg, i és només una petita mostra dels molts fragments que amb el pretext del viatge es poden desgranar a l'aula.

**Paraules clau:** viatge, literatura de viatges, Xavier de Maistre, Montserrat Roig, Josep Maria Espinàs.

## LITERARY TEXTS IN CATALAN FOR CLASSROOM STUDY

### **Abstract**

This article presents a set of literary texts that are suitable for classroom use and which all revolve around the unifying motif of the journey. This journey is not only an outward journey, in which we observe the reality that surrounds us, but also an inward one which revolves around the relationships that we establish with ourselves and the ways in which what we observe gives us identity. It can thus be viewed as a round-trip itinerary. The texts, which have been selected from the writings of Xavier de Maistre, Montserrat Roig and Josep

Maria Espinàs, are intended to stimulate and enrich dialogue. Nevertheless, they are only a small fraction of the many that can be explored in the classroom under the pretext of the journey.

**Keywords:** journey, travel literature, Xavier de Maistre, Montserrat Roig, Josep Maria Espinàs.

«Tot el que veus, tot el que vius, tot el que toques és ple de literatura».  
 Maria Aurèlia Capmany (*Dietari de prudències*)

## 1. INTRODUCCIÓ

La diversitat de textos literaris per treballar a l'aula és infinita. No em proposo aquí d'elaborar-ne un llistat exhaustiu, perquè es tractaria d'una tria molt personal i considero que cada professor la va construint en funció de les necessitats i de la tipologia de l'alumnat que es troba. És per això que l'enfocament que presento avui parteix del motiu del viatge —i, per tant, de textos catalogats com a literatura de viatges—, que opera com a eix vertebrador dels escrits que s'exposaran a continuació, una selecció pensada per afavorir i ampliar el diàleg.

La dimensió literària és el punt de partida d'aquest plantejament que vol aprofundir en un coneixement més ampli del nostre entorn, dels altres i de nosaltres mateixos. Així s'esmenta també en el currículum d'Educació Secundària Obligatoria quan es comenta que la literatura «ajuda a comprendre el món que ens envolta» i «l'aproximació de les obres literàries facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, així com el coneixement i vinculació a la llengua i cultura pròpia i d'altri» (DEPARTAMENT 2019: 58-59).

Ara bé, el fil conductor que ofereix unitat a la tria és el sentit del viatge, però no només cap enfora, observant la realitat que ens envolta, sinó també cap endins, a partir de les relacions que establím amb nosaltres mateixos i de com el material observat ens interpel·la. Per tant, es podria dir que es tracta d'un itinerari d'anada i tornada.



Si repassem breument un dels trets principals dels llibres de viatge (que situem dins les anomenades «escriptures del jo»), hi trobarem la marca d'intertextualitat amb altres gèneres, com la novel·la o l'autobiografia. A més, la dimensió de frontera entre la ficció i la no-ficció, o dit d'una altra manera, la complexa relació amb la ficcionalitat, és un altre aspecte rellevant que no passa gens desapercebut i en el qual cal parar atenció. A diferència de les guies de viatge, «pensades per a aquells que volen seguir el viatger i repetir allò que ha fet», més enllà també de la fórmula parcialment literaturitzada del Baedeker, els llibres de viatge, la majoria amb un fort caràcter autobiogràfic, «es fonamenten en una narració que fa servir tècniques de la ficció» (BOU 1992: 290). Per això alguns estudiosos, com Philippe Lejeune, parlen d'aquest doble joc o ambigüitat que els marca, ja que a priori es presenten com a no ficticis, i l'escriptor hi juga el doble rol de subjecte i objecte a la vegada. Ara bé, cal diferenciar l'experiència viscuda de la construcció posterior que se'n fa, en aquest cas a través de l'escriptura, i és que, en definitiva, malgrat que els autors vulguin ser fidels a la realitat que retraten, cal tenir present que escriure l'experiència és crear-ne una de diferent. Aquesta és també una de les metàfores implícites en el gènere, atès que «l'escriptura i la lectura d'un llibre de viatges són, al seu torn, un altre viatge» (BOU 1992: 292).

## 2. XAVIER DE MAISTRE, *VIATGE AL VOLTANT DE LA MEVA CAMBRA*

Hi ha viatges i viatgers de tota mena. És per això que començarem amb un fragment del *Viatge al voltant de la meva cambra*, de Xavier de Maistre. Ens situem en un espai reduït que en cap moment s'hauria considerat idoni per a la seva realització. És un magnífic punt de partida, perquè segurament permet desviar l'horitzó d'expectatives que es conforma quan parlem de literatura de viatges i al qual s'accedeix de menys a més, de les quatre parets de l'habitació a tot un univers interior creat per l'autor. El fragment triat —amb traducció de Rafel Patxot— pertany a l'inici de l'obra:

Podria començar l'elogi del meu viatge dient que no m'ha pas costat res. Aquest punt mereix atenció. Vet-el-ací de bon començament, alabat, festejat per la gent d'una mitjana fortuna. Hi ha una altra llei d'homes respecte ls quals encara té més segur un bon aculliment, per aquesta raó mateixa que no costa res. Doncs, respecte de qui? I ara? Ho pregunteu? Es respecte la gent rica. D'altra banda, quin recurs no es pera ls malalts aquesta manera de viatjar! No tindran pas de témer l'intemperí de l'aire i de les estacions. Pera ls covards, seran a cobert dels lladres; no trobaran precipicis ni barrancs. Milers de persones qui abans de mi no havien pas gosat, d'altres qui no havien pogut, d'altres, en fi, qui no havien pas pensat de viatjar, s'hi decidiran amb el meu exemple. L'esser el més indolent no s'atreviria a posar-se en camí amb mi per a procurar-se un plaer que no li costarà cap pena ni diner? Coratge, doncs! Marxem. Seguiu-me tots vosaltres que una mortificació de l'amor, un oblit de l'amistat reté en la vostra cambra, lluny de les petiteses i de la perfídia dels homes. Que tots els malhaurats, els malalts, els enutjats de l'univers me segueixin! Que tots els peresosos s'alcin en *massa*! (MAISTRE 1904: 8-9)

Què es pot treballar a partir del text? Més enllà del context en què s'escriu l'obra, de l'autor i de l'ús de la paròdia, amb un fragment com aquest es pot fer un exercici en el qual els estudiants parlin de com és la seva cambra, dels objectes que l'habiten i que a partir d'aquí puguin projectar els seus desitjos. Reivindicar un espai propi, una necessitat imperant entre els adolescents, que també podria dialogar amb algun fragment d'*Una cambra pròpia* de Virginia Woolf.

També es poden establir vincles interdisciplinaris amb la matèria de filosofia, ja que en aquest periple en quaranta-dos capítols (equivalent a quaranta-dos dies) els conceptes d'ànima i bèstia (a partir del capítol VI) són rellevants:

Me som adonat, per observacions diverses, que l'home es compostat d'una ànima i d'una bestia. Aquests dos essers són absolutament distints, emperò talment encaixats l'un dintre l'altre, o l'un sobre l'altre, que cal que l'ànima tinga certa superioritat sobre la bestia pera esser en estat de fer-ne la distinció. (MAISTRE 1904: 16)

Finalment, *Viatge al voltant de la meua cambra*, de Xavier de Maistre, es podria estudiar en comparació amb altres obres, com *Els*

*viatges de Gulliver*, de Jonathan Swift, i pot donar peu a parlar d'autors clàssics que han escrit narracions de viatges. Si ens centrem pròpiament en autors catalans, fins i tot podríem fer servir un recurs que aporti una visió de conjunt molt completa, com el mapa literari d'Espais Escrits, una aplicació web per consultar diferents punts de la geografia mundial amb textos de la literatura catalana associats. Cada localització geogràfica o espai escrit està format per un text relacionat amb el territori, així com tota una sèrie de continguts multimèdia que enriqueixen l'experiència de l'usuari lector.

### 3. MONTSERRAT ROIG, *L'AGULLA DAURADA*

Una autora que m'agrada treballar a l'aula és Montserrat Roig. Són molts els articles periodístics que hauria pogut triar per mostrar-vos, però, seguint amb el motiu del viatge, he seleccionat un fragment de *L'agulla daurada*. Mitjançant la primera persona del singular, l'autora fa ús d'una veu narrativa que es correspon, si fa no fa, amb la seva persona, ja que l'obra està basada en una experiència autobiogràfica, el seu viatge a Sant Petersburg, amb l'encàrrec d'escriure sobre el setge que va partir la ciutat: «Vaig estar-me a la ciutat de Leningrad durant gairebé dos mesos de l'any 1980. Hi vaig veure neu, pluja i, també, les famoses nits blanques» (ROIG 1985: 9). S'aprecia clarament un punt d'inflexió que queda evidenciat en el títol dels capítols: abans d'endinsar-se a «la ciutat de les persones», camina i descobreix «la ciutat de les pedres» on s'expliquen tota mena de relats històrics o llegendes de monarques, de poetes russos com Puixkin i novel·listes com Dostoievski. Així doncs, a través de la intertextualitat d'aquests relats, i dels relats personals dels testimonis del setge, l'escriptora configura un conjunt de veus que permetran el contacte amb aquesta altra, tant en l'àmbit cultural com en un de més personal.

El primer fragment s'ha titulat «La ciutat»:

S'acabaven els dies a Leningrad i la ciutat es buidava. Gairebé no hi havia nens: se n'anaven a les colònies d'estiu. Però arribava una altra fauna: els turistes. No hi havia lloc als hotels, no es podia caminar per

la Nevski. L'encant del desconegut es desfeia: els veia en ramats, carregats de paquets. Leningrad s'havia convertit en un supermercat. Passejaven amb la petulància d'una superioritat: la material. Rússia s'acostava a Occident, érem a la temporada alta. [...]

Vaig passejar, primer, per la Nevski, irreal com un paisatge lunar. Tot era ple de fantasmes: els qui no volien quedar-se a casa i preferien la llum. Els borratxos dansaven al jardí de l'Almirallat, sota l'agulla daurada, ningú no es ficava amb ells, ells no es ficaven amb ningú. Lluny, se sentien els acords tristos d'una guitarra. Davant de la Plaça d'Hivern hi havia una llarga filera de cotxes aturats. Tot de gent s'acostava al riu, com si esperessin un fenomen. Miraven cap al Neva, silenciosos, sense inquietud. Aleshores, el pont del Palau s'aixecà com dos braços que imploressin al cel. I un vaixell passà per sota. Tranquil·lament. En un instant, la naturalesa i la ment humana es reconciliaven. Com si l'univers hagués retrobat l'harmonia perduda. No hi havia passat, ni Història, ni por. La ciutat acabava de néixer, feta riu, cel, llum i pont, vaixell i gent. Tots una sola cosa. Un cosmos únic, sense esquerdes. I vaig pensar que, en un segon, havia vist l'eternitat. (ROIG 1985: 229-230)

Aquest passatge es pot treballar a dos nivells. El primer seria fer una comprensió o lectura més literal, a partir de l'enfocament que fa l'autora i dels elements o marques lingüístiques que ens ho fan notar. Es pot esmentar també la relació espai-temps que s'aprecia en el text, un tret característic de la literatura de viatges. A més, si ens fixem en la llengua, es poden analitzar les oracions simples i compostes (concretament les juxtaoposades i coordinades), així com recursos estilístics, concretament les comparacions que construeix l'autora, com ara «s'aixecà com dos braços que imploressin al cel». O també els sons de fons («acords tristos d'una guitarra»), i la implicació que tenen amb el relat i l'estil. Un segon nivell podria incidir en els autors russos, sigui fent recomanacions literàries (una d'apropiada seria *El jugador* de Dostoievski) o bé llegint algun conte o *nouvelle*, com per exemple la *Història d'un cavall* de Tolstoi, ja que en altres moments de l'obra s'hi fa referència.

Un altre exemple per mostrar és un dels darrers passatges de la novel·la, que s'ha denominat «La identitat renovada»:

Veia la meva estada a Leningrad com si no l'hagués viscuda. Com una fantasia que em duia a l'enyorament: m'enyorava del jo que hi havia deixat, de mi mateixa, que ja no era la de Barcelona. Em venien imatges disperses: els capvespres damunt el Neva, els palaus retallats dins un cel immens. El poeta Kavafis no tenia raó: en un altre entorn, no portes les penes al damunt. M'enyorava de mi mateixa, perduda pels carrers de Dostoievski, de quan seia a la Plaça de les Arts, a la vora del jove Puixkin, dels raigs de sol que dauraven les façanes [...]

Al final del meu carrer hi ha una muntanya que veig cada dia. Va desaparèixer l'aguella daurada de l'Almirallat, que assenyalava, desafiant, el cel de Leningrad. Van desaparèixer els borratxos de les nits blanques, els vaixells que s'escolaven damunt el Neva, la fortalesa de Pere i Pau [...] Tot s'esvaní. Només em quedaven les sensacions.

No, no és veritat: hi són. Existeixen, els he vistos. A l'altra banda, hi ha una meitat de nosaltres mateixos. Durant dos mesos vaig somniar que era possible viure sense fronteres. (ROIG 1985: 232-233)

En aquest cas, més enllà del missatge i de la idea principal del text, podem fer èmfasi en l'evocació de l'experiència viscuda des dels records, i de la presència de la intertextualitat (present en molts textos de literatura de viatges), a partir de la referència a Kavafis, que Roig contesta: «El poeta Kavafis no tenia raó: en un altre entorn, no portes les penes al damunt». La citació que suscita la resposta polèmica era «La ciutat, on tu vagis anirà». A partir d'aquí, es pot construir un recull de citacions o fragments de poemes que parlin de la idea del viatge, i que posteriorment els alumnes hagin d'integrar en el seu discurs, per tal d'entendre què vol dir citar i com s'ha de fer. Finalment, es pot tornar a insistir en l'estil i els recursos estilístics emprats (en aquest cas, les comparacions), així com en el tractament literari d'una imatge recurrent del camí i de les sensacions que pot produir.

És molt reveladora també una de les citacions que Roig escriu al final del relat, després de tornar a casa: «Veia la meva estada a Leningrad com si no l'hagués viscuda. Com una fantasia que em duia a l'enyorament: m'enyorava del jo que hi havia deixat, de mi mateixa, que ja no era la de Barcelona» (ROIG 1985: 232). Tot viatge propicia que el jo torni a definir i a reorganitzar la visió del món. És necessa-

ri renovar-se, qüestionar-se, la identitat mai és definida i estable, i a través del contrast i l'impacte amb l'altre, i en aquest cas, amb un nou indret, una nova ciutat, es posa de manifest una transformació del jo, una obertura del subjecte. Així doncs, la identitat a través del viatge també es transforma i a classe es pot plantejar algun exercici que tracti algun viatge o estada que els hagi resultat sorprenent i els hagi canviat la manera de pensar o de veure les coses. Particularment en el meu cas, es pot aprofitar l'experiència del programa Erasmus, ja que són molts els alumnes de les optatives d'italià, francès i alemany que cada curs fan un intercanvi (en aquest cas, a Roma, Lilla i Bonn), de manera que aquesta tria pot servir-se d'aquesta experiència i viceversa.

Per acabar, el pretext d'aquests fragments donaria peu a estudiar Montserrat Roig des d'una altra dimensió, la més periodística, a partir d'articles, alguns dels quals recollits a *Un pensament de sal, un pessic de pebre. Dietari obert*, o bé amb l'obra de testimoniatge *Els catalans als camps nazis*.

#### 4. JOSEP MARIA ESPINÀS I EL VIATGE A PEU

El darrer text que us presento és un fragment d'una de les excursions a peu de Josep Maria Espinàs, concretament de la seva estada al Priorat. I és que el viatge es pot trobar en un lloc conegut, si sabem on dirigir la mirada; fins i tot al barri o ciutat on vivim, interactuant amb altra gent que hi viu en la qual potser no ens hem fixat mai.

Aquesta tria es justifica principalment per la modalitat del viatge, que al seu torn es relaciona amb els assajos de William Hazlitt (*Dar un paseo*), Robert Louis Stevenson (*Excursiones a pie*) o bé Francesco Careri (*Walkscape: Camminare come pratica estetica*), que parlen d'aquesta visió romàntica i literària del viatge a peu. Aquest art del caminar esdevé una activitat enriquidora que permet meravellar-se (si aprenem a mirar) i pot fer-nos pensar també en aportacions com les de Nietzsche, Rousseau o Rimbaud, que reflexionen mentre passen. Ben mirat, és gairebé impossible evitar qualsevol mena de pensament, però cal no confondre l'acte de refle-

xionar amb el de filosofar. Fet i fet, l'escriptor no fa un assaig, la seva és una crònica de viatge.

Després d'aquestes breus consideracions per entendre l'objectiu primordial d'aquest conjunt de viatges a peu documentats, que ofereixen l'oportunitat de mirar les coses sense presses i d'acostar-se al caràcter del lloc, de la gent i de la terra que es trepitja, anunciarem la tria determinada dels llocs on viatja l'autor. Es tracta de territoris que no desperten la curiositat a primera vista, geogràficament propers però paradoxalment desconeguts, que tenen en comú la llengua, unes formes de vida concretes, un caràcter, alguns trets paisatgístics i el fet de ser pobles allunyats d'itineraris transitats.

El text seleccionat es titula «Menjar a la taula dels altres». Un dels dies que Espinàs va passar caminant pel Priorat, un matrimoni el va convidar a sopar a casa. Aleshores, quan va arribar l'hora de l'amanida, l'amo de la casa va agafar el plat amb restes de vinagre i d'oli i s'ho va beure: «En Baptista s'ha acabat l'amanida, portant-se el plat als llavis i bevent-se l'oli amb vinagre. Jo espero un segon. Després, decididament, enlairo també el meu plat» (ESPINÀS 2000: 58). Tot i que el gest sorprèn l'escriptor —i és normal: no hi està acostumat—, la seva reacció és agafar el plat i fer el mateix:

En Baptista s'ha acabat l'amanida, portant-se el plat als llavis i bevent-se l'oli amb vinagre. Jo espero un segon. Després, decididament, enlairo també el meu plat.

Tots anem pel món disfressats de nosaltres mateixos; vull dir amb les nostres ulleres, el nostre llenguatge, la mena de vida que ens diferencia en qualsevol punt del país. Em refereixo sempre a l'home ciutadà. Per acabar-ho de perfilar, quan és l'hora de dinar busquem la fonda i ens instalem en una taula —una taula on sovint hi ha unes floretes, i un cendrer decorat, i unes setrilleres i una ampolla de vi per a nosaltres sols—. Des d'aquella tauleta individual contemplem el món desconegut com des d'una illa; a vegades amb la supèrbia de l'emperador, sovint amb la tristesa dels naufrags.

Un s'adona ben aviat que cal menjar a la taula dels altres. Que cal fer, de tant en tant, una cura de desaïllament, de despersonalització, una cura de companyia no triada. Els costums, la sensibilitat, tot allò que un hom ha anat adquirint com a cosa pròpia, han de passar la pro-

va del contrast i la contradicció, perquè després puguem comptar amb una doble i profitosa experiència: el coneixement dels altres, i la valoració exacta de nosaltres mateixos.

És natural que l'home triï els seus amics entre aquells que participen dels mateixos gustos i de la mateixa classe social. Però és recomanable que, alguna vegada, l'home triï no triar, lliurar-se sense recel a allò que desconeix i que, tot i desconèixer-ho, li consta que és fraternal en algun aspecte. (ESPINÀS 2000: 58-60)

Aquest text, doncs, ens ajuda a aprofundir en el tema de la trobada amb l'altre a partir d'un episodi concret, en el qual Espinàs menja a casa d'en Baptista, i la posterior reflexió que se'n deriva. Es pot parar atenció a la doble experiència que suposa «el coneixement dels altres i la valoració exacta de nosaltres mateixos». La trobada amb l'altre produeix un contacte amb un mateix que també ens determina, ens configura i ens fa pensar. Possibilita la sortida personal i, alhora, un autoconeixement més profund.

A més, l'estil de viatge a peu i la despoblació de molts indrets pels quals Espinàs camina permeten recuperar l'inici del primer fragment de Montserrat Roig, que parla del turisme, i aprofundir en quins tipus de turisme existeixen actualment i com ha evolucionat el concepte. Què busquem quan viatgem?

Tots aquests fragments també són idonis per practicar l'ús dels connectors textuais per estructurar idees, identificant-ne els diferents tipus i remarcant-ne la intenció, així com dels signes de puntuació per estructurar un bon text.

En darrer lloc, aquest o altres textos d'Espinàs ens ensenyen que a vegades no cal anar lluny o a llocs exòtics per descobrir quelcom nou i diferent, ja que a prop tenim indrets fantàstics que es desconeixen. El que cal és fer-ho amb una mirada oberta, lliure de prejudicis. Per tant, una possible activitat que se'n deriva podria ser dissenyar una ruta de turisme de proximitat per a algú que acaba d'arribar i que encara no coneix Catalunya, en el qual l'aplicació dels connectors esmentats seria més que adient. Es pot recuperar aquí també la idea del mapa d'Espais Escrits.



## 5. CONCLUSIONS

Aquests tres textos —de Xavier de Maistre, Montserrat Roig i Josep Maria Espinàs— que s'han exposat són només una petita mostra dels molts fragments que amb el pretext del viatge es poden desgranar a l'aula. Podríem parlar del viatge a Nàpols de Josep Piera a *Un bellíssim cadàver barroc* (1987), o bé de les *Hores angleses* (1938) de Ferran Soldevila. També dels *Paradisos oceànics* (1930) o d'*El Marroc sensual i fanàtic* (1936) d'Aurora Bertrana, *La ruta blava. Viatge als Mars del Sud* (1978) de Josep Maria de Sagarra, i de la costa Brava i l'Empordà que projecten Josep Pla (1978) i més endavant Xavier Moret. Així mateix, es pot treure a collació la distinció entre viatger i turista —que tan bé retrata Huxley en el seu assaig *Along the road: Notes and essays of a tourist* (traduïda per Rafael Tasis amb el títol *Carretera enllà* i reeditada el 2014 per Adesiara)—, o el viatge formatiu i educatiu per Europa del Grand Tour (segles XVII i XVIII), reservat a un petit sector de la població, joves britànics de classe mitjana-alta. Aquest itinerari programa de viatge podia durar mesos i fins i tot anys, i recorda el viatge a Itàlia que feien els *hommes des lettres* per conèixer la cultura clàssica.

A priori els textos poden connectar més o menys amb els interessos (diversos) de l'alumnat, però es tracta de fer-los propers, perquè estableixin connexions en el seu imaginari, i alhora que es puguin relacionar amb la seva experiència, com és el cas de l'intercanvi esmentat.

Una bona manera d'acabar aquest recorregut són les consideracions del prefaci d'*El viatjar infinit* de Claudio Magris, que cito a continuació:

Hi ha el viatge més enllà de les columnes d'Hèrcules i el viatge mínim de Pickwick a les fonts de Hampstead o el viatge d'una habitació a l'altra de casa nostra, expedició no menys arriscada ni menys rica en atractius i perills. (MAGRIS 2008: 11)

Viatjar sentint-se sempre, simultàniament, en un món ignot i a casa, però sabent que no es pot tenir, que no es pot posseir cap casa. Qui viatja sempre és un vagabund, un estranger, un convidat; dorm en ha-

bitacions que abans i després d'ell acullen desconeguts [...]. Justament per això el viatge és sobretot un retorn i ensenya a ocupar més lliurement, més poèticament, la pròpia casa. (MAGRIS 2008: 12)

I la darrera:

Sortim de casa, travessem el món i tornem a casa, mal que sigui una casa molt diferent de la que havíem deixat, perquè ha adquirit significat gràcies al fet d'haver-la deixat, gràcies a l'escissió original. Ulisses torna a Ítaca, però Ítaca no seria el que és si no l'hagués abandonat per anar a la guerra de Troia, si no hagués trencat els lligams viscerals i immediats que hi tenia, per poder-la retrobar amb més autenticitat. (MAGRIS 2008: 13)

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BOU (1992): Enric Bou, «Rodar el món (a l'entorn dels llibres de viatges)», *Llengua & Literatura*, núm. 5, p. 289-306.
- DEPARTAMENT (2019): Departament d'Educació, *Currículum Educació Secundària Obligatòria*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.  
<<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>>
- ESPINÀS (2000): Josep Maria Espinàs, *A peu pel Priorat*, Barcelona: La Campana.
- MAGRIS (2008): Claudio Magris, *El viatjar infinit*, trad. Anna Casassas, Barcelona: Edicions de 1984.
- MAISTRE (1904): Xavier de Maistre, *Viatge al voltant de la meua cambra*, trad. Rafel Patxot, Barcelona: Biblioteca Popular de l'Avenç.  
<<http://www.traduccionliteraria.org/biblib/M/M0201.pdf>> [Consulta: 19 novembre 2022].
- ROIG (1985): Montserrat Roig, *L'agulla daurada*, Barcelona: Edicions 62.

LLEGIR EN CATALÀ AMB ALUMNES  
CASTELLANOPARLANTS

ALBA GRANELL ROSICH  
*Professora de Llengua Catalana i Literatura  
a secundària i batxillerat*

**Resum**

A partir d'una frase recurrent entre els alumnes («Mucho texto, profe»), aquest text busca desplegar estratègies per engrescar alumnes castellanoparlants a llegir en català. En primer lloc, s'intenta explicar per què cada cop és més complicat treballar la lectura i, sobretot, la lectura en català. Després, es busca posar remei a aquesta realitat a partir d'activitats basades en la lectura del gènere teatral amb alumnes de quart d'ESO.

**Paraules clau:** llengua catalana, lectura, alumnes castellanoparlants, teatre, literatura escènica.

READING IN CATALAN WITH SPANISH-SPEAKING  
STUDENTS

**Abstract**

This article is a response to the oft-heard complaint «Mucho texto, profe» («[That's] a lot of text, teacher») made by Spanish-speaking students when assigned a test to read in Catalan. It first seeks to explain why it is increasingly difficult to work on reading in any language at the secondary level, and reading in Catalan in particular. It then describes some activities based on the reading of plays with fourth year secondary students which exemplify strategies that teachers can use to overcome student resistance to reading.

**Keywords:** Catalan Language, Reading, Spanish-speaking Students, Theater, Scenic Literature. llengua catalana, lectura, alumnes castellanoparlants, teatre, literatura escènica.

«Mucho texto, profe». Probablement aquesta és una de les frases que més se senten en una aula de secundària. Encara és més probable que se senti en una classe de llengua i, per molt contradictori que sembli, també en una classe de Llengua Catalana i Literatura. Davant d'un llibre, d'un capítol o d'un text de més d'una pàgina, hi ha alumnes que s'emmandreixen i d'altres que s'angoixen. Entre ells, algun necessita verbalitzar-ho en representació de tots. D'aquí la frase en qüestió.

Tanmateix, per què? Sabem que sempre hi ha hagut alumnes poc amants de la lectura i la comprensió lectora, alumnes orgullosos d'haver superat cursos sense haver obert ni un llibre, alumnes amb baixes qualificacions que no tenen cap mena de motivació acadèmica i alumnes amb qualificacions altes que no senten cap mena de gust per la lectura. El perfil pot variar, però aquesta enemistat amb la literatura ha existit i existirà sempre. Llavors, per què ens hi hem d'aturar ara? Darrere dels alumnes del «Mucho texto, profe» s'hi amaguen tres factors que determinen la necessitat d'un canvi de paradigma en el tractament de la lectura a l'educació secundària. El present text té l'objectiu d'explicar aquest punt d'inflexió i de traçar possibles vies d'escapament a partir de l'experiència diària a l'aula.

## 1. ON SOM: «MUCHO TEXTO, PROFE»

Aquests tres mots són un reflex d'una generació i d'un canvi sociocultural iniciat durant els darrers anys. És cert que l'oposició de l'adolescent a tot allò que provingui de l'adult i de l'obligatorietat sempre ha conviscut amb nosaltres. De fet, constitueix un dels trets més bàsics de l'ésser humà que travessa aquesta etapa vital. La diferència és que ara aquest comportament s'afegeix a un panorama nou: la dispersió, la impaciència i la immediatesa són valors a l'alça enfront de la davallada de la concentració, la paciència i l'esforç prolongat. És el que Stephen Bertman anomena «cultura de l'ara mateix» o «cultura a correu» i el que Zygmunt Bauman recull sota el paraigua de la «modernitat líquida». La concepció del temps ha canviat i també ha canviat, doncs, el nostre paper dins d'aquest temps. El 2006 Bauman va visitar Barcelona per oferir la conferència «Els reptes de l'educació

en la modernitat líquida», on va alertar dels perills d'aquests temps nous: «La ignorància causa la paràlisi de la voluntat. Quan no saps el que t'espera, no tens manera de preveure els perills» (BAUMAN 2017: 52). El sociòleg va referir-se a l'educació com *l'única eina* per combatre la ignorància, el distanciament, l'oblit i, per extensió, la dominació.

Disposem-nos ara a aprofundir més en aquesta transformació sociocultural —una etiqueta considerada per alguns un eufemisme del mot *crisi*—. Com es vertebra aquesta modernitat líquida en l'educació i l'adolescent? Com podem relacionar-la amb la sentència inicial? A continuació exposo tres factors que ens poden ajudar a explicar-ho.

### 1.1. El desprestigi de les humanitats

Estem en el moment de les Humanitats Zero, tal com les defineix Marina Garcés (2019: 17):

Les humanitats són avui una col·lecció de productes depurats de molts dels seus efectes secundaris. Ni ens fan més cultes, ni més crítics, ni més lliures, ni més sensibles, ni més iguals, ni més savis. No fan ni mal ni bé. Són les Humanitats Zero, que, com els refrescos del nostre temps, acompanyen el nostre oci amb un simulacre de dolça frescor.

Tenim cursos de literatura, clubs de lectura, teatres, s'obren noves llibreries... Però Garcés ens obliga a mirar més enllà. Les humanitats més esteses són les baixes en greix, sense sucres afegits i amb poques calories. Predominen les humanitats de dieta. Això inclou també la superficialitat que ha impregnat la lectura i l'hermenèutica en, per exemple, les lectures obligatòries —o prescriptives, com en diuen alguns—. Quants llibres *es fan llegir* actualment als instituts amb un argument insípid, una redacció de baixa qualitat (amb errors ortogràfics, estructures agramaticals, pronoms absents...) i uns personatges que, volent acostar-se als lectors, aconsegueixen l'efecte contrari? I encara caldria mencionar, per exemple, la manca de perspectiva de gènere que demostren molts d'ells. Malgrat la poca substància, aquestes lectures solen baixar bé. Són les lectures de les Humanitats Zero.

Convé deixar clar que aquesta posició no implica que tot l'aprenentatge lector s'hagi de basar en els clàssics. El problema és que, en qüestió de dècades, el pèndol ha passat d'una banda a l'altra. Si consultem la part referent a les matèries lingüístiques del nou currículum (Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica), comprovarem que les competències específiques 7 i 8 tenen relació amb la lectura i el gust lector. Tanmateix, a partir d'ara, caldrà veure quin trasllat tenen a la pràctica. La reducció a l'ESO d'una hora lectiva (de tres a dues) de la matèria de Llengua Catalana i Literatura i l'augment d'hores del treball per projectes apunten a un relaxament de l'aprenentatge lector —i de l'ús del català, gairebé absent en el treball entre iguals en un entorn castellanoparlant—. De moment, només el futur podrà aportar-nos conclusions sobre aquest punt.

## 1.2. La sobreexcitació digital

Quan parlem del descens de la lectura i el nivell lector, assenyalem directament les pantalles com a culpables. El que fa uns anys era una cultura de l'espectacle protagonitzada per la revolució del televisor ara és una cultura de l'espectacle multimodal i omnipresent.

Els qui es reconeixen conformats per la cultura de l'espectacle persegueixen compulsivament la gratificació sensorial i necessiten una estimulació permanent. No suporten l'avorriment, però hi cauen amb facilitat. No toleren l'estaticisme, la lentitud, el silenci. Anteposen la concreció a l'abstracció, la intuïció a la reflexió. Estan més acostumats a contemplar que a pensar (JOVER 2007: 81).

Gratificació sensorial i estimulació permanent: entreteniment Zero, igual que les humanitats, com comentàvem al punt anterior. Els mòbils, els portàtils i les tauletes s'han convertit en peces fonamentals del trencaclosques adolescent i en una competència feroç per als docents. Competim contra una gran finestra permanentment oberta al món. Què hi podem fer, doncs?

Com els navegants, tampoc els educadors i els homes de cultura no poden decidir quins són els vents que han de bufar. L'única cosa

que poden fer és adaptar-s'hi, treure'n partit. I, per aconseguir-ho, és imprescindible que s'hi enfrontin amb lucidesa (FERRÉS 1999: 285). En lloc de lamentar-nos i nedar contra corrent, cal que adoptem dinàmiques de treball multimodals per integrar les eines digitals a la lectura, però sense oblidar la necessària presència del paper físic.

### 1.3. El descens de l'ús del català

Arriba l'hora de l'examen, aquell moment en què el docent de Llengua Catalana i Literatura —especialment si treballa en un centre amb majoria d'alumnes castellanoparlants— s'ha de preparar per a qualsevol pregunta insospitada. El curs passat, diversos alumnes de diversos grups de quart d'ESO em van preguntar què volia dir *tendresa*, *solitud*, *tertúlies* o *pujar la mosca al nas*.

El febrer del 2022, el Departament d'Educació va admetre per primera vegada que la immersió lingüística no funciona i que, de fet, als instituts no ha existit mai. Aquesta fita —podem dir que històrica— va ser empesa pels tants per cents d'usos lingüístics imposats judicialment i també per un informe publicat uns mesos abans. A finals del 2021 el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu va publicar un estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de quart d'ESO amb dades des del 2006, el 2013 i el 2021. Els resultats, com és d'imaginar, no van ser precisament positius. Anteriorment, l'enquesta d'usos lingüístics de la població ja havia situat el català com a llengua habitual en un 35,2 % de les persones de 15 a 29 anys. Doncs bé, concretant més en l'àmbit educatiu, l'estudi del Consell Superior d'Avaluació (2021: 59-62) va determinar que només el 39,4 % dels alumnes utilitzen sempre o gairebé sempre el català quan parlen amb el docent dins l'aula. El 2006 era el 56 %, i el 2013, el 53,9 %.

Però les xifres esfereïdores no s'acaben aquí. Enfront del 28,4 % d'alumnes de quart d'ESO que mai o gairebé mai empren el català en les activitats en grup, hi ha només un 21,4 % que afirmen parlar en català sempre o gairebé sempre en aquests contextos. Aquesta darrera xifra representava el 67,8 % el 2006. I convé també fer referència als usos dels docents: segons els alumnes, només hi ha un 46,8 % dels

docents que parlen sempre o gairebé sempre en català quan es dirigeixen a tot el grup. Tenim un bon gruix del cos docent que no respecta la llengua vehicular. Malgrat que en aquest article ens centrem en els usos dels alumnes, aquesta dada convé tenir-la ben present, perquè ens indica clarament que l'exemplaritat trontolla. Els docents han d'encarnar models fermes d'usos lingüístics. N'hi ha un 24,3 % que utilitzen sovint la llengua catalana, un 13,5 % que ho fan mitjanament, un 12,3 % que l'empren poques vegades i un 3,1 % que no parlen mai o gairebé mai aquesta llengua. Aquests docents estan projectant als alumnes que hi ha una llengua prescindible, que sobra, davant d'una altra que ens resulta més fàcil i còmoda.

Més enllà de l'ús, quines xifres tenim que reflecteixin els resultats acadèmics en llengua catalana? Dins la prova de competències bàsiques de quart d'ESO —que segurament desapareixerà—, el nivell de llengua catalana s'avalua a través de tres textos amb preguntes de comprensió lectora i una redacció. La puntuació mitjana a tot Catalunya va ser de 74,1 sobre 100 quan el 2019, abans de la pandèmia, s'havia arribat al 77,5. Hem d'admetre que els resultats no són desfavorables. Tanmateix, cal apuntar que els textos, les preguntes i els enunciats de la prova de català haurien de ser fàcilment assolibles a l'etapa final de l'ESO. A més, segueixen una mecànica repetitiva, les preguntes tipus test sempre tenen el risc de respostes completament aleatòries per part d'algun alumne i els correctors només han de tenir en compte la correcció ortogràfica a la redacció i no a les preguntes de la comprensió lectora. L'altre aspecte que convé remarcar és l'absència d'avaluació oral, fet que tampoc ens permet saber del cert si els alumnes acaben l'ESO amb un nivell C1 real, encara que surtin de l'institut amb el títol sota el braç. Així doncs, amb tot plegat, ¿són concloents les dades que ens aporten les proves de competències bàsiques? Sembla que no.

En un entorn castellanoparlant, ens podem trobar alumnes que afirmen que una lectura no els ha agradat perquè era en català o que entreguin els deures d'estiu de català sobre un llibre que s'han llegit en castellà. En aquesta línia, a *Qui ha de salvar el català? Crònica d'un professor de secundària*, Xavier Gual (2022: 91) expressa: «No són casos aïllats els alumnes que compren el mateix llibre que treballem però en castellà perquè així, diuen, els és més fàcil entendre-ho. Són



alumnes que només hi veuen una prova que cal superar, i el català és un problema». En general, llegir és poc atractiu per als adolescents, i llegir en català encara ho és menys. D'aquesta manera, els docents tenim un doble objectiu: que llegeixin i que ho facin en català.

## 2. CAP A ON HEM D'ANAR: TEATRE PER LLEGIR, PENSAR, ESCRIURE, CONVERSAR I SER

Tot i que algunes possibles direccions ja han estat apuntades en l'apartat anterior, disposem-nos ara a plantejar com hem d'afrontar aquest canvi de paradigma; com formem lectors i, a més, lectors implicats.

La potenciació d'unes humanitats descafeïnades, la ubiqüitat de les pantalles i la mala salut del català ja plantegen un punt de partida complex. Tot i així, cal ampliar encara més el repte i determinar quin tipus de lectura colloquem al centre, és a dir, a quina lectura aspirem, independentment dels factors anteriors.

En primer lloc, tenint en compte que estem davant d'alumnes castellanoparlants, convé incidir en la bona execució de la lectura en veu alta. Això vol dir que haurem d'insistir en la diferència entre la *essa* sorda i la *essa* sonora, la *e* oberta o tancada, la *o* oberta o tancada, la vocal neutra... a més de la puntuació i altres elements prosòdics que sempre acostumen a oblidar-se. En el pla de la comprensió i seguint la teoria de Daniel Cassany (2018: 16), podem delimitar tres plans de significat: el literal, l'inferencial i el crític. Hi ha l'alumne que llegeix les línies, l'alumne que llegeix entre línies i l'alumne que llegeix rere les línies. N'hi ha un dels tres que cada cop és més predominant:

Els alumnes cada vegada més interpreten el que llegeixen d'una manera literal. Sovint els falten elements de relació que van més enllà del text, ja siguin històrics o socioculturals. Deslligats de tot el que no sigui el present. El seu present. Disposen de poca cultura general [...]. I l'altre problema és que no identifiquen les segones o les dobles lectures d'un text. La ironia, el sarcasme, la intertextualitat. (GUAL 2022: 97)

Costa que els alumnes traspassin el llinard del valor purament semàntic de les paraules. Els resulta complicat extreure la informació implícita d'un text a partir de la inferència o emprar una mirada crítica per determinar quin és l'objectiu de l'autor. Per exemple, el curs passat vaig llegir una narració de Pere Calders amb alumnes de quart d'ESO. La gran majoria van expressar que allò no tenia ni cap ni peus; es van quedar lluny de l'univers Calders, perquè l'observaven des de la literalitat més absoluta.

Tot i així, com a docents, hem d'aspirar a la lectura inferencial i, sobretot, crítica. Aquest ha de ser el nostre gran objectiu lector i potser aquí ens pot ajudar invocar Umberto Eco. L'escriptor parlava del lector model, aquell agent actiu capaç de cooperar amb el text. A secundària necessitem molts lectors model, alumnes capaços de submergir-se entre les línies, perdre-s'hi i sortir-ne amb tota mena de descobertes i reflexions.

A aquesta lectura profunda cal afegir-hi encara tres objectius que han de marcar la nostra visió pedagògica com a docents a l'hora de llegir amb adolescents i, concretament, llegir en català amb adolescents castellanoparlants:

1. *Saber qui soc.* L'adolescent es troba en una constant recerca de la seva identitat. Per tant, una lectura pot ajudar-lo a explorar el seu interior i acabar de decidir qui és i qui vol ser. Llegint ha de poder trobar respostes pel que fa a la seva personalitat, els sentiments, les creences, els valors (respecte, empatia, feminisme...), etcètera.
2. *Fer memòria.* La lectura també ha de permetre explorar l'exterior, tant present com passat. L'alumne ha de comprendre millor en quin món viu a través de la lectura; ha de poder ubicar-se en un marc cultural i saber quina és la seva posició. En aquest objectiu, el català hi juga un paper clau, perquè ha de mostrar-se com una llengua que conforma l'entorn de l'adolescent, per més que pugui costar-li percebre-ho així. Cal que hi vegi una llengua amb paraules, textos, llibres i tota una cultura al darrere.
3. *Millorar les competències lingüístiques.* Convé tenir sempre present que la lectura no només serveix per llegir, sinó també

per pensar, parlar, expressar, escoltar, escriure i aprendre gramàtica, ortografia, lèxic, adequació, coherència o cohesió.

4. *Llegir és, doncs, un vehicle de desenvolupament en el sentit més ampli; un mitjà per aprendre a pensar, escriure, conversar i ser.* En aquest sentit, i sense perdre mai de vista que parlem de llegir una llengua amb un ús que va a la baixa, ens cal fer almenys dos replantejaments o almenys reflexionar sobre dos aspectes rellevants. La professora Guadalupe Jover (2007: 61) els resumeix així:

Què llegir i com fer-ho, què llegir i què fer amb la cosa llegida: doncs, fem tot el que sigui possible per allunyar-nos d'un sistema en el qual l'única finalitat de la lectura a l'escola sigui el bescanvi per una qualificació que permeti l'accés al curs següent; fem tot el que sigui possible per allunyar-nos d'un sistema en el qual la lectura tingui tan sols una dimensió individual al servei d'un engranatge resolutament competitiu.

En primer lloc, caldria reobrir un debat llargament abordat: parlar de lectures obligatòries és parlar d'un oxímoron? Fins a quin punt podem *obligar a llegir* quan precisament l'educació ha de fomentar el *gust per la lectura*? Sembla indubtable que les lectures obligatòries obren unes portes que, si no fos precisament per l'obligatorietat, restarien tancades tota la vida. Quants adolescents llegirien *Tirant lo Blanc* —malgrat ser una adaptació o una selecció d'alguns episodis— si no fos per l'educació obligatòria? Però això no vol dir que no puguem ser crítics amb l'obligatorietat, perquè la mala elecció d'una lectura pot generar l'efecte contrari, és a dir, que hi hagi portes lectores entreobertes que es tanquin per sempre. Emili Teixidor (2007: 11) ho tenia clar: «Contagiar el desig de llegir [...] només es pot aconseguir, o millor intentar, sense imposicions, per simple contacte, imitació o seducció». Però i si aquest contacte, aquesta imitació o aquesta seducció no són suficients? En fi, la qüestió no és senzilla.

Ja hem vist com Jover s'oposava a la lectura en un sentit estrictament individual. Així doncs, en segon lloc, cal abordar les lectures de forma més democràtica. Compartir l'acte de llegir, en un mateix espai i un mateix temps, té molts beneficis. Abans ja ens hem referit a la

lectura com un mitjà per parlar. La lectura amplia la possibilitat de dialogar amb el text, amb un mateix i entre els alumnes. Lev Vigotski insisteix en la importància de la interacció entre iguals per aprendre significativament. Els subjectes que parteixen d'un mateix horitzó d'expectatives i que comparteixen el procés de lectura creixeran plecats. En aquest sentit, el docent ha d'abandonar la tradicional posició de mediador i ha d'adoptar la d'intèrpret. Convé que ofereixi una contextualització inicial i que, mentre els alumnes avancen en la lectura, ell representi un guia en certs moments de l'exploració literària.

Ara bé, en aquest segon replantejament, cal que siguem crítics: ¿podem permetre'ns una lectura més democràtica tenint en compte la reducció d'hores lectives que hi ha hagut a la matèria de Llengua Catalana i Literatura i les ràtios que actualment hi ha a les aules de secundària? Per tot això i les raons exposades anteriorment, a continuació plantejaré diverses propostes —totes posades en pràctica a l'aula amb resultats favorables— per treballar la lectura en català amb alumnes castellanoparlants a la matèria optativa de Literatura Escènica —així és com se l'anomena al meu centre, però el currículum l'anomena Arts Escèniques i Dansa— de quart d'ESO.

És convenient preguntar-nos: per què llegir teatre? Aquest gènere permet donar un enfocament més vivencial a la lectura i la literatura. Posar veu a un personatge suposa posar-se a la pell d'un altre. Per fer això, l'alumne cal que abans sàpiga qui és l'autor de l'obra i entengui en quin context es va publicar. A més, seguint el que hem comentat anteriorment, la lectura teatral permet treballar les competències lingüístiques. Permet aprendre a llegir, a comunicar-nos, a expressar els propis pensaments i sentiments, a perdre la vergonya, a reflexionar críticament amb la col·laboració dels altres sobre allò que estem llegint, a escriure a partir de la lectura, etcètera.

La vivencialitat i la fluïdesa del gènere teatral fan que l'activitat lectora sigui més propera al nostre dia a dia i, per tant, adequada si la finalitat és fomentar el català. Perquè cal remarcar que la finalitat no és només que llegeixin en català, sinó que dialoguin, s'expressin, escriuin, que perdin la vergonya llegint en català i que, en darrer terme, incrementin la comunicació oral en aquesta llengua —sobretot en el registre col·loquial—. A banda d'aconseguir tot això, amb el text i

l'activitat que se'n derivi hem de procurar transmetre valors com ja feien els grecs, que portaven els més joves al teatre per tal que aprenguessin sobre la vida en general.

Les propostes que trobareu tot seguit estan dividides entre activitats generals, aquelles que poden ser adaptades a qualsevol lectura teatral, i activitats més concretes, centrades a treballar un aspecte d'una obra en concret. Tot el conjunt de propostes, però, combinen la lectura, l'escriptura, l'escolta, la parla i la reflexió. I cal insistir en un punt: són propostes que en general m'han funcionat a l'optativa de Literatura Escènica per llegir, escriure, parlar i reflexionar en català amb alumnes castellanoparlants.

## 2.1. Propostes generals

1. *Lectura dramatitzada*. Llegir teatre suposa parlar com algú altre, viure la vida d'un personatge i compartir aquest procés. Per això cal disposar la classe adequadament. És recomanable apartar les taules i formar una rotllana amb les cadires. Si els alumnes s'asseuen així, i si com a docents ens incorporem a aquesta forma com un alumne més, aconseguirem una forma de treball horitzontal. Tots ens podrem observar i la veu es projectarà a l'interior de la rotllana. Els alumnes poden dur un cartell amb el personatge que interpreten o vestir-se amb algun element propi del personatge en qüestió. És cert que potser a vegades ens ajudarà treballar d'una altra manera. Per exemple, si a l'obra hi ha pocs personatges, aquests es poden col·locar asseguts davant de tot de la classe i la resta d'alumnes poden observar-los mentre van seguint el text.

D'entrada, cal dir que és millor no obligar els alumnes a llegir, sinó treballar diverses dinàmiques prèvies per generar un bon ambient de treball i que ells mateixos se sentin convidats a participar activament. Tret d'alguns casos concrets, en general tots els alumnes s'acabaran implicant en la lectura, fins i tot segurament aquell alumne amb dislèxia que al principi de curs et va comentar individualment que no voldria llegir mai.

2. *Diari de lectura*. Com si es tractés d'un diari personal, aquest recurs serveix perquè els alumnes deixin constància de tot el procés de lectura. Es pot elaborar a mà o digitalment, i les diverses entrades es poden adaptar a la lectura i a la tipologia d'alumnat. A vegades ens interessarà més guiar el contingut i fer preguntes més concretes. En canvi, altres vegades buscarem que l'alumne comparteixi la seva opinió sobre un fragment llegit, per exemple.
3. *Participació a la ràdio del centre*. Per fomentar la cohesió de la comunitat educativa i generar una projecció positiva del català, és important que les activitats de la matèria surtin dels murs de l'aula. Si el centre disposa de ràdio, els alumnes poden llegir un fragment de l'obra amb una prèvia contextualització de l'autor i la creació. A banda de la ràdio, també poden participar en la celebració de Nadal o Sant Jordi. L'objectiu és mostrar que la base de la matèria, llegir en català, té molt valor i és important per generar vivències al centre.

## 2.2. Propostes concretes

Tot seguit es plantegen activitats a partir de tres lectures: *Terra baixa*, d'Àngel Guimerà; *El mètode Grönholm*, de Jordi Galceran; i *Això no és vida!*, de la companyia T de Teatre (text de Sergi Belbel, Albert Espinosa i David Plana). Es tracta d'una selecció feta tenint en compte tres esferes d'interès juvenil o vinculades amb els joves de quart d'ESO: el feminisme i les relacions sexoafectives, el món laboral i l'exploració de la pròpia personalitat.

### *Terra baixa, d'Àngel Guimerà*

El personatge del Sebastià permet mostrar l'abús de poder i tot allò que no s'ha de fer en una relació. En aquest sentit, la Marta, que finalment aconsegueix escapar d'aquest llop, és la figura de la víctima i pot servir, aplicant una mirada actual, per mostrar el triomf del mo-

viment feminista. La Marta i el Manelic són personatges que esper-ten empatia entre els adolescents. De fet, més de la que poden desper-tar la Blanca i el Saïd del mateix autor.

1. *Gravació d'un vídeo: un monòleg de la Marta.* Els monòlegs de la Marta, un a cada acte, són molt expressius i es troben en moments crucials de l'obra. Un cop feta la lectura, els alumnes poden elegir quin monòleg els agrada més i treballar-lo més profundament. Poden aprendre's el text, afegir-hi recursos expressius i, finalment, gravar el resultat final tranquil·lament a casa. Segurament aquesta lectura traurà millors fruits que la que haurem fet prèviament a classe tots junts, ja que l'alumne es podrà permetre sentir-se més lliure i desinhibit. A més, també tindrà al cap tot el conjunt de l'obra i podrà entendre millor la Marta del monòleg que hagi triat.
2. *Reescriptura del final.* Guimerà mostra el triomf del bé sobre el mal al final de l'obra, la victòria de la justícia davant la injustícia, el pastor que planta cara al llop, les lleis de la terra alta que s'imposen a les de la terra baixa. Malgrat ser considerat un bon final, podem demanar als alumnes que el reescriguin, que creïn un final alternatiu. Podem proposar que comencin a partir del moment que la Marta aconsegueix escapar-se gràcies a l'ajuda de la Nuri. Els alumnes hauran d'escriure un diàleg teatral tenint el text llegit com a mostra i, a més, podem afegir altres instruccions a l'activitat, com trobar una fórmula al final que es repeteixi, seguint la famosa exclamació «He mort el llop! He mort el llop!».
3. *Diari de l'espectador: El llop de TV3.* Així com abans hem apuntat que els alumnes poden crear un diari de lectura, també podem proposar-los que creïn aquest material a partir d'una producció audiovisual. És cert que existeix la pel·lícula de *Terra baixa* del 2011, però convé que busquem continguts com més nous millor per desvetllar la curiositat dels alumnes. Per això cal que aprofitem els vuit capítols del programa *El llop* de TV3, una producció que reuneix actors amateurs per representar *Terra baixa*. A través d'aquest contingut, l'alumne veu-

rà com es crea una obra des de zero. Una obra que, a més, co-neix bé, perquè ja s'ha treballat a classe.

### El mètode Grönholm, de Jordi Galceran

Els alumnes de quart d'ESO, per edat, ja estan a prop del mercat laboral. Per això convé que comencin a conèixer aquest món, i la lectura d'*El mètode Grönholm* els convida a entrar-hi d'una forma amena. A més, l'èxit d'aquesta obra, portada a molts racons del món i traduïda a múltiples llengües, permet oferir una imatge molt positiva del català. De fet, aquest és un aspecte que sorprèn considerablement els alumnes.

1. *Bisbe, pallaso, polític o torero?* Al llarg de l'obra, es plante-gen diverses proves que els quatre personatges han d'intentar superar per demostrar ser els millors i els més aptes per a la posició de director comercial. En una d'aquestes proves, els personatges han de posar-se un barret i convertir-se en bisbe, pallaso, polític o torero, i imaginar-se que són en un avió en flames on només hi ha un paracaigudes. Cal que defensin la importància del seu paper en la societat si volen ser la persona que se salvi. Abans de llegir com es desenvolupa aquesta prova a l'obra, podem dur-la a terme amb els alumnes. En diversos grups de quatre, poden repartir-se els quatre papers a sorts i escriure la pròpia defensa. Després caldrà que se l'aprenquin i els diversos grups sortiran a compartir les seves creacions. Podem portar els quatre barrets, corresponents a les quatre figures, perquè els alumnes puguin posar-se més en el paper. Els grups poden votar qui del grup se salva. Un cop coneguts els guanyadors i acabada l'activitat, ja podem llegir com avança aquesta prova a l'obra.
2. *Un altre sobre, una altra prova.* Per fomentar la creativitat i també per conèixer dinàmiques pròpies de les entrevistes laborals, podem demanar als alumnes que incorporin una nova prova a l'obra. És millor que ho facin per parelles, perquè



- puguin sumar diverses idees i decidir quina elegeixen per al procés d'escriptura. Hauran de redactar el guió reflectint la personalitat i la manera de parlar pròpia de cada personatge.
3. *El sobre secret*. La prova final d'*El mètode Grönholm* podem considerar que és un duel entre dos candidats: la Mercè i el Ferran. Podem seguir la mateixa dinàmica amb els alumnes, com si fos un joc. Per parelles, aniran sortint davant i cadascú tindrà un sobre amb una acció o una informació que ha d'aconseguir de l'altre. El contingut del sobre els alumnes el portaran penjat a l'esquena perquè la resta sàpiguen de què es tracta. Els dos competidors hauran d'anar mantenint una conversa en què intentin extreure el que volen de l'altre, però dissimulant. Podem plantejar-los que tenen un comodí: si un creu que sap què vol l'altre, ho pot verbalitzar. Si ho encerta, ha guanyat. Si no, el joc continua. Aquest joc permet treballar la reflexió i l'estratègia. Això sí: cal que el docent trobi estratègies motivadores, com puntuació extra, per fomentar l'ús del català.
  4. *Comparació del text amb la pel·lícula*. La lectura de l'obra pot culminar amb el visionat de la versió cinematogràfica del 2013, disponible a TV3 a la carta. La pel·lícula incorpora certs canvis pel que fa a la personalitat dels personatges, la presència de tecnologia durant les proves o el final. Així doncs, podem demanar als alumnes que comparin els dos productes.

*Això no és vida!, de T de Teatre (text de Sergi Belbel, Albert Espinosa i David Plana)*

Aquesta obra està construïda a partir de la intervenció còmica de diverses dones: la Depressiva, la Presumida, la Ingènua, l'Estressada i l'Agresiva. El text permet treballar adequadament els elements del monòleg —tot i que es combina amb alguns diàlegs quan apareixen puntualment altres personatges— i explorar la pròpia personalitat a partir de les protagonistes. Tanmateix, és interessant remarcar que convé seleccionar quines intervencions llegim, perquè, malgrat el to

còmic, el contingut que exposa alguna de les protagonistes potser no és adequat en algun grup. Com que és una obra que s'ha treballat més cap a final de curs, a vegades el temps no permet aprofundir-hi. És per això que en aquest cas només plantegem una activitat.

1. *La personalitat a l'extrem*. Els alumnes poden imitar el que fan les protagonistes, és a dir, poden escollir un tret de la seva pròpia personalitat i fer-ne un monòleg en què també hi hagi algun diàleg amb algun altre personatge. Aquesta tasca permet treballar la mirada humorística sobre un mateix. Convé apuntar que, segons els alumnes, potser els fa vergonya exposar-se tant, de manera que podem proposar d'inventar-se aquest tret personal.

### 3. REFLEXIONS FINALS

Joan Fuster (1992: 154) deia: «Llegir no és fugir. [...] Es llegeix per comprendre's un mateix, per comprendre els altres, per comprendre el nostre temps». Les propostes que s'han plantejat aquí pretenen convidar els alumnes castellanoparlants a travessar una gran porta oberta a la cultura que els envolta i al seu propi interior mitjançant la lectura en català i, de retruc, millorar les diverses competències lingüístiques. L'objectiu no és poca cosa i els fruits no s'obtindran d'un dia per l'altre. Potser necessitarem buscar altres lectures, diferents de les plantejades, o activitats completament adreçades a un grup concret. Esperem haver ofert alguna idea per intentar que el «Mucho texto, profe» soni tan poc com es pugui a la nostra aula.

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BAUMAN (2017): Zygmunt Bauman, *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

CASSANY (2018): Daniel Cassany, *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Barcelona: Anagrama.

CONSELL SUPERIOR (2021): Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, *Estudi socioeconòmic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021*. Barcelona: Departament d'Educació.

<<http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/informes-avaluacio/29-informes.pdf>> [Consulta: 19 novembre 2022].

FERRÉS (1999): Joan Ferrés, «Educar en una cultura de l'espectacle», *Temps d'Educació*, núm. 21, ps. 285-296.

FUSTER (1992): Joan Fuster, *Diccionari per a ociosos*, Barcelona: Edicions 62.

GARCÉS (2019): Marina Garcés, *Humanitats en acció*. Barcelona: Raig Verd.

GUAL (2022): Xavier Gual, *Qui ha de salvar el català? Crònica d'un professor de secundària*. Vic: Eumo.

JOVER (2007): Guadalupe Jover, *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

TEIXIDOR (2007): Emili Teixidor, *La lectura i la vida. Com incitar els nens i els adolescents a la lectura. Una guia per a pares i mestres*. Barcelona: Columna.



# LES ADAPTACIONS DELS CLÀSSICS A L'AULA

MONTSERRAT FARRÉ OLIVÉ

*Liceu Francès de Barcelona*

## **Resum**

Aquest article planteja el perquè de la necessitat o conveniència de seguir treballant els clàssics a l'aula, alhora que defineix el paper de les adaptacions davant un alumnat que presenta nivells ben diferents de competència lectora i literària. S'hi parla dels diferents tipus d'adaptacions que podem trobar i finalitza amb dues experiències dutes a terme a l'aula.

**Paraules clau:** clàssics, adaptacions, diversitat, aprenentatge basat en situacions, interdisciplinarietat.

## ADAPTING CLASSIC LITERARY WORKS FOR CLASSROOM USE

### **Abstract**

This article explores justifications for continuing to teach classic works of literature in the classroom, and discusses the utility of using simplified versions of these texts as a response to the very different levels of reading and literary competency likely to be encountered among students. It discusses the various types of simplified texts that are currently available and then describes how they were successfully used in two real-life classroom situations.

**Keywords:** classics, adaptation, diversity, situation-based learning, interdisciplinarity.

## 1. ELS CLÀSSICS A L'AULA

El sol fet de preguntar-se si cal treballar clàssics a l'aula ja és una prova evident que som en una nova etapa dins de la història de la docència. Tradicionalment, no estava pas en dubte l'ensenyament dels clàssics; en tot cas, el que podia estar en discussió era quins clàssics s'havia de fer arribar a l'alumnat. Per què ens fem aquesta pregunta? Perquè la diversitat a les aules s'ha incrementat exponencialment i podem tenir davant nostre nivells de competència lingüística ben diferents: d'una banda, tenim alumnes amb una competència plena, però també n'hi ha que venen de l'aula d'acollida, d'altres que només tenen contacte amb el català a l'escola o fins i tot, segons el territori o la realitat on siguem, només a la classe de català; finalment, no podem oblidar el nombre creixent d'alumnes amb necessitats educatives especials que integra les aules.

A aquests nivells tan contrastats de competència lingüística i lectora que poden conviure en un sol espai, hi hem d'afegir els canvis que ha comportat la immediatesa de les pantalles, que funcionen amb missatges flaix i superficialitat, als antípodes de l'espai de silenci, temps i concentració que demana llegir literatura. Així, els que ens dediquem a l'ensenyament de la literatura, que tenim una forta motivació per transmetre el gust per la lectura, ens immergim en un debat entre les ganes de fer conèixer els clàssics i la por que la dificultat de la lectura els els faci avorrir i, de retruc, avorreixin la lectura en general. Individualment i de forma col·lectiva, en els departaments de cada institut ens plantejem si la millor estratègia passa perquè tot siguin lectures juvenils, més properes, perquè realment les gaudeixin sense la necessitat de tenir-nos com a mediadors entre ells i el text; però alhora ens sap greu que no coneguin determinades obres clàssiques que nosaltres hem gaudit i que sabem que a ells també els agradaran, si aconseguim que els arribin.

Canviar la mirada de l'obligació al dret és una estratègia que ens pot ajudar. Conèixer els clàssics és un *dret* de l'alumnat, un dret que tenen de conèixer el patrimoni que hi ha darrere d'una llengua —pròpia o d'adopció—, de conèixer obres que han reflectit un mosaic amplíssim d'emocions i vivències amb profunditat, i que han generat

consol o entesa en lectors de tots els temps. Cal tenir en compte que els clàssics interessin als joves perquè a través seu s'insereixin en el coneixement de la humanitat, un coneixement que els ha de dur a comprendre's a si mateixos i a comprendre els altres. Al final, un clàssic és això: és una obra que ens fa connectar amb la humanitat que tots duem dins, que ens fa plantejar preguntes abans que en coneguem l'existència i que ens ha transformat, ens ha mogut de la casella vital on érem. Els clàssics sempre eixamplen la mirada al món i no podem privar els joves d'aquest paisatge creient que els queda massa lluny.

En aquest debat entre clàssics sí o clàssics no, o en la lluita entre creure-hi i tèmner-los, cal considerar el paper de les adaptacions. Encara que hi ha sectors que rebutgen les adaptacions com si s'estigués profanant una obra sagrada, cal pensar que llegir un clàssic no ha de ser tampoc una gimcana. Hem de conèixer quin és l'alumnat que tenim al davant, la seva edat, el coneixement que té de la llengua, i proposar una adaptació adequada, o més d'una si el mercat ho permet. Treballar amb més d'una adaptació a l'aula ens permet partir dels nivells diversos que hi tinguem i fer una pedagogia diferenciada que ajudi cada alumne a créixer individualment en la seva competència lectora, literària i, de retruc, lingüística a través d'una rampa, no d'un salt que el pot estimbar al buit.

No oblidem la O de l'ESO, perquè és la darrera etapa assegurada d'ensenyament. No tots els estudiants aniran al batxillerat o continuaran amb estudis reglats. La secundària obligatòria ha de servir perquè coneguim l'existència d'unes obres, perquè ampliïn la comprensió lectora, perquè s'atreveixin a veure l'interès dels clàssics; potser mai més no tindran una classe de literatura a l'abast. A la secundària obligatòria posem els fonaments perquè els que seran adults posteriorment es puguin apropar a obres complexes sense por. I, si encara d'adults trien adaptacions, endavant! Un adult que escull una adaptació és un adult amb curiositat pels clàssics.

Les adaptacions, doncs, són la solució que hauria de reconciliar l'afany perquè l'alumnat desenvolupi el gust per la lectura, que es descobreixi com una baula en aquesta humanitat que ens agermana amb els que ens han precedit i que explori el bagatge cultural que hi ha darrere la nostra llengua, com a punt de partença perquè vulgui des-

cobrir el bagatge cultural que hi ha darrere de qualsevol llengua, atès que dins les aules hi tenim joves que tenen llengües i cultures minoritàries (i també minoritzades) i és a partir del català que aprenen a valorar-les i reivindicar-les. Les adaptacions ens permeten treballar els clàssics d'una forma més amable, perquè estigui al seu abast comprendre'ls i a partir d'aquí estimar-los. Això ho tenen ben assumit tradicions europees com l'anglesa, que adapta els clàssics per difondre'ls al mateix temps que dona eines per estendre el coneixement de la llengua. No tenen cap problema per convertir obres clàssiques i contundents en llibres escanyolits però adaptats a una competència lingüística en vies d'adquisició. I crec que hem de recordar que a l'ESO la llengua catalana encara està en vies d'adquisició.

## 2. LES ADAPTACIONS

Una adaptació s'ha de veure com una traducció; tant un traductor com un adaptador prenen decisions que canvien l'expressió original per fer-ne arribar el sentit. Només que si la traducció és traspasar una obra d'una llengua a una altra, una adaptació ajusta o acomoda aquesta obra a un fi o un nou ús. És clar que la segona demana una intervenció més evident, però confiem-hi, perquè darrere de les adaptacions hi ha persones que estimen els clàssics i no els subvertiran fins al punt d'alterar-ne el missatge. Precisament, l'adaptació neix de la convençuda voluntat que ningú es perdi aquella meravella. Hi ha diferents tipus d'adaptacions:

1. D'una banda, tenim les adaptacions que apropen la llengua, perquè el català de segles passats queda massa allunyat. En aquest sentit, podríem dir que aquestes adaptacions són en realitat traduccions diacròniques. Aquest tipus d'adaptació es veu molt necessària quan parlem d'obres de segles llunyans, però es veu discutible si tradueix obres més recents, perquè és com si cedíssim a l'empobriment de la llengua. Tanmateix, hi ha d'haver un equilibri entre no cedir a l'empobriment i acceptar l'evolució lògica de tota llengua. Potser



veiem claríssim que cal treballar amb una adaptació del *Tirant lo Blanc* però no tan clar que hàgim d'introduir una adaptació de *La filla del mar*, i potser no acceptaríem una adaptació del *Mecanoscrit del segon origen*. En canvi, en algunes aules, també Guimerà i Pedroló provoquen dificultats de comprensió a l'alumnat.

Aquí faig esment d'un fet que, si més no a mi, em neguiteja, que és l'adaptació ortogràfica: sovint a l'ESO tenim alumnes a qui costa dominar l'ortografia o que usen la llengua amb una gran quantitat d'interferències. Llegir les obres en llengua original d'èpoques amb fluctuació ortogràfica i lèxica, a parer meu, fa que els augmenti aquesta confusió.

2. D'altra banda, tenim adaptacions que poden ser més agosarades, en el sentit que modifiquen el text per facilitar-ne la comprensió, més enllà de la llengua. Seria el cas de tots aquells materials elaborats pensant en un públic que presenta dificultats de mecànica o de comprensió lectora, per edat o per desconeixement de la llengua o per algun trastorn del llenguatge. En aquest tipus d'adaptacions tenim diferents nivells de manipulació, segons si pensem en un públic infantil, juvenil de primera o de segona etapa de secundària o de batxillerat; si pensem en un públic d'aula d'acollida o de necessitats educatives especials. Els clàssics es mereixen arribar a tot-hom. Aquí en podem posar dos exemples per veure diferents tipus d'ingerència:

- a. L'adaptació del *Llibre de les bèsties* de Ramon Llull que jo mateixa vaig fer per a la col·lecció «Clàssics a mida» de l'editorial Barcanova, on ja explicitava que pretenia apropar l'obra a un públic del primer cicle de l'ESO agilitzant la lectura gràcies a una presència més alta de diàleg directe o la introducció d'alguna frase d'aclariment.

*Sobre aquesta adaptació:*

Aquesta adaptació que teniu a les mans ha volgut tenir en compte els propòsits que tant va defensar Ramon Llull al llarg de la

seva vida, a partir de la il·luminació que el va convertir en un home devot, i al llarg de tota la seva obra:

Llull volia fer conèixer la seva Art, o el camí ideal per arribar a la perfecció. [...] Les formes que Llull preferia eren el diàleg, per donar cabuda a totes les idees, i els exemples, per vehicular cada ensenyament a un conte, de manera que se n'afavorís la memorització. Com que de vegades l'encadenament d'exemples és molt llarg, s'hi han introduït frases que en faciliten la interpretació i ajuden a no perdre el fil del debat. També fragments llargs de diàleg indirecte s'han transformat en diàleg directe per fer la lectura més àgil. Llull creia en la llengua i la literatura com a instruments per transmetre les idees, que eren el més important. Estem segurs que li hauria agradat que reféssim els seus escrits per fer-los més comprensibles, ja que ell creia que no es podia predicar en una llengua estranya a qui es volia convèncer.

- b. L'adaptació que va proposar Xavier Fàbregas a Edicions 62 «El Cangur» de *La filla del mar*, d'Àngel Guimerà, que actua sobre la llengua adaptant-la a les convencions ortogràfiques actuals, reconfigurant alguns diàlegs i monòlegs i fins i tot, afegint-hi un personatge nou.

#### NOTA DE L'ADAPTADOR\*

En la versió de l'obra vaig procurar, sobretot, de renovar el llenguatge de Guimerà, que era el més polsinós. Vaig cenyir el diàleg, vaig escurçar algun monòleg —escurçament mínim, en tots els casos—, suprimir exclamacions, i treure alguna frase de so decimonònic. Vaig introduir tres cançons, servint-me de poemes d'Àngel Guimerà, i vaig afegir un personatge, el de l'Àvia Cega, que permet d'accentuar el simbolisme cercat per l'autor: aquest personatge només diu una paraula: «No!». Vaig afegir alguna frase per a remarcar la discriminació social de què és objecte Àgata pel sol fet d'ésser forastera.

\* Nota de Xavier Fàbregas amb motiu de la seva adaptació de *La filla del mar*, d'Àngel Guimerà. Prové de l'arxiu de l'adaptador i ha estat facilitada per Maryse Badiou.

3. Finalment, tenim les adaptacions que poden canviar el gènere: el còmic de *Terra baixa* de Guimerà, en lloc de la novel·la, o els episodis televisius de *Vida privada*, de Josep Maria de Sagarra, o l'obra teatral de *Pedra de tartera*, de Maria Barbal. Novament, és una opció que tenim si creiem que el teatre, el còmic o el cinema poden fer arribar millor l'obra a la nostra aula, si la competència lingüística és massa escassa o com a colofó o prèvia al treball de l'obra original sencera.

Les adaptacions poden tenir alguna ingerència discutible, però vàlida sempre que l'adaptador ens avisi, perquè nosaltres tinguem la darrera paraula a l'hora de triar. Un treball ben interessant que es pot afegir en el procés, quan a l'aula conviu l'obra original i l'adaptació, és debatre si determinades modificacions són necessàries, una reflexió que els ajuda a desenvolupar l'esperit crític i el respecte a la diversitat. Alhora, si com a treball creatiu plantejem als alumnes de fer una adaptació d'un fragment de la lectura per a cursos d'edat inferior a la seva, podran posar en pràctica tot allò que ha sorgit en el debat.

D'adaptacions en tenim moltes en el cas d'algunes obres (com ara *Tirant lo Blanc* o el *Llibre de les bèsties*) i seguim sent deficitaris en moltes altres, sobretot en comparació amb altres tradicions literàries europees. Hi ha obres «oblidades» que seria bo de rescatar amb una o diverses adaptacions. Les editorials tenen línies d'adaptació de clàssics universals, però manca atenció a la literatura catalana, on hi ha joies que no es poden deixar en un calaix.

Finalment, acabem amb una consideració: independentment de quina adaptació fem servir, el que sí que és obligatori és que els docents visitem sovint l'original de les obres que fem servir a l'aula. Seria perillós que el nostre coneixement al final es basés només en l'adaptació. El nostre coneixement sobre l'obra ha de ser sempre més ampli, per resoldre dubtes, per eixamplar la visió que els dona l'adaptació o, fins i tot, per no fer-ne una interpretació esbiaixada. Si observem l'experiència d'adaptacions en la literatura europea, penso en el que ha passat amb *Frankenstein* o amb *Els viatges de Gulliver*, que són obres extraordinàries i profundes, però que, abordades exclusivament a través d'adaptacions, es poden percebre com a obres més simples o esquemàtiques del que són.

En darrer terme, voldria assenyalar que treballar un clàssic a l'aula, fins i tot amb una adaptació, vol, des de la primera pàgina fins a la darrera, *acompanyament*. I l'acompanyament vol *temps*. Tant si fem servir una adaptació com un original, cal estar amb els alumnes durant el procés de lectura i comprensió del text. Perquè, de vegades, la competència lectora no està pas tan assolida com esperaríem i se'ls poden escapar expressions que són clau en la comprensió de l'obra, i llavors hauran passejat per un bosc com si ho haguessin fet per un desert.

### 3. DUES EXPERIÈNCIES

Procedeixo a compartir dues experiències a l'aula, a partir de l'aprenentatge basat en situacions, actualment recollit a l'annex 5 en el nou currículum de l'Educació Secundària Obligatòria: la lectura del *Llibre de les bèsties*, de Llull, a 1r d'ESO i *La filla del mar*, de Guimerà, a 4t d'ESO, tenint present que «l'ensenyament, de fet, implica sempre una forma de seducció» (ORDINE 2013).

#### 3.1. Experiència a 1r d'ESO: *Llibre de les bèsties*, de Ramon Llull

Seguint la metodologia de l'aprenentatge basat en situacions, fem, en primer lloc, l'obertura amb un debat introductor a la temàtica de l'obra. En el cas del *Llibre de les bèsties*, a 1r d'ESO, parlem del paper dels delegats, el seu rol en la representativitat del col·lectiu de l'aula, prenent com a exemple alguna decisió que hagi estat polèmica (determinar la data d'algun examen que han demanat d'ajornar acostuma a funcionar; com que aquesta feina l'acostumo a fer al tercer trimestre, no ens en falten pas exemples). Aquest debat em serveix per introduir la temàtica del primer capítol de l'obra: la importància d'escollir bé els representants i entendre que les seves decisions, per més democràtiques que vulguin ser, mai no podran satisfer un col·lectiu sencer. Seguidament, teatralitzem la primera disputa que presenta l'obra de Llull: a qui escollir rei en una població dividida en interessos contraposats entre herbívors i carnívors. Exposar aquestes qüestions inicials apropa l'inte-

rès de l'obra a la realitat dels alumnes, que comproven com una obra medieval planteja debats que segueixen vigents al segle XXI.

A continuació, un cop fetes aquestes obertures, dediquem una de les sessions setmanals a la lectura, una experiència molt enriquidora. A 1r d'ESO fem la lectura sencera a l'aula a partir de la mateixa adaptació. Així posem en funcionament les habilitats de lectura expressiva en veu alta, i en alguns casos comprovem que encara han d'aprendre a distingir la tipografia que, en els diàlegs, separa les intervencions del narrador. La lectura expressiva demana una anàlisi dels personatges per afinar el to que els donarem i, això ja és una preparació al comentari de text que hauran de fer en futures etapes de l'ensenyament obligatori com a exercici escrit.

En la lectura en veu alta a l'aula, tenim en compte de no forçar mai d'entrada a llegir: els alumnes no ho han de viure com un temps de ridiculització o d'imposició. Sempre hi ha voluntaris i, com que és una activitat de llarga durada, a poc a poc la resta van agafant confiança, de manera que els que en un principi s'amagaven de llegir sovint acaben presentant-s'hi voluntaris, i això també és molt engrescador. En aquest procés es va treballant el respecte a la diversitat, tant pels diferents nivells de competència lectora com per l'expressió de les diferents opinions.

Durant algunes sessions dedicades a la lectura del *Llibre de les bèsties*, normalment mentre ens ocupem dels capítols centrals, obrim les sessions veient un capítol de la biografia de Llull, en una proposta de sèrie animada disponible al web de la televisió balear (IB3). Són capítols de deu minuts de durada a través dels quals anem coneixent la figura de l'autor. Una activitat que els fa treballar la comprensió oral, alhora que fan la reconstrucció col·lectiva d'un resum per deixar constància escrita del que han après.

A la cloenda, quan hem enllestit la lectura de l'obra, acostumem a fer una activitat creativa: la teatralització d'un dels contes que els hagi agradat especialment o, si són més agosarats, l'elaboració d'un diàleg «a l'estil medieval», responent amb contes en cadascuna de les intervencions en un debat guionitzat. Així mateix, obrim la lectura de l'obra a altres experiències que ens poden dur fins i tot al treball interdisciplinari: en el cas del *Llibre de les bèsties*, podem cloure enllaçant

amb la lectura i treball del *Bestiari* de Pere Quart, o amb *El retaule del flautista* de Jordi Teixidor, a fi de conèixer altres clàssics dins la mateixa matèria; o amb *La revolta dels animals* de George Orwell en un treball de codocència amb la matèria d'anglès. I, per descomptat, en cap moment es planteja de fer cap avaluació de la lectura: l'hem gaudida tots plegats i amb això ja n'hi ha prou.

### 3.2. Experiència a 4t d'ESO: *La filla del mar*, d'Àngel Guimerà

A 4t d'ESO, com a introducció a *La filla del mar*, seguint el mètode de l'aprenentatge basat en situacions, obrim un debat sobre la diferència entre estimar i enamorar-se i sovint acabem valorant si el matrimoni, com a acte legal, té a veure amb cap de les dues coses. Aquest debat ha de servir per entendre les subtileses en les relacions amoroses que planteja l'obra, entre en Gregori i la Caterina o entre en Pere Màrtir i la Mariona, l'Àgata o la mateixa Caterina.

En aquest cas, i tenint en compte que a l'aula hi conviu l'adaptació de la qual hem parlat abans i l'original, introduïm l'obra amb la lectura de les primeres escenes de cada acte teatral, a fi de situar els alumnes i comparar les diferents solucions de cada versió. Hi ha sempre, en aquest cas, la lectura de la resta de l'acte (o algunes escenes) a casa per, posteriorment, dedicar una hora a fer-ne el comentari i novament la lectura dramatitzada de les escenes que trien com a més rellevants per a l'acció que planteja Guimerà, i on la subtilitat dels missatges o els sobreentesos és fonamental. Mentre dura la lectura, anem coneixent la biografia de Guimerà, les especials circumstàncies de la relació dels seus pares i la seva actuació davant la seva progènie per entendre les claus que es van repetint al llarg de les diferents obres de l'autor.

A la cloenda de la lectura podem proposar diferents activitats: la teatralització d'una o diverses escenes per grups o la redacció d'una nova escena per encabir-la entre dues de les existents (funciona molt bé imaginar un diàleg entre la Mariona i la Caterina, just abans de la tragèdia final, en què es pot fabular si hi ha hagut una conxorxa pactada entre les dues dones o si ha estat una nova manipulació de la Caterina per acabar amb en Pere Màrtir). També novament, com en el cas de l'obra

anterior, podem enllaçar la lectura d'aquesta obra amb altres del mateix autor: *Mar i cel* amb l'adaptació de Dagoll Dagom, o *Terra baixa*, de la qual tenim diverses adaptacions cinematogràfiques, i fins i tot amb l'experiment dut a terme per l'Àngel Llàcer a TV3 sota el nom d'*El Llop*. Amb la matèria d'anglès hi ha la possibilitat de fer un treball conjunt o comparatiu amb *West side story*, la pel·lícula dramàtica musical que alhora es basa en el clàssic de Shakespeare *Romeu i Julieta*.

#### 4. CODA

Certament, aquest treball vol temps, però és una bona inversió en l'educació literària i lectora dels estudiants. I aquí comparteixo una reflexió sobre l'educació lenta que Anna Jolonch (2022), doctora en Ciències de l'Educació, va publicar en premsa: «Ha crescut la consciència de la necessitat de desaccelerar l'escola i de l'educació lenta. Una educació que deixi temps per a la contemplació, el descobriment de les preguntes fonamentals i la reflexió sobre el sentit del que som i el que fem».

Per acabar, voldria fer una crida a les editorials perquè segueixin desenvolupant una línia d'adaptacions dins de la literatura catalana que ens apropi els clàssics més canònics, però també d'altres que són joies per descobrir amb un acompanyament adequat mentre són a l'escola. En definitiva, sentim-nos orgullosos de la nostra literatura i fem-la arribar als nostres joves.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

GUIMERÀ (2001): Àngel Guimerà, *La filla del mar*, Barcelona: Edicions 62.

JOLONCH (2022): Anna Jolonch, «Temps d'estiu: l'avorriment que educa», *Ara*, 18 d'agost, p. 21.

LLULL (2016): Ramon Llull, *Llibre de les bèsties*, Barcelona: Barcanova.

ORDINE (2013): Nuccio Ordine, *La utilitat de l'inútil. Manifest*, Barcelona: Quaderns Crema.





ELS CREADORS DE CONTINGUT A LES XARXES SOCIALS  
COM A MODELS A SEGUIR PER AL CONEIXEMENT I  
L'ÚS DE LA LLENGUA

MARC GUEVARA CLARAMUNT

*Universitat Autònoma de Barcelona i Plataforma per la Llengua*

**Resum**

En aquest article discutirem sobre el baix ús del català a les xarxes socials dels joves i el problema que comporta. També oferirem una llista dels creadors de contingut del domini català i en donarem algunes dades. Així, veurem les oportunitats que dona als centres educatius de Catalunya l'aprovació del nou currículum i les possibilitats que tenen de dur a terme projectes per fomentar l'ús del català a través de les xarxes socials, a partir d'exemples d'activitats dutes a terme especialment per Plataforma per la Llengua.

**Paraules clau:** català, xarxes socials, ús social del català dels joves, nou currículum, Plataforma per la Llengua.

CONTENT CREATORS ON SOCIAL NETWORKS AS ROLE  
MODELS FOR LANGUAGE KNOWLEDGE AND USE

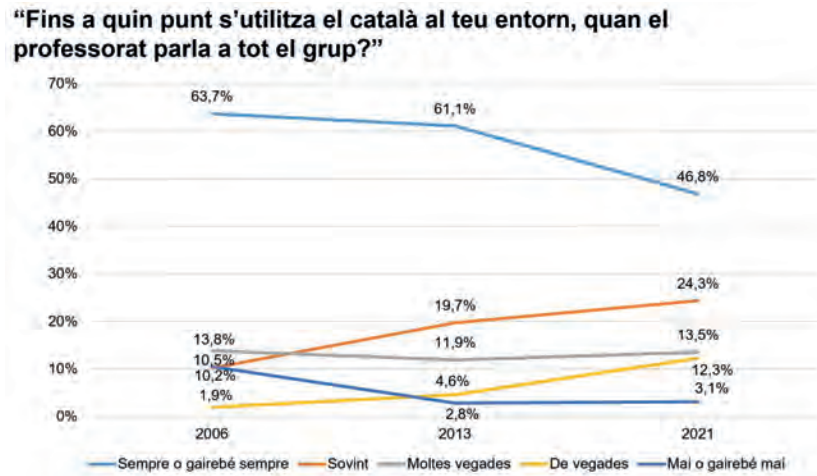
**Abstract**

In this article we discuss the slim presence of Catalan in young people's social media and the potential problem this entails for the continued strength of the language. We also offer a list of content creators in the Catalan-speaking domain and give some information about them. We use this to point to the opportunities presented for schools in Catalonia by the recently passed state education curriculum to carry out projects which promote the use of Catalan through the social media. Several examples of such activities are offered, in particular those carried out by Plataforma per la Llengua.

**Keywords:** Catalan language, social networks, social use of Catalan by young people, new curriculum, Plataforma per la Llengua.

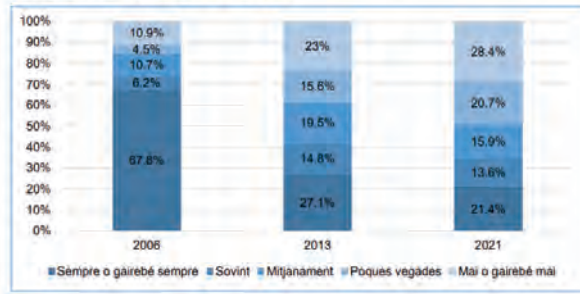
## 1. INTRODUCCIÓ

Les darreres dades sobre l'ús del català en l'àmbit educatiu són força preocupants, cosa que fins i tot va admetre públicament només prendre possessió el mateix conseller d'Educació Josep González-Cambray el 2021. Es basava en unes dades que publicava el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), que demostren que, del 2006 al 2021, hi ha hagut una davallada de l'ús del català entre els alumnes i entre els docents i els alumnes a les aules de Catalunya, tal com es pot veure en els gràfics següents:



Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2021: 58).

**Gràfic 3.5. "Fins a quin punt s'utilitza el català al teu entorn quan fas activitats en grup amb altres companys dins la classe?". Percentatges. Onades 2006 (n= 1.369), 2013 (n= 2.552) i 2021 (n= 3.205)**



Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2021: 62).

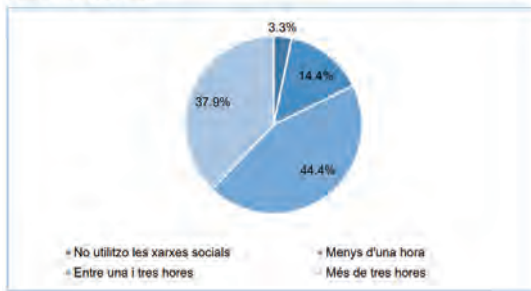
Aquestes dades corresponen a l'alumnat de 4t d'ESO, etapa en què ja es va detectar el 2019 en un estudi de Plataforma per la Llengua (2019: 27) que les converses a l'hora del pati entre estudiants de l'ESO eren en català en un 14,6 % de mitjana a les zones urbanes, a diferència de la primària, en què eren el 35 %. És una etapa, doncs, en què hi ha una anomalia claríssima: per alguna raó, els adolescents deixen de parlar català i el sistema educatiu és incapaç de promocionar-ne l'ús, tal com el marc legal estableix.

Hom ha assenyalat, com l'estudi de Plataforma per la Llengua citat (2019: 45), que una de les causes d'aquesta situació podria ser la manca de referents culturals per als joves. Tothom recorda el tancament sobtat i inexplicable del Canal 3XL, que contribuïa a crear tot un imaginari per als adolescents que funcionava en català. A més, la irrupció de les xarxes socials, en què l'espontaneïtat regna, ha capgirat també el panorama en català, atès que els grans referents que tenen més seguidors utilitzen les grans llengües mundials, i és igual de fàcil veure el contingut creat per un jove de vint anys del Perú que del Montsià, per a un adolescent que viu a Tortosa. Com que els comptes més seguits adquireixen fama i moltes vegades beneficis econòmics, les llengües minoritzades i mitjanes com el català sempre hi surten perdent.

## 2. L'ÚS DE LES XARXES SOCIALS A CATALUNYA ENTRE ELS JOVES

L'ús generalitzat d'ínternet ha comportat molts canvis en la vida quotidiana de la població a escala mundial, sobretot als països desenvolupats. Les generacions més joves són les que hi estan més exposades, tal com ens diuen les dades:

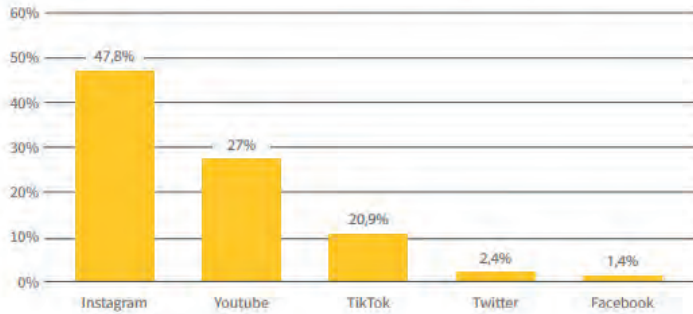
Gràfic 4.8. "Quant temps dediques cada dia a les xarxes socials?" Percentatges. Onada 2021 (n= 3.205)



Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2021: 78).

Tan sols un 3,3 % de l'alumnat de 4t d'ESO respon que no fa servir les xarxes socials, i només un 14,4 % hi dedica menys d'una hora. La resta, un 82,3 %, hi dedica entre una i tres hores o més al dia; per tant, l'exposició és molt gran. I quines són aquestes xarxes socials? Doncs, segons el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2021: 182), la classificació a escala mundial de les més utilitzades és la següent: Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, Facebook Messenger, Weixin/We Chat i TikTok —cal destacar que aquesta última és la que ha crescut més des del 2017, segons el mateix estudi (2021: 186-189). Per tant, trobem xarxes per compartir continguts (imatges i vídeos) i missatgeria. Però, si ens centrem en les xarxes que serveixen per compartir continguts audiovisuals, al contrari que les estadístiques presentades (en què Facebook és la principal), sembla que els joves en prefereixen unes altres. Aquesta és una mostra d'uns alumnes d'instituts públics de Valls:

Gràfic 17. Xarxa social preferida dels alumnes dels instituts públics de Valls



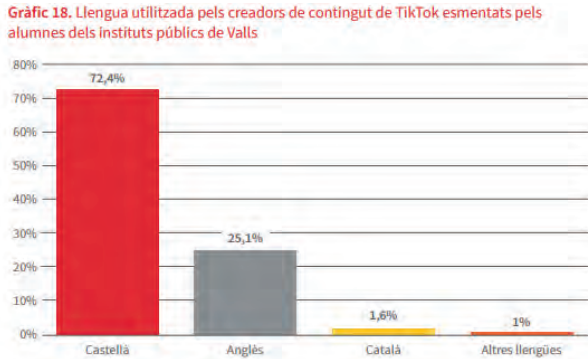
Font: Plataforma per la Llengua (2021a: 44).

Instagram, doncs, és la preferida de gairebé la meitat de la mostra, seguida de YouTube i TikTok. Twitter, en canvi, té molt poc seguiment entre els adolescents. Justament, en aquesta darrera xarxa l'ús del català està més normalitzat (GUEVARA 2021), a diferència de les altres tres esmentades. D'acord amb l'informe de la Direcció General de Política Lingüística (2021: 7), el contingut en català a la xarxa en aquestes plataformes és més aviat escàs per diversos motius. Bàsicament, el problema és en la concepció que el català és una llengua que no permet generar gaires beneficis econòmics:

Els *youtubers* i *instagramers* catalans de més èxit tendeixen a generar continguts en castellà. Aquesta tendència, juntament amb la feblesa de la comunitat de productors de continguts en català i l'impacte inferior que aconsegueixen, aboca el català a una situació de clara minorització en aquestes xarxes. Entre els *youtubers* i *instagramers* catalans se sol partir de la idea que, per una qüestió demogràfica, la tria del castellà comporta més ressò i, per tant, més possibilitats de rendibilitzar l'activitat. (MASSAGUER, FLORS-MAS i VILA 2021: 55)

En un estudi també de Plataforma per la Llengua, que va utilitzar la metodologia de l'observació no participant i l'enquesta, fet als instituts públics de Valls (municipi conegut per ser més aviat catalanoparlant) —a banda que les converses a l'hora del pati eren més en castellà que en català (39 % de català i 59 % de castellà, 2021: 34)— es

va trobar que els joves seguien molt pocs comptes que fessin contingut en català, com demostra aquest gràfic:



Font: Plataforma per la Llengua (2021a: 45).

En aquest cas, es tracta de la xarxa social TikTok, en què tan sols l'1,6% dels comptes esmentats pels alumnes era en català. El cas de YouTube i Instagram, també estudiats, no era pas millor (1,6% i 2,9%, respectivament, PLATAFORMA 2021a: 47-49). En molts casos, es donava el cas que molts dels comptes esmentats pels alumnes eren d'adolescents que vivien al mateix municipi o a la comarca, amb pocs milers de seguidors (suposem que també residents per la zona) i feien contingut en castellà. Clarament aquesta situació és molt desfavorable per al català i absolutament anòmala.

Per tant, és evident que cal compensar aquesta situació tan precària del català a les xarxes, perquè, si es troba la manera de fer-ho, és possible que l'ús entre els joves també pugi. Ara per ara, el jove relaciona les xarxes socials amb llengües diferents del català, perquè no en té prou referents i perquè pensa que amb aquesta llengua no es pot fer contingut atractiu per a altres joves, o fins i tot per arribar a més gent. L'escola no té la solució, evidentment, per millorar la salut del català a les xarxes, però sí que hi pot contribuir, i més tenint en compte que l'educació del segle XXI tendeix com més va més cap a la digitalització.

### 3. EL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ BÀSICA, UNA OPORTUNITAT PER VINCULAR LLENGUA I XARXES SOCIALS

El setembre del 2022 s'ha aprovat el nou decret que estableix el currículum a l'educació bàsica a Catalunya, el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Aquest decret ha sorgit per l'aprovació de la nova llei d'educació de l'estat espanyol, la LOMLOE, i els reials decrets corresponents. Aquest nou currículum ha comportat un canvi substancial en la manera d'ensenyar als centres educatius, que tenen un repte molt gran per adaptar-s'hi i canviar la metodologia de l'ensenyament. De fet, el nou currículum, d'acord amb la disposició final primera, s'implanta al curs actual als nivells primer, tercer i cinquè de primària i primer i tercer de secundària, i al curs 2023-2024 a la resta. Per tant, el canvi serà progressiu i requerirà una adaptació important dels centres educatius. És destacable que justament un canvi important en l'estructura del Departament d'Educació ha estat canviar el nom de la Secretaria de Polítiques Educatives pel de Secretaria de Transformació Educativa en la legislatura vigent.

Algunes de les novetats que marquen una nova tendència podrien ser, per exemple, el que s'explica a l'article 2, en què es parla dels «àmbits», que implica que «els centres educatius [...] poden agrupar l'alumnat de diferents edats i nivells en aules multinivell i establir àmbits agrupant les àrees o les matèries que considerin per impartir-les de manera integrada». Però, sobretot, un dels canvis més substancials és el que comporta la integració dels aprenentatges: «S'ha de dedicar un temps de l'horari lectiu a la realització de projectes transversals, globalitzadors, significatius i rellevants i a la resolució col·laborativa de problemes, a fi de reforçar l'autoestima, l'autonomia, la reflexió i la responsabilitat de l'alumnat». Per tant, els centres hauran de buscar idees per dur a terme projectes en aquest període de temps educatiu, que pot variar, segons si és primària o secundària i segons altres factors organitzatius i curriculars, entre tres i cinc hores setmanals (vegeu l'annex 7 del decret). Alhora, els centres tenen autonomia per agrupar matèries i formar àmbits, per dedicar més temps educatiu a dur a terme projectes transversals.

Un altre factor que cal tenir en compte és que el nou currículum té un enfocament molt més competencial, en què l'ensenyament es considera propedèutic per preparar l'alumne per a l'estudi postobligatori en aquell àmbit que triï, amb un perfil competencial de sortida:

Aprentatge competencial: en finalitzar l'educació bàsica, de manera general l'alumnat ha de mostrar un bon domini de les competències, i per aconseguir-ho, des de totes les àrees, matèries o àmbits, s'han de treballar també la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, l'ús de les matemàtiques en context, la comunicació audiovisual, l'alfabetització digital, la iniciativa emprenedora, el foment de l'esperit crític i científic, el benestar emocional, la perspectiva de gènere, l'educació en valors, la gestió positiva dels conflictes, la igualtat de tracte, la no-discriminació i la creativitat. (article 3.2, Decret 175/2022)

Pel que fa a la llengua, es considera que «se situa al centre del procés d'aprenentatge, ja que és l'instrument d'accés a la informació i a la construcció de coneixement»; per tant, es concep d'una manera molt transversal i es recomana utilitzar el català «en tots els contextos relacionats amb els aprenentatges tant formals com informals» (article 3.2 del decret esmentat). Així, cal remarcar el que assenyalava l'article 5.5 del decret, que demana aplicar estratègies educatives d'immersió lingüística, sobretot en els centres en què la realitat sociolingüística ho exigeixi, per tal que els alumnes tinguin una bona competència, oral i escrita, en català.

Així doncs, es podran plantejar projectes globals que tinguin per objectiu assolir competències determinades. Aquestes són descrites a l'annex 1 del decret, en què apareixen les vuit competències clau que s'han d'assolir en el perfil de sortida: comunicació lingüística; plurilingüe; matemàtica i ciència, tecnologia i enginyeria; digital; personal, social i d'aprendre a aprendre; ciutadana; emprenedora, i en consciència i expressió culturals. Un eventual projecte que vinculi l'ús del català a les xarxes socials podria incloure totes aquestes competències, atès que es tracta d'assolir un bon nivell de la llengua (especialment oral), fer servir una llengua en context que pot ser no familiar, requereix l'ús de la tecnologia i l'entorn digital, tracta de relacionar-se amb l'entorn, de fer un ús raonat de les xarxes, de tenir creativitat per ge-



nerar continguts atractius i que difonguin una manera de veure el món des de la cultura catalana.

#### 4. COMPTES MÉS SEGUITS EN CATALÀ

A continuació, oferim una llista dels creadors de contingut que tenen més repercussió social avui dia. Hem anotat el nombre de seguidors a TikTok i a Instagram, perquè són les xarxes socials més populars (vegeu l'apartat 2). També donem informació de la zona d'on són, perquè ens interessa constatar, com comentarem més endavant, la diversitat dialectal dels diversos creadors. A més, oferim una breu explicació del contingut que penja cada creador a la xarxa. Vegeu la taula següent:<sup>1</sup>

<i>Influenciador</i>	<i>TikTok</i>	<i>Instagram</i>	<i>Origen</i>	<i>Tipus de contingut</i>
Walter Capdevila	216,7 k	21,2 k	Lleida	Humor absurd. Encarna un personatge histriònic que té un riure molt característic i genera situacions incòmodes i vergonyoses.
Cabra Fotuda	201,6 k	65,2 k	La Vila Joiosa (País Valencià)	És conegut per imitar una mestra d'escola, però també fa més continguts humorístics propis de la cultura valenciana.

1. Les dades de la taula s'han extret el dia 19 de novembre de 2022.

Berta Aroca	201,3 k	33,3 k	Mataró	És un contingut més personal, del dia a dia, en què explica vivències seves i maneres de veure les coses.
Juliana Canet	56,4 k	79,3 k	Cardedeu	Busca el vincle directe amb els seguidors, explica el seu dia a dia i projecta una imatge molt personal que sol crear admiració sobretot en el sector femení.
Pol Gise	122,6 k	74,6 k	Barcelona	Humor a partir d'imitacions o creacions de personatges peculiars que pretenen fer pensar o tractar temes d'actualitat.
Sir Joan	5,2 k	38,2 k	Llinars del Vallès	Va ser un dels pioners a crear contingut en català a la xarxa i de seguida va fitxar per la ràdio a Adolescents.cat. Difon contingut humorístic i d'anècdotes personals.

Àlex Tous Pont	182,9 k	19,5 k	Manresa	Està centrat en contingut a TikTok, amb vídeos que expliquen coses del seu dia a dia i donant opinions de temes banals o d'actualitat a la xarxa.
Ferranxidk	95,8 k	8,4 k	Barcelona	Fa vídeos sobretot a TikTok, amb una certa elaboració d'edició, per fer gràcia sobre temes del dia a dia.
Apitxat	85,9 k	6,5 k	Sagunt (País Valencià)	Fa vídeos d'humor centrant-se principalment en la divulgació lingüística, no solament des del punt de vista del corpus, sinó també de l'estatus.
Albert Roig (Alroig)	51,9 k	22,9 k	Barcelona	Fa vídeos d'humor sobre llengua i cultura catalanes principalment.
Can Putades	49,6 k	6,2 k	Garrotxa	Són quatre noies garrotxines que viuen a Barcelona i fan vídeos de contingut variat sobre el seu dia a dia.

Berti_iau	21,6 k	16,6 k	Deltebre	Fa vídeos amb una certa elaboració per divulgar la cultura pròpia ebrenca i la reivindica, sempre amb un punt d'humor.
Long Li Xue	148 k	31,6 k	Girona	Té una llarga trajectòria com a comunicador, va ser dels primers a fer contingut en català a TikTok i està vinculat a Adolescents.cat. Els seus pares porten un negoci de restauració a Girona i són xinesos, i fa contingut sovint per combatre el racisme i reivindicar les seves arrels.
Jan Raich	87,2 k	29,8 k	Catalunya central	Fa poc que ha començat i té un estil indeterminat, fa vídeos sobretot a TikTok, sovint de contingut esportiu, però no majoritàriament.

Gerryquerryberry	56,6 k	9 k	Sant Cugat del Vallès	Fa contingut humorístic fent paròdies de diferents tipus de gent i bromes del moment. És l'impulsor de la iniciativa Tindercat, que ha voltat per tot Catalunya amb un cert èxit entre el jovent.
Antoni Guiscafrè	25,9 k	1,2 k	Mallorca	Fa contingut d'humor sobre tòpics de la cultura mallorquina i sobre temes molt variats.
Filòloga de guàrdia	13,7 k	17,7 k	Catalunya central	Fa divulgació lingüística, sobretot des del punt de vista del corpus. És coneguda sobretot pels seus vídeos a YouTube, però a TikTok i a Instagram també hi sol publicar.

Primer de tot, cal assenyalar que tots els perfils citats menys tres tenen més seguidors a TikTok que a Instagram, tret de Juliana Canet i Sir Joan (justament els més veterans, que van triomfar a Instagram i no han optat tant per TikTok) i la Filòloga de guàrdia, que se centra més a fer vídeos de format més llarg per a YouTube. De fet, hi ha perfils que es pot dir que són influenciadors a TikTok però a Instagram no, i que aquesta segona xarxa la fan servir més secundàriament, com ara Walter Capdevila (el que està dalt de tot del rànquing,

justament, amb una diferència abismal entre TikTok i Instagram), Ferranxidk, Apitxat, Can Putades o Antoni Guiscafrè, que no passen dels deu mil seguidors però en canvi a TikTok tenen molts seguidors. Veient aquestes xifres, es podria dir que la xarxa social d'origen asiàtic ha tingut força impacte en la difusió del català. Justament, cal destacar la iniciativa #estiktokat, que va crear Long Li Xue durant el confinament causat per la pandèmia de covid-19 del 2020, que tenia un doble objectiu: combatre l'avorriment i generar contingut, però també reivindicar l'ús del català a la xarxa social TikTok. Certament, va tenir molt d'èxit, i fins i tot va comportar que alguns creadors de contingut guanyessin impacte o que saltessin a la fama, com ara Berta Aroca.

Un altre aspecte que cal destacar és que, en aquesta llista, hi ha una bona mostra de tots els territoris de parla catalana. De fet, un dels que té més seguidors a Instagram i en segona posició en el rànquing de TikTok, per sobre dels dos-cents mil seguidors, Cabra Fotuda (Fran Tudela), és valencià. També té molts seguidors el valencià Apitxat, que fa un contingut, a més, de divulgació lingüística. I hi ha representació de les Terres de l'Ebre, Lleida, la Catalunya central, Girona i Barcelona; per tant, de tots els grans dialectes del Principat. I, en el cas de les Illes Balears, cal dir que no hi ha gaires referents que creïn contingut en català, però el cas del jove Antoni Guiscafrè és remarcable, fa poc que ha començat a fer contingut en català i està arribant a força jovent de Mallorca.

Malauradament, no podem citar el cas de Miquel Montoro, que va saltar a la fama per un vídeo sobre taronges, va començar a fer contingut en català i va tenir molt d'èxit, primer a YouTube però també a Instagram. Avui dia, però, majoritàriament fa contingut en castellà (molt poques vegades en català), perquè alguns mitjans de comunicació espanyols s'hi van fixar, i realment té molts seguidors sobretot a Instagram (482 k). Tot i així, ha col·laborat en programes d'IB3, però ha decidit passar-se al castellà exclusivament, cosa que va comportar certa polèmica.<sup>2</sup>

2. Sobre els antecedents i el desenvolupament del projecte, es pot consultar Cuenca (2020: apartat 2).

Un altre fet destacable és que molts dels influenciadors acaben fent el salt a mitjans de comunicació televisius i radiofònics, com és el cas de Juliana Canet a Catalunya Ràdio i TV3, o Cabra Fotuda a À Punt. També cal esmentar l'entorn d'Adolescents.cat, que ha contribuït a promocionar persones com Sir Joan, Long Li Xue, Ferranxidk, etcètera. Justament, alguns dels influenciadors destaquen que, si perseveren creant contingut en català, moltes vegades poden acabar fitxant per a programes populars, perquè, si bé fent servir una llengua amb menys parlants que l'anglès o el castellà poden arribar a un públic més reduït, també és cert que tenen menys competidors i més probabilitat de saltar a una fama potser més reduïda però de més proximitat, i poden acabar col·laborant en algun mitjà de comunicació.<sup>3</sup>

## 5. EXEMPLES D'ACTIVITATS

Tal com assenyalem a l'apartat 1, les dades ens diuen que l'ús del català entre el jovent és cada vegada més reduït, per diferents motius, un dels quals podria ser la manca de referents juvenils en català. És cert que, amb la digitalització, internet i les xarxes socials, les llengües mitjanes s'han tornat poc rendibles per a les grans empreses, que no han considerat oportú invertir en la producció o traducció dels productes al català, com el cas dels videojocs o de les plataformes com Netflix (PLATAFORMA 2020) o HBO.

Tanmateix, segons el que hem vist a l'apartat anterior, de referents joves que creïn continguts en català en podem trobar, i a més repartits pel territori, de manera que el repte és fer-los créixer dins de la comunitat. Per a la salut de la llengua, és necessari perquè, d'una banda, poden intervenir en l'imaginari juvenil i compensar la percepció d'alguns joves que pensen que en català no poden tenir oci i passar-ho bé i, de l'altra, poden estimular els creadors a continuar i que serveixin de tractor perquè més joves s'animin a crear contingut en català, que esdevinguin referents positius.

3. Sobre les característiques de la GIEC, vegeu-ne la presentació en paper i en línia (<https://giec.iec.cat/introduccio>) i l'article de Pérez Saldanya i Rigau (2018).

Justament, aquesta qüestió va ser proposada pel Consell Lingüístic Assessor per impulsar l'ús de la llengua catalana en els centres educatius, creat aquest any 2022 pel Departament d'Educació com una mesura del pla d'impuls del català als centres educatius.<sup>4</sup> El Consell, format per setze persones de l'àmbit lingüístic i educatiu i presidit per la lingüista Maria Carme Junyent, va presentar un informe el 22 de juny de 2022 amb cinquanta propostes per impulsar el català als centres.<sup>5</sup> Les propostes es divideixen en diversos eixos, i un d'aquests precisament és «Entorn, xarxes i plataformes». En aquest bloc hi ha vuit propostes, cinc de les quals tenen a veure amb les xarxes socials i el català. Per l'interès que tenen en aquest estudi, les reproduïm textualment a continuació:

38. S'introduiran activitats elaborades i realitzades conjuntament amb professionals de les xarxes socials que promoguin l'ús de la llengua catalana i de l'aranès en les xarxes socials.

39. Es difondran iniciatives a les xarxes socials que fan servir el català o l'occità.

40. Es concertaran visites als centres educatius de referents comunicatius i influenciadors que fan servir el català o l'occità a les xarxes socials.

41. S'organitzaran concursos i activitats interescolars, per a alumnes d'ensenyament secundari, que promoguin la creació de produccions comunicatives pròpies de l'entorn d'internet, en català o occità.

42. S'impulsaran actuacions a les escoles per informar sobre el funcionament de les xarxes socials i destacar la importància d'usar i promoure les llengües catalana i occitana en l'espai d'internet.

Per tant, constatem que impulsar accions per difondre el contingut creat en català a les xarxes socials és una bona manera de fer créixer l'ús social del català entre els joves, atès l'interès cada cop més gran d'aquesta manera de comunicar-se i relacionar-se, i les dificultats que té el català per fer forat en aquest àmbit.

4. Sobre el treball terminològic, vegeu Cuenca (2019).

5. Quant al septentrional i a l'alguerès, només s'inclouen les pronúncies corresponents a fenòmens relacionats específicament amb aquests parlars, generalment en el cos del text.



Una de les organitzacions que treballa per impulsar el català des de fa gairebé una trentena d'anys a tot el domini català, Plataforma per la Llengua, fa temps que ha detectat aquesta situació (vegeu els estudis d'aquesta organització esmentats a l'apartat 2) i impulsa diverses iniciatives en aquest sentit adreçades als joves en general i en entorns escolars concretament. L'objectiu és estimular els creadors de contingut en català a persistir en la tasca i a professionalitzar-los i fer veure als adolescents que el català també pot servir per fer activitats d'oci.

La primera activitat que cal esmentar són els tallers per a joves, que l'entitat té publicats a la seva pàgina web en un catàleg i uns vídeos promocionals.<sup>6</sup> Les temàtiques són diverses, però l'objectiu comú és «fomentar l'ús del català a través de la música i les noves tecnologies». Així, en podem trobar de rap, de creació de mems (imatges humorístiques que circulen per les xarxes socials), de glosa i rumba, de teatre, de diversitat lingüística, de doblatge i, el que ens ocupa en aquest estudi, de xarxes socials.

Pel que fa al taller de xarxes socials, l'organització explica en el catàleg que l'activitat té una durada de dues hores i que es pot dur a terme durant l'horari lectiu, però també adverteix que, si hi ha centres que tinguin interès en l'àmbit, es poden dissenyar activitats a mida o d'una manera continuada, per aprofundir en la qüestió —cal remarcar que aquests tallers també s'adrecen al món del lleure educatiu—. Així mateix, és destacable que aquests tallers són impartits per creadors de contingut en actiu, dels que hem vist a l'apartat 4. De fet, a la fotografia que apareix al catàleg trobem Sir Joan i Juliana Canet, tots dos col·laboradors habituals de Plataforma per la Llengua. Però aquests tallers també han estat impartits per Berti\_iiau, Marc Lesan, Cabra Fotuda o Gal·la Martí i, de fet, s'explica que els centres poden sol·licitar, a convenir amb l'entitat, l'influenciador que més els interessi, segons els aspectes que vulguin treballar.

6. En la major part de casos, s'han enregistrat els exemples amb una veu femenina i una altra de masculina, que després alternen en els fitxers fets públics. Per a més informació sobre les característiques i l'obtenció dels fitxers de so (per exemple, la procedència exacta dels informants o els quadres que els inclouen), vegeu l'apartat 3.3 de la presentació de la GEIEC ([https://geiec.iec.cat/docs/presentacio\\_GEIECact2.rev.pdf](https://geiec.iec.cat/docs/presentacio_GEIECact2.rev.pdf))

El taller té dues parts. En primer lloc, el creador de contingut explica la seva experiència a les xarxes i exposa exemples de continguts seus i d'altres creadors, amb la voluntat de trencar estereotips sobre l'ús del català a les xarxes. També es reflexiona sobre l'ús raonable i respectuós de les xarxes, una qüestió que sol preocupar els centres educatius. A la segona part, l'influenciador demana al grup que es divideixi en petits grups, els planteja un repte per crear un vídeo, i els deixa una estona perquè el pensin i el duguin a terme, amb el seu assessorament constant. En acabar la sessió, es projecten els vídeos per a tot el grup classe i es comenten.

Atesos els objectius del taller, la consigna als creadors de contingut és que intentin establir un vincle de proximitat amb els adolescents per tal que aquests es puguin interessar pels continguts que difonen i així l'activitat pugui tenir el resultat que el màxim nombre d'alumnes comencin a seguir-los. D'aquesta manera, els creadors obtenen més seguidors i l'alumnat, que altrament no tindria accés a aquests continguts, l'acaba tenint.

Una altra iniciativa de Plataforma per la Llengua adreçada als joves i que té relació amb les xarxes socials és el Repte Kinton, que consisteix a proposar continguts de vídeos originals amb una premissa i demanar que es pengin a la xarxa, i el guanyador s'endú mil euros.<sup>7</sup> L'objectiu del projecte és potenciar la creació de continguts en català, perquè l'incentiu econòmic és un reclam per als adolescents i, d'aquesta manera, s'aconsegueix que molts continguts en català circulin per Instagram i TikTok. Cal destacar que els influenciadors que duen a terme els tallers esmentats fan difusió del Repte Kinton als centres educatius per tal que l'alumnat també hi participi.

Al País Valencià també podem citar el projecte Valencúbers, que és un espai de difusió per als *youtubers* que creen contingut en valencià, sorgit el 2018.<sup>8</sup> Al web es poden trobar diversos canals de contin-

7. D'altra banda, els exemples contenen tot un seguit de marques i símbols que orienten en la interpretació de tota la informació addicional que inclouen. Vegeu la presentació de la GBU (<https://gbu.iec.cat/mes-gbu/presentacio>), apartat 6.3., quadre 3.

8. Per a una informació més detallada sobre el GTG i com es consulta, llegiu-ne la introducció (<https://cit.iec.cat/GTG/default.asp?opcio=1>)

gut en valencià i vídeos en concret. A banda d'això, s'han fet tallers en instituts del País Valencià per difondre la iniciativa i estimular els joves a crear contingut en valencià. És un projecte semblant al del Canal Malaia, que cerca persones amb potencial per ajudar-los a difondre els seus continguts.

Una altra experiència remarcable per promoure la creació de continguts en català entre l'alumnat va ser el projecte presentat per al Giving Tuesday, que és una campanya de recollida de diners per desenvolupar activitats concretes que cada any promou Plataforma per la Llengua. És un dia que moltes empreses i associacions promouen iniciatives en què es demanen donacions als usuaris per finançar projectes. El 2021 es va presentar un projecte de pòdcast esportiu a Ciutat Meridiana, per al qual es van recaptar 24.000 euros.<sup>9</sup>

Cal explicar que fa sis anys Plataforma per la Llengua desenvolupa Plans d'Actuació Lingüística Integrals a diversos barris, el primer a Ciutat Meridiana, després a Sabadell Sud i a l'Eix Besòs (Santa Coloma de Gramenet, Sant Adrià de Besòs i Badalona), en què es pretén promoure diverses activitats per promocionar l'ús del català en zones on es detecta un baix ús d'aquesta llengua.<sup>10</sup> En tot cas, es promou també el treball en xarxa amb els diversos agents del territori. Justament, doncs, es va proposar l'activitat del pòdcast en un dels barris en què l'entitat treballa, Ciutat Meridiana, el barri barceloní amb la renda més baixa.

El projecte es va desenvolupar als cinc centres educatius de primària públics i concertats del barri. Es va aprofitar una activitat esportiva que organitzen cada any les cinc escoles i el PES Cruïlla, una entitat de lleure del barri, que consisteix en trobades durant el curs per desenvolupar una jornada esportiva de diversos esports. Prèviament a les trobades, es van dur a terme uns tallers sobre pòdcast als cinc centres educatius i el dia de les trobades, els alumnes van retransmetre la jornada i els vídeos resultants es van aplegar i difondre per les

9. Reproducció fidel dels respectius exercicis dels alumnes. Es preserva l'anonimat dels i les estudiants.

10. <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2022/02/220223-barometro-habitos-lectura.html> [Consulta: 9 de setembre de 2022].

xarxes. Va ser una manera de treballar l'oralitat en català, de trencar estereotips sobre el català a les xarxes i alhora promoure el treball en xarxa al barri. Els esports van ser per a 3r i 4t la petanca, que a més es va dur a terme en coordinació amb l'associació de petanca del barri (per tant, va ser un taller intergeneracional) i per a 5è i 6è l'atletisme.

El creador de contingut Sir Joan va assistir als centres per fer els tallers de pòdcasts radiofònics i va coordinar l'activitat durant les trobades esportives. També va desenvolupar alguns tallers el creador de contingut Norman López, que no hem recollit a l'apartat anterior perquè és conegut sobretot pel seu canal de Twitch, avui dia una xarxa social molt coneguda també entre el jovent. Té un funcionament semblant als vídeos de YouTube, però en directe i normalment per comentar partides de videojocs o esdeveniments esportius.

Justament sobre aquesta darrera plataforma, Twitch, i les retransmissions de videojocs, finalment podem esmentar un projecte molt recent impulsat per Plataforma per la Llengua, el Saló del Gaming (SAGA), que es va dur a terme al recinte La Farga de l'Hospitalet de Llobregat el cap de setmana del 3 i 4 de desembre de 2022.<sup>11</sup> El Saló tenia tres espais, el competitiu, en què es feia una competició entre els principals equips o clubs d'esports electrònics de Catalunya; l'espai LAN, en què els assistents podien participar en una sessió de trenta-sis hores de joc, i l'espai expositiu, en què diverses empreses de videojocs van exposar els seus productes i les novetats que llançaran al mercat, a banda d'associacions, centres educatius i clubs que mostren la seva tasca habitual. Aquesta activitat es va difondre entre els centres educatius, especialment els de l'Hospitalet de Llobregat, atès que té l'objectiu de donar a conèixer el món digital i de videojocs que funciona en català, un àmbit en què aquesta llengua no està gaire normalitzada.<sup>12</sup>

D'iniciatives se n'han fet força i el paper de les organitzacions que promouen la llengua i de les institucions és fonamental, perquè, com hem discutit en l'apartat anterior, la situació del català a les xarxes, en

11. <https://www.clijcat.cat/consell/descarregues/estudis/EstudiRodaprensa2009.pdf> [Consulta: 28 d'octubre de 2022]

12. <https://www.tabakalera.eus/es/> [Consulta: 4 de novembre de 2022]

un context de globalització com l'actual, és precària. Pensar solucions i dissenyar activitats per millorar la situació és un repte, però alhora les xarxes socials tenen un potencial d'atracció per als joves i, si s'hi aboquen recursos, el talent en català també existeix i pot créixer molt. Els centres educatius també poden contribuir a normalitzar el català a les xarxes per compensar la tendència actual.

## 6. CONCLUSIONS

L'ús del català entre els joves, d'acord amb les dades, és cada cop més baix, sobretot en algunes zones. Les causes són diverses i complexes, i sens dubte cal fer molta més recerca per conèixer amb exactitud el problema i detectar-ne les causes per poder-hi actuar. Però el que moltes veus ja han assenyalat és que un dels problemes és la manca de referents culturals dins el món audiovisual per als joves en català. Aquesta és una qüestió que cal abordar i les institucions i les organitzacions hi han d'abocar molts recursos per compensar la tendència.

Cal esmentar que, a banda de les experiències i els projectes explicats a l'apartat anterior de Plataforma per la Llengua, se n'han engegat més, com ara la trobada de creadors de contingut LaTroca.<sup>13</sup> La jornada va tenir lloc a Palma i va aplegar influenciadors i creadors de contingut d'arreu del domini, en què van poder intercanviar experiències i conèixer els seus projectes. Va ser organitzada per la Generalitat de Catalunya, la Generalitat Valenciana i el Govern de les Illes Balears. Una altra iniciativa destacable és la de La Fera, una fàbrica de creació digital que impulsa projectes audiovisuals en català per enfortir-los i fer-los créixer, amb el suport d'Òmnium Cultural i la Fundació.cat.<sup>14</sup>

13. <http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/128-Arranz-en.pdf> [Consulta: 3 de novembre de 2022].

14. Expressió que fa referència al llibre *Bona nit, lluna* de Margaret Wise Brown (Corimbo, 2003), il·lustrat per Clement Hurd, publicat per primera vegada el 1947 a Nova York, tot un referent en les sessions de contacontes abans d'anar a dormir en les famílies americanes de la segona meitat del segle xx.

D'altra banda, cal assenyalar que un dels problemes que convé abordar és la competència oral en català dels joves. En algunes zones en què el català és poc present en l'entorn, l'alumnat és poc competent oralment en català i aquest fet crea inseguretat i podria ser una causa del baix ús d'aquesta llengua. D'aquest factor no en tenim gaires dades, justament perquè fins ara no s'ha avaluat aquesta competència als centres educatius per mitjà de les proves de competències bàsiques. Tot i així, el nou marc normatiu, que es desprèn de la LOMLOE (vegeu l'apartat 3), preveu que el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu comenci a avaluar l'oralitat, de manera que els centres educatius tenen el repte de plantejar noves iniciatives per treballar-ho a l'aula. Així doncs, cal que els centres educatius disposin de recursos per dur a terme activitats com les que hem vist a l'apartat anterior o d'altres que puguin sorgir, per treballar d'una manera lúdica aquesta competència.

Un altre repte important és que els joves no renunciïn a la llengua catalana si es decideixen a fer-se un lloc a la xarxa, és a dir, a normalitzar-la en aquest àmbit. És clar que els centres educatius no tenen la clau per canviar aquesta situació, s'ha d'abordar el problema des de molts fronts i invertir-hi recursos, però el que sí que és clar és que, mitjançant activitats engrescadores, poden contribuir a la normalització del català en aquest àmbit. Les activitats exposades a l'apartat 5, a més, permeten professionalitzar els creadors de contingut i incentivar-los a continuar creant en català.

Per a la normalització del català, és important que la llengua s'utilitzi plenament en tots els àmbits. D'acord amb el model d'estandardització de Haugen (1983), la precària situació del català a les xarxes socials pot interferir en l'establiment funcional, la quarta fase, que consisteix en la contínua actualització de la varietat estàndard de la llengua en els diferents àmbits d'ús. Per tant, si la llengua no s'utilitza amb normalitat a les xarxes socials, té dificultats per fer-se forta en registres col·loquials, en el sentit que els parlants tinguin una certa seguretat a l'hora d'utilitzar el codi i que la varietat col·loquial no estigui tan exposada a les interferències, una característica de les llengües subordinades i minoritzades com el català. Aquest fet causa que els joves es decantin per utilitzar un altre codi més estandarditzat i

que no generi dubtes. És, doncs, un peix que es mossega la cua, i és necessari intervenir-hi per canviar la tendència.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CONSELL DE L'AUDIOVISUAL (2021): Consell de l'Audiovisual de Catalunya, *Informe 2021. L'audiovisual a Catalunya*, Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya. <<https://www.cac.cat/sites/default/files/2022-06/Informe%20sobre%20l%27audiovisual%20a%20Catalunya%202021.pdf>>
- CONSELL SUPERIOR (2021): Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021*, Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. <<http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/informes-avaluacio/29-informes.pdf>>
- DIRECCIÓ GENERAL (2021): Direcció General de Política Lingüística, *Món digital. Dades i indicadors*, Barcelona: Generalitat de Catalunya. <<https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/altres/arxius/mon-digital-dades-indicadors.pdf>>
- GUEVARA (2021): Marc Guevara, «Català a Twitter, l'àgora de la llengua», *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, núm. 11, ps. 125-140.
- HAUGEN, Einar (1983): Einar Haugen, «The implementation of Corpus Planning», dins: Juan Cobarrubias i Joshua Fishman (ed.), *Progress in Language Planning: International Perspectives*, Berlín: Walter de Gruyter, ps. 269-289.
- MASSAGUER, FLORS-MAS i VILA (2021): Marina Massaguer, Avel·lí Flors-Mas i Francesc X. Vila, *Català, youtubers i instagramers. Un punt de partida per promoure l'ús de la llengua*, Barcelona: Biblioteca Tècnica de Política Lingüística. <<https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/btpl/arxius/29-btpl-catala-youtubers.pdf>>
- PLATAFORMA (2019): Plataforma per la Llengua, *Estudi sociolingüístic als patis d'escoles i instituts de zones urbanes de Catalunya*, Barcelona: Plataforma per la Llengua. <<https://www.plataforma-llengua.cat/que-fem/estudis-i-publicacions/248/estudi-sociolingüístic-als-patis-descoles-i-instituts-de-zones-urbanes-de-catalunya>>

- PLATAFORMA (2020): Plataforma per la Llengua, *Informe sobre el català a Netflix*, Barcelona: Plataforma per la Llengua. <[https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/netflix\\_1590739331.pdf](https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/netflix_1590739331.pdf)>
- PLATAFORMA (2021a): Plataforma per la Llengua, *Estudi sociolingüístic als patis dels instituts públics de Valls*, Barcelona: Plataforma per la Llengua. <[https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/estudi-patis-instituts-valls-def\\_1630936241.pdf](https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/estudi-patis-instituts-valls-def_1630936241.pdf)>
- PLATAFORMA (2021b): Plataforma per la Llengua, *InformeCat 2021. 50 dades sobre la llengua catalana*, Barcelona: Plataforma per la Llengua. <[https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/informe-cat-2021-web-bo\\_290\\_11\\_2442.pdf](https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/informe-cat-2021-web-bo_290_11_2442.pdf)>



LA LLENGUA, EIX VERTEBRADOR DEL PROJECTE  
DE LA BRESSOLA

OLATZ DE BILBAO ROIG I LLORENÇ GENESCÀ FERRER

*La Bressola*

**Resum**

Aquesta ponència descriu el context i els plantejaments de La Bressola, una associació creada a Perpinyà l'any 1976 per a promoure una xarxa d'escoles que practiquen la immersió lingüística en català a les comarques de Catalunya del Nord. Amb l'objectiu d'aturar el procés de substitució lingüística i recuperar la llengua i la cultura catalanes a les comarques nord-catalanes, La Bressola desenvolupa la immersió lingüística amb una metodologia particular, que transcendeix l'aula, per tal que els seus alumnes aconseguixin un bon domini del català, l'usin naturalment i hi tinguin un vincle positiu.

**Paraules clau:** La Bressola, immersió lingüística, llengua catalana a la secundària, Catalunya del Nord, oralitat.

LANGUAGE, THE BACKBONE OF LA BRESSOLA

**Abstract**

This chapter describes the strategies adopted by La Bressola, an association created in Perpinyà in 1976, to promote a network of Catalan-immersion schools in Northern Catalonia (the Catalan-speaking areas of France) with the goal of arresting the encroachment of French on Catalan language and culture among the local population. In La Bressola schools, language immersion is applied in accordance with a particular methodology, which transcends the classroom. As a result of this approach, the mastery achieved by students permits them to use Catalan language comfortably in any context while establishing a positive link between speaker and language.

**Keywords:** La Bressola, immersion, Catalan language in secondary school, Northern Catalonia, orality

Primerament, voldríem agrair als organitzadors la voluntat de convidar avui i aquí La Bressola, portar també al simposi la realitat de la Catalunya del Nord i tenir cura de dibuixar sencer el mapa del país. Tanmateix, és una mica complicat emmarcar la nostra ponència en el tema del simposi «llegir, escriure, parlar a l'aula», ja que és tota l'estructura i el funcionament de La Bressola que es posen al servei d'aquest «llegir, escriure i parlar» i, per tant, ens veiem obligats a sortir de l'aula, posar context i explicar els fonaments de la immersió lingüística a La Bressola. Ens permetem, doncs, de centrar-nos sobretot en el parlar i esperem que, malgrat aquesta visió més general, es puguin extreure idees i experiències de la nostra intervenció per a treballar a l'aula.

## 1. CONTEXT

La Catalunya del Nord va ser annexionada el 1659 per França i el 2 d'abril de 1700 Lluís XIV va publicar l'edicte que prohibia l'ús legal de la llengua: «El català repugna i és contrari a l'honor de la nació francesa». Actualment, l'edicte del 1700 reverbera encara en l'article 2 de la Constitució francesa: «La llengua de la República és el francès». Si bé és cert que la repressió lingüística s'inicia fa més de tres segles, hi ha un detonant que interromprà definitivament la transmissió familiar del català al segle xx: la implantació de l'escola estatal francesa amb el francès com a única llengua vàlida, amb mètodes pedagògics coercitius i la transmissió sistemàtica dels valors d'un estat centralista i homogeneïtzador. Aquest procés té lloc d'una manera generalitzada després de la Segona Guerra Mundial. Les famílies, per donar l'estatus i l'oportunitat de ser ciutadans de ple dret a llurs fills, deixaran de parlar-los la llengua pròpia. El francès, doncs, esdevindrà la llengua del progrés i el català (i el basc, i el bretó, i l'occità...) quedarà assimilat a la inferioritat i al desprestigi social.

És enmig d'aquest procés de substitució lingüística que neix La Bressola, l'any 1976, per a promoure una xarxa d'escoles associatives que practiquin la immersió lingüística en català. L'objectiu és clar: engagar un procés de recuperació lingüística i cultural a la Catalunya del Nord i tornar a lligar al català adjectius com ara «propí», «digne», «valuós» i «modern».

La primera escola La Bressola obre les portes el setembre de 1976 a Perpinyà amb set alumnes i, actualment, la xarxa associativa ja disposa de nou centres (set d'infantil i primària i dos de secundària) i 1.100 alumnes. Malgrat ser un creixement significatiu, és insuficient, tenint en compte que La Bressola no pot assumir la demanda d'escolarització en català que afronta curs rere curs.

L'enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord (EULCN) publicada l'any 2015, un estudi impulsat per la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, el Consell Departamental dels Pirineus Orientals i l'Institut Franco-català Transfronterer (IFCT) de la Universitat de Perpinyà Via Domícia, és una mostra evident de la situació precària de la llengua, de la constatació de la interrupció de la transmissió lingüística familiar i del gairebé marginal ús social del català. Malgrat això, hi ha una tendència a l'alça pel que fa a les competències de lectura i escriptura de la població respecte al 2004, així com una percepció més positiva del català com a llengua de futur. El paper que hi juga l'escola, doncs, és innegable.

Davant d'aquesta situació, el que caracteritza La Bressola no és només el fet de ser una escola com les altres amb la particularitat de fer servir el català com a llengua d'ensenyament. La Bressola ha de tenir un enfocament que li permeti, en la situació d'extrema precarietat de la llengua catalana i amb un 90 % d'alumnes francòfons, assolir dos objectius fonamentals: l'ús habitual de la llengua per part dels mainatges i una competència lingüística prou alta perquè els alumnes trobin més còmode fer servir el català com a llengua del pensament i de l'espontaneïtat. Aquests objectius s'aconsegueixen gràcies a la immersió real que es practica i que se sustenta en els següents pilars fonamentals:

1. *La verticalitat*: les classes s'organitzen per cycle i, per tant, els infants més grans són també referents lingüístics per als més petits.
2. *El treball per projectes*: les metodologies cooperatives permeten que l'ús de la llengua sigui significatiu. Els mainatges acaren idees, consensuen, expliquen, demanen...
3. *La participació*: els alumnes se fan seua l'escola a través d'espais de participació que els permeten ser actius en l'organització de la vida al centre.

A més a més, una obvietat essencial: tots els espais de l'escola tenen la mateixa importància lingüística i, sense personal extern, és l'equip docent qui s'encarrega de dinamitzar i dotar de sentit les acollides del matí, els menjadors, els patis i els estudis de la tarda. En tots aquests espais, el paper del mestre és d'acompanyant de la conversa i el joc. És referent lingüístic, però també model en la gestió del conflicte, l'escolta, la relació... i acaba facilitant la corresponsabilització, és a dir, dona eines als mainatges perquè puguin implicar-se en l'objectiu comú, un element inqüestionable per tal que el projecte reïxi. La cura de la llengua s'associa, doncs, al benestar dels mainatges i humanitza el funcionament de l'escola. En essència, el que fa La Bressola és replicar una estructura familiar que permet als infants crear un vincle afectiu amb la llengua.

Evidentment, per implantar aquest sistema és necessari que l'equip docent se senti seu el projecte i s'hi adhereixi, i que les estratègies lingüístiques no només s'apliquin a l'aula sinó també en tots els espais. En aquest sentit, l'anticipació, la reformulació, la correcció, entre d'altres, no són estratègies exclusives de la classe de llengua, sinó que s'apliquen en tot moment i a tots els espais, dins i fora de l'aula.

D'altra banda, cal que l'escola també sigui una porta d'accés a la llengua per a les famílies dels mainatges escolaritzats a La Bressola. En aquest sentit, i més enllà de la cura lingüística que es té en tota la comunicació amb les famílies, tots els centres de La Bressola ofereixen classes de català gratuïtes, de les quals s'ocupen els mateixos mestres. Aquestes classes també permeten a les famílies tenir un accés privilegiat a la vida del centre i als aprenentatges dels mainatges.

Malgrat que aquestes premisses són compartides a tots els centres de La Bressola, la manera com s'articulen a la secundària ha de tenir en compte una estructura i condicionants diferents. Cal subratllar, a més, que l'adhesió natural dels mainatges en la participació de l'adult que es viu a infantil i primària, en l'adolescència no succeeix de la mateixa manera i, per tant, les estratègies per a crear un vincle amb els alumnes a secundària han de tenir-ho en compte.

## 2. LA LLENGUA A LA SECUNDÀRIA

Des del setembre de 2003, La Bressola disposa d'un primer centre d'ensenyament de secundària, que es trasllada als locals actuals el 2008 amb el nom de Col·legi La Bressola - Pompeu Fabra, al vilatge del Soler. Aquest centre té actualment dues línies per als cursos de sisena (6è de primària), cinquena (1r de l'ESO), quarta (2n de l'ESO) i tercera (3r de l'ESO). Amb un total, aquest curs 2022/2023, de 191 alumnes. Actualment, podem parlar de la consolidació del col·legi Pompeu Fabra com a centre de referència i de qualitat. Va néixer amb l'objectiu de donar continuïtat a l'ensenyament en català i als valors i els projectes de les escoles. Els pares i mares dels alumnes s'aglutinen entorn de l'Associació de Famílies (AFA) del col·legi, que du per nom «Tots Plegats» i contribueix a la dinamització del centre.

Des del curs 2018/2019, l'edifici del Soler ha anat quedant petit per atendre les demandes dels infants que volen seguir llurs estudis de secundària obligatòria a La Bressola. Per aquesta raó, el curs 2021/2022 es va crear una classe provisional en el si de La Bressola de Sant Galdric, ubicada a Perpinyà. Enguany, ja s'ha trobat un emplaçament per a aquest segon col·legi de La Bressola, a la costa rossellonesa. El Col·legi La Bressola - Mas Rosselló, situat a la vila de Canet de Rosselló, va obrir el setembre de 2022. Situat en una antiga masia catalana, el centre escolar té una quarantena d'alumnes repartits en una classe de sisena i una de cinquena, i se suma als vuit centres d'ensenyament immersiu en català de l'Associació. D'altra banda, La Bressola continua treballant en el projecte de Liceu (batxillerat) al monestir del Ver-

net, a Perpinyà, un espai vital per al desenvolupament de l'ensenyament immersiu del català a la Catalunya del Nord.

El projecte que es planteja als dos col·legis de La Bressola té com a objectiu continuar avançant en la línia de recuperar els elements més essencials de la pedagogia de les escoles de primària: verticalitat, projectes i participació (especialment després de les problemàtiques causades per la pandèmia). És vital d'enfortir aquests pilars metodològics que tenen com a finalitat la immersió, objectiu final de La Bressola. L'essència metodològica dels col·legis i l'esperit de família dels centres són eines que permeten que els infants puguin sentir i viure el català com una segona llengua familiar.

Per tal de poder desenvolupar i desplegar aquesta metodologia, cal comptar amb la complicitat de l'equip. Un equip que cal que treballi amb les mateixes premisses i seguint la mateixa metodologia que la mainada. Un dels aspectes més crucials a l'hora de comptar amb aquesta implicació de l'equip és precisament que aquest equip existeixi. Per fer-ho, cal garantir que aquells que arriben nous es trobin formats i acompanyats per una estructura que els sostingui. Aquesta estructura està formada per diversos engranatges: un acompanyament des de la direcció pedagògica de l'Associació, un sistema de tutors entre l'equip de professionals de la casa, amb visites formatives, i l'acompanyament dels veterans de l'equip de secundària. Aquest acompanyament, que funciona de manera vertical, alhora que horitzontal, està articulat en els següents eixos:

1. Immersió, com fer-la
2. Objectius de centre i de cada curs
3. Claustres i organització interna
4. Tutories
5. Projectes vers l'exterior
6. Tallers
7. Les comissions, la participació activa dels mainatges en la vida del centre

Aquest acompanyament se fa amb un treball previ de l'equip, que elabora tota la documentació necessària en relació amb els eixos de

treball, i que serveix a les noves incorporacions a manera de guia. És evident, però, que tota aquesta documentació no pot suplir l'acompanyament en el dia a dia de la vida al centre i el suport que els membres de l'equip es donen en les situacions quotidianes. Cal, ja que és el tema del simposi, que fem referència al fet que treballar la immersió amb els mainatges és un gest pedagògic que s'ha d'aprendre i que en molts casos requereix de model i de temps per reeixir.

L'equip ha d'estar plenament implicat en un projecte de centre que enforteix aquest col·legi familiar, proper, acollidor i excel·lent que se cerca. Es tracta d'uns centres especialitzats en el treball de la llengua (la immersió) i en el seu domini i amb un objectiu final: la vinculació emocional de l'infant amb el català. Uns centres que promouen:

1. El treball per projectes, amb el qual els alumnes aprenen a conèixer, a fer, a ser i a conviure.
2. Les comissions, on els mainatges desenvolupen una ment oberta i crítica, encuriosits pel món, amb autonomia i respecte cap a un mateix, els altres i l'entorn.
3. El desenvolupament d'eines que ajudin els infants a ser capaços de cooperar, treballar en equip i viure en col·lectivitat.
4. Els professors, no com a especialistes d'una matèria en particular, sinó com a adults de referència.
5. Totes aquestes estratègies i metodologia estan al servei de fer viure en català uns nois i noies que tenen el francès com a llengua familiar i d'ús. Per tant, l'objectiu és que siguin plenament competents en llengua catalana i coneixedors del seu país, la Catalunya del Nord, des del respecte i l'estima.

## 2.1. Projectes de centre

En aquesta línia, aquest curs 2022-2023 l'equip dels col·legis de La Bressola ha platejat diversos projectes amb l'objectiu de fer viure aquest projecte d'arrelament al territori. Les sortides pedagògiques (Visa pour l'Image, Museu Rigau-exposició Monfreid-Gauguin, Memorial del Camp de Ribesaltes, Castell de Castellnou dels Aspres,

l'Arborètum de Canet o el Museu de Talteüll, per exemple). També s'han iniciat altres activitats, com els tallers de rugbi fets a les hores d'Associació Esportiva (els migdies).

En aquest marc, s'ha planificat treballar setmanalment amb un periodista del territori, Sebastià Girard, de Ràdio Arrels, el tema dels mitjans de comunicació per donar difusió als projectes i els aprenentatges dels infants i fer-los més significants i significatius per ells mateixos. El projecte, anomenat «Bressolaires», és fet en català, en grups verticals i d'una manera cooperativa. Els grups són formats per alumnes de diverses classes i nivells, i, per tant, aprofundeixen en un sistema que té com a objectiu l'estimulació de les competències dels alumnes adoptant un rol de formador, en funció de la seva edat. Alhora, els més petits sempre tenen la possibilitat d'anar molt més lluny en els aprenentatges i també serveixen d'estímul per als més grans.

Es tracta, d'una banda, de la creació de càpsules radiofòniques setmanals, de formats i continguts variats, d'una durada aproximada de tres minuts cadascuna. A partir de les matèries que ensenyen i dels tallers que duen a terme cada dijous a la tarda, aquests últims basats en les seves aptituds personals en diversos àmbits (música, dansa, teatre, cuina, cultura, etcètera), des de les diverses matèries es produeix el material que serà utilitzat, cada setmana, per crear aquestes càpsules radiofòniques. Aquesta activitat es beneficia de la intervenció del periodista Sebastià Girard i del suport d'un professor. Cada setmana, un grup diferent de 4/5 alumnes s'ocupa de la producció de la càpsula (pòdcast). Una d'aquestes temàtiques es refereix a les activitats i la vida del país i dels seus habitants.

D'altra banda, després d'un temps de reflexió sobre temes com la informació en general, les xarxes socials o els mitjans de comunicació, s'han creat espais de reflexió i de difusió d'idees per als joves. Els pòdcasts seran difosos per Ràdio Arrels, la ràdio associativa en català de la Catalunya del Nord, així com a través de les xarxes socials i altres espais de comunicació de La Bressola, i es comparteix així amb l'exterior i les famílies la feina feta i els aprenentatges dels mainatges.

Altres projectes:



1. Participació en el Concurs Tísner de creació de Jocs de Taula, organitzat per Plataforma per la Llengua.
2. Participació dels dos centres, per sisè any consecutiu, en el Premi del Llibre Vivent, organitzat per la Mediateca de Perpinyà. Lectura i treball de les cinc lectures per nivell i organització de les votacions finals per a la festa de Sant Jordi.
3. Combat de Glosa del 3 d'abril a l'escola La Bressola del Soler. Un combat en el qual les escoles de primària i els col·legis formen equips per glosar (fent nyacres i garrotins).
4. *L'Odissea* és el centre d'interès de La Bressola d'enguany. Això significa que durant tot el curs els alumnes descobriren aquest clàssic de la literatura universal, i que a La Bressolada, la festa de les escoles catalanes, interpreten una cantata creada al voltant d'aquesta història. Pel que fa a la secundària, els alumnes llegeixen durant el curs dues adaptacions diferents de l'obra (una adaptació adequada a cada franja d'edat). Les lectures són acompanyades de sessions d'introducció i d'un treball fet al centre i a casa per submergir l'infant en la història. Aquest treball es fa de manera coordinada entre les àrees de llengua, història i la tutoria, i implica així diverses matèries en el projecte.
5. Participació en la creació de l'Exposició sobre Joc i Gènere, conjuntament amb el Museu del Joguet de Figueres i el Centre de Formació Professional Català. El propòsit de l'exposició és identificar els estereotips de gènere en els joguets que han afectat els infants i encara els afecten. Els jocs i els joguets esdevenen un mitjà de transmissió de valors, capacitats, habilitats, creences... que nens i nenes aprenen de forma inconscient i que els encasellen en models i rols diferents de masculinitat i de feminitat. L'objectiu és la creació d'una exposició itinerant sobre joguets i gènere per a l'àmbit educatiu: un recurs de qualitat socialment i pedagògicament innovador, adreçat a la comunitat educativa per tal de treballar la igualtat de gènere en l'àmbit escolar i així contribuir a una societat més justa i equitativa. Els mainatges dels dos col·legis hi han participat conjuntament amb els infants de cicle supe-

rior de les escoles a través d'un grup motor que es reuneix periòdicament amb les especialistes del museu encarregades de la creació de l'exposició. El grup motor articula i fa de pont entre els alumnes de les classes i els responsables del museu i de l'exposició.

6. Participació en un espectacle sobre les faules de La Fontaine, creat per professionals del Conservatori Montserrat Caballé de Perpinyà. Aquest espectacle, que es farà en català, implica els mainatges i els docents, que llegiran, traduiran i interpretaran algunes de les faules en un espectacle que serà escenificat per Sant Jordi amb el Conservatori de Perpinyà.
7. La setmana del 8 de març, Dia Internacional de la Dona Treballadora. Es preveu fer, del 6 al 10 de març, una setmana amb les nostres dones referents, bo i convidant àvies, mares i dones rellevants per a la vida dels mainatges. Alhora, hi ha un projecte de donar als espais dels col·legis (passadissos, places, accessos...) noms de dones rellevants de la Catalunya del Nord.

## 2.2. Les «sallides»

Les sortides donen als mainatges la possibilitat de descobrir el país i el seu entorn i, des del punt de vista lingüístic, permeten treure la llengua fora del centre, alhora que reforcen l'oferta didàctica en català d'entitats, associacions, institucions i altres organismes en un entorn molt hostil, on el català té una presència molt minsa. De retruc, els membres de l'equip es converteixen en creadors de continguts i materials en llengua catalana que poden ser d'utilitat a aquests organismes i en altres centres de La Bressola.

Algunes de les sortides previstes per aquest curs són el Visa, el festival de fotoperiodisme de Perpinyà, Bellestar, el Palau dels Reis de Mallorca, el Museu Rigau, el Museu d'Art Modern de Ceret, la Mediateca de Perpinyà, el Centre de Recuperació de Tortugues de l'Albera, el monestir de Santa Clara al Vernet, Empúries i el Camp de Ribesaltes, entre d'altres.

### 2.3 Els tallers

Els tallers són uns espais fixos a la setmana on els infants dels col·legis aprofundeixen en coneixements i competències en certs àmbits proposats pel professorat. Els dijous a la tarda, durant dues hores, diversos professors proposen una sèrie de tallers que responen a interessos compartits entre els infants i els adults. A inici de curs, l'equip presenta els tallers en una jornada de mostra de les diverses opcions. Cada alumne té la possibilitat de triar-ne quatre que siguin del seu interès. Entre aquests tallers, n'hi ha de dansa, arqueologia, mitjans de comunicació, esport, llengua, nutrició i salut sexoafectiva, música, art i botànica.

Els alumnes són agrupats en funció dels seus interessos; per tant, els grups són plenament verticals, amb alumnes de totes les edats, la qual cosa permet que la llengua sigui molt més present, alhora que els alumnes, independentment de la seva edat, amb més competència lingüística, facin de model als altres.

### 3. PER CONCLOURE

En definitiva, el sistema que aplica La Bressola és viu, es nodreix i construeix a través de l'experiència de les persones que hi han treballat i hi treballen, de llur passió per la llengua i l'escola. No és un sistema definit i tancat, sinó que afronta els reptes i cerca solucions, sense perdre mai de vista l'objectiu inicial: la recuperació de la llengua i la cultura catalanes. Una recuperació que s'inicia quan els mainatges escolaritzats a La Bressola viuen el català com una llengua familiar.

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BRESSOLA (2007): *La Bressola, La realitat d'un somni. Trenta anys d'escoles catalanes a la Catalunya del Nord*, Barcelona: Edicions de 1984.
- DIRECCIÓ (2015): *Direcció General de Política Lingüística, Coneixements i usos lingüístics a la Catalunya del Nord*. Barcelona: Generalitat de Cata-

- lunya, Consell Departamental dels Pirineus Orientals, Institut Franco-català Transfronterer de la Universitat de Perpinyà.  
<[https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxius/EULCN\\_2015\\_principals\\_resultats.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxius/EULCN_2015_principals_resultats.pdf)>
- FRANQUESA (s/d): Francesc Franquesa i Oller, «Immersió lingüística a les escoles La Bressola. El sistema ASC». <[https://www.bressola.cat/sistema\\_ASC.pdf](https://www.bressola.cat/sistema_ASC.pdf)>
- LE BIHAN (s/d): Joan Pere Le Bihan, «La Bressola: nou sistema d'immersió lingüística». <https://www.bressola.cat/immersio.pdf>.
- SOLER (2022): Emma Soler, *El rol de l'afecte en l'ensenyament immersiu. El cas de La Bressola de Pesillà*, Perpinyà: Universitat de Perpinyà Via Domícia.

## CURRÍCULUMS DELS AUTORS I DELS EDITORS

**Elisabet Armengol Gimeno** és doctora en Estudis Lingüístics, Literaris i Culturals (CRIC UB). Ha treballat en el departament de comunicació de la Fundació Carulla i en el sector editorial. Actualment exerceix com a professora de llengua i literatura catalanes a secundària, és col·laboradora de *Caràcters* i *Núvol*, i forma part del Consell de Redacció de la *Revista de Catalunya*. El 2015 va publicar l'estudi *Els viatges a peu de Josep M. Espinàs*.

**Júlia Baena** és bibliotecària documentalista. Treballa com a bibliotecària escolar a l'institut públic Menéndez y Pelayo de Barcelona i exerceix com a professora associada al Màster de Biblioteques Escolars i Promoció de la Lectura i a la Menció en Biblioteques Escolars a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Pertany a la comissió d'experts del concurs Protagonista Jove de l'Ibbycat i és crítica literària de literatura juvenil a la revista *Faristol*.

**Olatz de Bilbao Roig** (Barcelona, 1980) és directora pedagògica a La Bressola, on va començar a treballar el 2006 com a mestra. L'any 2014 va passar a ocupar-se de l'assessorament lingüístic i a vetllar per la immersió als centres de l'associació i la coordinació de diversos projectes pedagògics. Ocupa el càrrec de directora pedagògica des del 2020. Més enllà de l'organització pedagògica dels centres, també és responsable de la formació i el seguiment del professorat novell.

**Daniel Casals i Martorell** (Barcelona, 1969) és professor titular de la Universitat Autònoma de Barcelona adscrit al Departament de Filologia Catalana; president de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, filial de l'Institut d'Estudis Catalans; director de la revista *Llengua & Literatura*; coordinador del Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània, i investigador

principal del projecte PID2021-128279NB-I00. Les seves línies de recerca comprenen la història contemporània de la llengua catalana i l'estandardització lingüística, centrada sobretot en els mitjans de comunicació i l'ensenyament.

**Maria Josep Cuenca Ordinyana** és catedràtica de Filologia Catalana a la Universitat de València, membre de l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i de l'Institut d'Estudis Catalans (adscrita a la Secció Filològica). És especialista en sintaxi i lingüística aplicada a l'ensenyament i a la traducció, és correductora de la *Guia d'usos lingüístics* (2002) i directora del projecte de la Gramàtica Essencial de la Llengua Catalana de l'IEC —que va donar lloc a les gramàtiques *Essencial* (2018) i *Bàsica i d'Ús* (2020)—, projecte pel qual va rebre la Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya el 2020.

**Maria Cucurull Canyelles** (Valls, 1983) és llicenciada en Filologia Catalana per la UB i màster en Neurolingüística i Intel·ligència Emocional. Va iniciar la carrera professional el 2006 com a lingüista a Ràdio i Televisió d'Andorra. El 2009 va fer un lectorat a la Universitat de l'Havana. Des del 2010 és professora de llengua i literatura catalanes. Ha estat autora i implementadora d'unitats didàctiques per competències a l'Escola Andorrana de batxillerat. Ha publicat *Jo en dic l'hom però l'àvia en deia l'homillo* (2022).

**Montserrat Farré Olivé** és llicenciada en Filologia Catalana per la UB, professora de llengua i literatura catalanes al Liceu Francès de Barcelona i membre de la Comissió de Llengua i Literatura del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya. És autora de l'adaptació del *Llibre de les bèsties*, de Ramon Llull, dins la col·lecció «Clàssics a mida» (Barcanova, 2016), i de materials didàctics per treballar la lectura a les aules. Exerceix també de dinamitzadora d'activitats culturals per a diferents entitats sense ànim de lucre.

**Francesc Foguet i Boreu** (Linyola, 1971) és professor de literatura catalana i estudis teatrals de la UAB. Dirigeix el Centre de Recerca en Arts Escèniques i forma part del Grup de Recerca en Arts Escèniques i Musicals de les Societats Contemporànies, tots dos vinculats a la UAB. S'ha especialitzat en la història del teatre català i la literatura dramàtica contemporània. Entre les seves darreres publicacions des-

taquen *El teatro catalán en el exilio republicano de 1939* (2016) i *Maria Aurèlia Capmany, escriptora compromesa (1963-1977)* (2018).

**Llorenç Genescà Ferrer** (Castellar del Vallès, 1975) és historiador i mestre. Màster en Polítiques Locals i Participació Ciutadana, va arribar a l'educació amb 30 anys després d'un circuit professional lligat sempre a la divulgació, la cultura i la vocació de servei a la gent. Des del 2016 treballa a La Bressola. Va ser director de l'escola de primària i infantil de Sant Galdric a Perpinyà i, des del setembre del 2021, és director dels col·legis Pompeu Fabra i Mas Rosselló de La Bressola.

**Alba Granell Rosich** va estudiar Humanitats (UPF) i Filologia Catalana (UB). És professora de Llengua Catalana i Literatura a secundària i batxillerat. Actualment treballa a l'Institut El Castell d'Esparreguera. Dirigeix un club de lectura per a joves a la Biblioteca Josep Finestres de Cervera i és membre del jurat del premi 7lletres de contes. Ha format part del Consell Lingüístic Assessor del Departament d'Educació, ha col·laborat en el llibre *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou* (2021) i ha publicat alguns articles al digital de cultura *Núvol*.

**Marina Grifoll Rius** és graduada en Filologia Hispànica (UB) i especialitzada en el procés de ludificació de l'aprenentatge. Ha treballat com a tutora i professora de llengua i literatura. Va implementar el model de transformació educativa a l'escola de Jesuïtes Gràcia - Col·legi Kostka. És autora del programa lector d'Itineraris literaris per impulsar el gust per la lectura i la competència comunicativa a l'ESO. Màster Europeu i Internacional en Gestió d'Empresa (EIBM), forma part de l'equip Castellnou - Didacta+ com a responsable de R+D i nous productes.

**Marc Guevara Claramunt** (Sabadell, 1990) és doctor en Filologia Catalana per la UAB i especialista en la llengua estàndard en els mitjans de comunicació catalans. Membre del Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània de la UAB, ha publicat articles en revistes com *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística i Llengua & Literatura*. Va treballar al diari digital *Vilaweb* i actualment és responsable tècnic d'Educació a Plataforma per la Llengua. També és professor associat del Departament de Filologia Catalana de la UAB des del curs 2020-2021.

**Mar Massanell i Messalles** (Vilafranca del Penedès, 1970) és professora titular de la Universitat Autònoma de Barcelona adscrita al Departament de Filologia Catalana i membre numerària de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) adscrita a la Secció Filològica. Especialista en l'estudi del català nord-occidental, el 2016 va guanyar el Premi Prat de la Riba de l'IEC. És membre del Grup de Recerca en Història de la Llengua Catalana de l'Època Contemporània de la UAB.

**Cristina Pol Asmarats** és diplomada en Magisteri-Educació Primària i Especial i llicenciada en Psicopedagogia (UB). Ha treballat en diversos àmbits com a orientadora, professora de llengua i literatura de l'ESO i coordinadora del departament de llengües a l'escola Jesús Maria de Sant Andreu a Barcelona. Actualment treballa a l'escola de Jesuïtes Gràcia - Col·legi Kostka com a tutora i professora de secundària; hi imparteix el projecte lingüístic en codocència. És autora dels projectes Punt Volat i Asterisco de l'editorial Didacta+.

**Joan Portell Rifà** (Barcelona, 1965) és màster i doctor per la UAB en Didàctica de la Llengua i la Literatura. Fa classes a la UdG, la UB i la UAB de literatura infantil i juvenil, plans de lectura i hàbits lectors. Ha codirigit, amb Pep Molist, *Faristol* (2005-2015 i 2021-2022). Ha col·laborat en nombrosos mitjans i ha dirigit el Servei de Publicacions de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (2005-2020). Ha publicat *Adolescents i lectura: el binomi fantàstic* (2019); *Llegim? Com fer lectors entusiastes* (amb Gisela Ruiz, 2017), i *Fill de rojo* (2007, Premi Llibreter 2008).

**Berta Pujol Reynares** (Barcelona, 1971) és llicenciada en Filologia Catalana per la UB i màster en Pertorbacions del Llenguatge i l'Audició. Va iniciar la carrera professional el 1997 com a professora de llengua catalana i logopeda. Des del 2007 treballa a Andorra. Ha estat autora i implementadora d'unitats didàctiques per competències a l'Escola Andorrana, revisora del programa curricular de llengua catalana i formadora de nous docents en la programació d'aula per competències. Actualment treballa com a cap d'estudis a l'Escola Andorrana de batxillerat.

**Maite Salord Ripoll** (Ciutadella, 1965) és llicenciada en Filologia Catalana per la Universitat de Barcelona el 1988 i professora a l'IES M. Àngels Cardona de Ciutadella. Membre de la Secció Filològica de l'Ins-



titut d'Estudis Catalans i de la Secció de Llengua i Literatura de l'Institut Menorquí d'Estudis, centra els seus primers treballs en la història cultural i teatral. Va iniciar la seva carrera de narradora i novel·lista amb *I del somni, tot* (IME, 1998). Entre les seves novel·les destaquen *La mort de l'ànima* (Proa, 2007), *L'alè de les cendres* (Arrela, 2014) i *El país de l'altra riba* (2022, Premi Proa 2021).

**Elena Urbaneja Manero** és llicenciada en Pedagogia i especialitzada en organització escolar i professora de llengua d'ESO i batxillerat a l'escola Jesús Maria de Sant Andreu a Barcelona. Ha estat la responsable de la direcció pedagògica de l'etapa de secundària de la coordinació vertical pedagògica del centre. Ha participat en diversos seminaris organitzats pel FERE-CECA sobre innovació educativa. És autora dels projectes Punt Volat i Asterisco de l'editorial Didacta+ per treballar de forma competencial les llengües a l'ESO.



TREBALLS DE LA SOCIETAT CATALANA  
DE LLENGUA I LITERATURA

Títols publicats

- 1 *Els substrats de la llengua catalana: una visió actual* (2002)
- 2 Joan BASTARDAS, *Substantius usats en sentit figurat com a qualificadors de persona* (2000)
- 3 Germà COLÓN, *Les 'Regles d'esquivar vocables'. Autoria i entorn lingüístic* (2001)
- 4 Ventura CASTELLVELL, *El capbreu de Benifallet de 1373* (2005)
- 5 Jordi BRUGUERA, *Introducció a l'etimologia* (2008)
- 6 Daniel CASALS i Francesc FOGUET (cur.), *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI* (2012)
- 7 Josep M. DOMINGO (cur.), *Joc literari i estratègies de representació. 150 anys dels Jocs Florals de Barcelona* (2012)
- 8 Montserrat BACARDÍ, Francesc FOGUET i Enric GALLÉN (cur.), *La literatura catalana contemporània: intertextos, influències i relacions* (2013)
- 9 Daniel CASALS i Francesc FOGUET (cur.), *Raons de futur: A propòsit de l'ensenyament de la llengua i de la literatura catalanes a la secundària i a la universitat* (2015)
- 10 *Saviesa i compromís: Nou entrevistes a Josep Massot i Muntaner* (2015)
- 11 Eusebi COROMINA i Ramon PINYOL (cur.), *Literatura catalana contemporània: crítica, transmissió textual i didàctica* (2016)
- 12 Montserrat BACARDÍ, Francesc FOGUET i Àlex MARTÍN (cur.), *Rafael Tasis (1906-1966), cinquanta anys després* (2016)
- 13 Joaquim ESPINÓS i Lliris PICÓ (cur.), *Literatura catalana contemporània: memòria, traducció i noves tecnologies* (2017)
- 14 Olívia GASSOL i Òscar BAGUR (cur.), *La poesia catalana al segle XXI, balanç crític* (2018)
- 15 Daniel CASALS i Francesc FOGUET (cur.), *Afer d'estat. La llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat* (2018)
- 16 Montserrat BACARDÍ i Francesc FOGUET (cur.), *Constellació tasiana: contextos i relacions* (2018)

17. Montserrat CORRETGER i Oriol TEIXELL (cur.), *Literatura catalana contemporània: patrimoni i identitat* (2018)
18. Josep CAMPS ARBÓS i Maria DASCÀ (cur.), *La narrativa catalana al segle XXI, balanç crític* (2019)
19. Aïda AYATS i Francesc FOGUET (cur.), *La dramaturgia catalana al segle XXI, balanç crític* (2021)
20. Carme GREGORI i Ramon X. ROSSELLÓ (cur.), *Literatura catalana contemporània: transformacions, imitacions i altres formes de reescriptura* (2021)
21. Ramon ARAN i Francesc FOGUET (cur.), *Jordi Teixidor i el teatre català contemporani* (2021)
22. Miquel M. GIBERT, Marcel ORTÍN i Dídac PUJOL (cur.), *Tot el món és igual que un escenari. Estudis d'història, crítica i didàctica del teatre oferts a Enric Gallén en el seu setantè aniversari* (2021)
23. Jordi MARRUGAT (cur.), *Entendre, explicar, fer* (2022)
24. Olívia GASSOL BELLET i Òscar BAGUR (cur.), *Dolors Miquel: tradició i incoformisme. Una poètica de la transformació* (2022)
25. Enric GALLÉN i Mireia SOPENA (cur.), *Manuel L. Abellán, mestre de la història cultural* (2022)
26. Maria PALMER i Pere ROSELLÓ (cur.), *Literatura catalana contemporània: canvi i continuïtat* (2023)
27. Víctor MARTÍNEZ-GIL i Mireia SOPENA (cur.), *L'assaig en català al segle XXI, balanç crític* (2023)
28. Maria DASCÀ i Josep CAMPS ARBÓS (cur.), *Francesc Serés: la pell de la realitat* (2024)
29. Francesc FOGUET i BOREU i Maria LLOMBART HUESCA (cur.), *Confluències entre la història i la literatura* (2024)
30. Daniel CASALS, Francesc FOGUET i Mar MASSANELL (cur.), *Llegir, escriure i parlar a l'aula* (2024)





SOCIETAT CATALANA DE LLENGUA I LITERATURA  
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

**UAB**  
Universitat Autònoma  
de Barcelona

