

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 vertebrava 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 plegats. En aquest sentit, el docent ha d'abandonar la tradicional posició de mediador i ha d'adoptar la d'interpret. 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 podrem 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.