



Literatura i ensenyament de llengües

Propostes, escriptors i contextos
minoritaris o transfronterers

Aina Monferrer-Palmer
(ed.)

Dades catalogràfiques

ANUARI de l'Agrupació Borrianea de Cultura: Revista de recerca humanística i científica. - 1 (1990).

- Borriana: Agrupació Borrianea de Cultura, 1990;

v. ; 23 cm

Descripció basada en: n. 28 (2017)

ISBN: 978-84-87776-24-3

I. Agrupació Borrianea de Cultura (Borriana).

10

Directora: Aina Monferrer Palmer (Universitat Jaume I)

Delegat editorial: Joan Garí

Consell de redacció

Ivan Cabrera (Universitat Politècnica de València)

V. García Edo (Universitat Jaume I)

Antoni Gil (Universitat Jaume I)

Amanda Meliá (Universitat de València)

Eugenia Moliner (Roosevelt University, Chicago)

Joan R. Monferrer (Universitat Jaume I)

Joan L. Monterde (Universitat de València)

Philippe Reynés (Université de Picardie-Jules Verne)

Carmen Ripollés (Metropolitan State University of Denver)

Antoni Roig (Universitat Jaume I)

Roser Sabater (Universitat Politècnica de València)

Joan Verdegal (Universitat Jaume I)

Consell assessor

Matilde Alonso (Université Lumière-Lyon 2)

Lola Badia (Universitat de Barcelona)

M. Carmen Irlés (Universitat d'Alacant)

Jacek Karwowski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Torun)

Louis Groarke (St. Francis Xavier University, Antigonish)

Josep Marco (Universitat Jaume I)

Tomàs Martínez (Institut d'Estudis Catalans, Universitat Jaume I)

Josep Planelles (Universitat Jaume I)

Vicent Salvador (Universitat Jaume I)

Edita: Agrupació Borrianea de Cultura <<http://www.borriana.com/>>

Encarnació, 45, entresòl - Apartat 155. 12530 Borriana (País Valencià)

Assessorament lingüístic: Servei de Llengües i Terminologia (Universitat Jaume I)

Coberta: Variació sobre un original d'Andreu Alfaro

Fotocomposició i impressió: Imprenta Sichert, S.L.

DL: CS-355-1993

ISSN paper: 1130-4235

ISSN electrònic: 2340-4787

PRINTED IN SPAIN

L'*Anuari* està indexat en: ISOC-CCHS, CBUC, MIAR, ULRICH'S, MLA, COPAC, SUDOC, CARHUS PLUS, DICE, CIRC, GOOGLESCHOLAR, LATINDEX, EZB.

La versió electrònica de l'*Anuari* es publica el 23 d'abril de l'any posterior a la impressa i pot consultar-se en:

<<http://www.raco.cat/index.php/AnuariABC>>

<<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/4033>>

<<http://www.borriana.com/>>

Cap part d'aquesta publicació (inclosos els elements gràfics) no pot ser reproduïda, emmagatzemada o transmesa en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja siga electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes sense el permís previ i per escrit de la casa editora.

A N U A R I

DE L'AGRUPACIÓ BORRIANENCA DE CULTURA

REVISTA DE RECERCA HUMANÍSTICA I CIENTÍFICA
NÚM. 28 • ANY 2017

*Literatura i ensenyament de llengües
Propostes, escriptors i contextos
minoritaris o transfronterers*

*Aina Monferrer-Palmer
(ed.)*



Objectius

L'*Anuari* és una publicació creada per l'Agrupació Borriana de Cultura que compta amb la col·laboració de la Universitat Jaume I. Amb la vocació de servir de complement de formació o de manual universitari, i des d'una perspectiva divulgadora, pluralista i de rigor científic, l'*Anuari* pretén promoure el debat i oferir temes monogràfics als lectors de llengua catalana, però sempre des d'una orientació universalista.

Normes per a la redacció d'articles

Els articles que es proposen a l'*Anuari* seran originals, inèdits i s'ajustaran a les normes següents:

1. La llengua vehicular serà la catalana, en qualsevol de les seues variants diatòpiques.
2. Es presentaran en paper i en suport informàtic, amb el processador de textos Word o compatible.
3. Extensió màxima: 5.000 paraules o 10 pàgines, inclosa la Bibliografia.
4. Tipus de lletra: Times New Roman 12 pt. Interlineat senzill.
5. La primera pàgina inclourà, per aquest ordre i en línies successives: Títol del treball (centrat i en negreta), seguit de dues línies en blanc de separació. Nom i cognoms de l'autor o autors (versaletes i alineat a la dreta) i correu electrònic (entre parèntesis). Centre de procedència (alineat a la dreta). Dues línies en blanc. Resums de l'article en català, castellà, francès i anglès (màxim 100 paraules cadascú). Paraules clau (cinc màxim) en les llengües dels resums.
6. Els apartats de l'article es numeraran en negreta: 1., 1.1., 1.2., 2., 2.1., 3., etc.
7. Els paràgrafs començaran amb la primera línia a 1 cm.
8. Les notes aniran numerades amb xifres àrabiques consecutives i disposades a peu de pàgina. Cal reduir-les al màxim, ja que les referències bibliogràfiques han d'anar incorporades al text, segons el format (Autor, any: pàgines); exemple: Badia, 1999: 9.
9. Els títols dels llibres i els noms de revistes o altres publicacions periòdiques, així com les paraules estrangeres (a excepció de les llatines d'ús convencional) han d'anar en cursiva.
10. Els títols de capítols de llibres, de poemes o contes que formen part d'un volum superior, així com els d'articles inclosos en revistes o recopilacions, s'han de posar entre cometes angulars («»). Igualment han d'anar entre cometes angulars les citacions curtes (de menys de tres línies). Les citacions més llargues aniran en paràgraf a part i sagnades (en Times New Roman 10 pt.).
11. Els elements gràfics que, ocasionalment, puguin acompanyar els treballs han de ser enviats tal com han d'aparèixer publicats, sense requerir elaboracions ulteriors.
12. La Bibliografia (en Times New Roman 10 pt.) anirà al final i només inclourà les referències citades en l'article. S'ordenarà alfabèticament per cognom i any; segons es tracte de monografies, articles en revistes o pàgines web, la presentació seguirà els exemples següents:

GENETTE, G. (1972): *Figures III*, París, Seuil.

MIRÓ, A. (2004a): *La filla del Ganges*, Barcelona, La Magrana.

— (2004b): *Les dues cares de la lluna*, Barcelona, La Magrana.

RINCÓN, J.M. i altres (1994): «Reciclado de residuos industriales como ecoproductos vitrocerámicos: parte I», *Técnica cerámica*, abril, 222, 220-229.

STAPLETON, K. i J. WILSON (2004): «Gender, Nationality and Identity: a Discursive Study», *European Journal of Women's Studies*, 11, 45, <<http://ejw.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/45>>.
13. Tots els articles han de fer constar, en full a part, el nom, adreça electrònica, currículum complet de l'autor i nota biogràfica (màxim 300 paraules).
14. El termini per a l'enviament d'originals serà el 30 de setembre, a l'adreça [aina.monferrer@uji.es].
15. La direcció de l'*Anuari*, segons els informes dels assessors i avaluadors, comunicarà als autors la decisió raonada sobre l'acceptació dels articles.
15. En enviar el seu treball a la redacció de l'*Anuari*, l'autor cedeix a l'editor els drets de reproducció, publicació i comunicació, tant per a l'edició impresa en paper com per a una versió electrònica accessible per mitjà de la xarxa Internet.

SUMARI

Pròleg	5
1. <i>Escenaris de la violència colonial en la novel·la moçambiquesa: el cas de As visitas do Dr. Valdez, de João Paulo Borges Coelho</i> Nazir Can	11
2. <i>L'ensenyament de la literatura gallega al Brasil. Aportacions per a un nou enfocament</i> Noa Fernández Pazo	27
3. <i>El repte de l'ensenyament de la literatura espanyola al Brasil: algunes propostes per a docents dedicats</i> Aitor Rivas, Carlos Ferrer Plaza	37
4. <i>Cantar a l'uníson: una aproximació holística a les llengües modernes i els estudis culturals</i> Dominic Keown	49
5. <i>Aproximació a un ensenyament de literatura (nord) catalana: l'oralitat en Jordi Pere Cerdà</i> Josep Marqués Meseguer	57
6. <i>El currículum ocult en els manuals de llengua i literatura. El personatge literari com a símptoma</i> Javier Vellón Lahoz	67
7. <i>Personatge i emocions en la pràctica teatral a l'aula</i> Adolf Piquer, Carme Rufino	83
8. <i>«La Trilogia de València» de Joan Francesc Mira: una aproximació geogràfica a la literatura i l'oralitat</i> Anna Laura Díaz Iglesias	97
Resums	103

Pròleg¹

AINA MONFERRER-PALMER (aina.monferrer@uji.es)

Universitat Jaume I

Escola Oficial d'Idiomes de Castelló

Aquest és el número 28 de la revista *Anuari* que l'Agrupació Borriana de Cultura edita en col·laboració amb la Universitat Jaume I. Després de parlar d'arquitectura i de medicina en els números anteriors, ara ens centrem en la literatura com a eina d'ensenyament. La perspectiva escollida per acotar aquest ampli tema ha estat la discriminació, que pot afectar tant a llengües i literatures amb pocs parlants com a les que en tenen molts, però que en determinats contextos són minoritàries. Seria el cas de les literatures gallega i africana i de l'espanyol al Brasil, però també el del català a França o al Regne Unit.

Hem organitzat els articles de més internacionals a més locals, i els fils conductors en són, d'una banda, l'ús de la literatura per a ensenyar una llengua i, de l'altra, el component de la minorització o de la desigualtat cultural (colonialisme, sexisme, llengües en contextos forans o llengües minoritzades).

En el primer article, el professor de la Universitat de Rio de Janeiro Nazir Can mostra com el treball aprofundit sobre l'estil i la pragmàtica del text permet millorar la comprensió lectora crítica de textos literaris per part dels alumnes. Ens hi recorda el valor del comentari de text —des de l'òptica de l'estilística, però també des de l'anàlisi crítica del discurs. En aquest camí, ens obri la porta al desenvolupament de la competència literària i de la competència intercultural; això és, a la formació d'alumnes que siguin lectors crítics del món.

A partir de la revisió pragmaestilística de la novel·la *As visitas do Dr. Valdez* de l'escriptor moçambiquès João Paulo Borges Coelho, s'hi tractaran qüestions tan universals com la recuperació de la memòria històrica o el reconeixement dels crims del colonialisme. Tot plegat, una lectura crítica que ens permet traslladar, a través de la literatura, experiències de desigualtat i d'abús en indrets geogràfics diferents al de l'alumne —en aquest cas, brasiler. Així, es genera empatia, comprensió intercultural i es pren consciència de la gravetat d'uns fets passats —que no vol dir superats— que queden en els llocs i en els subconscients com a ferides socials mal curades o memòria soterrada que aflora a través de les manifestacions artístiques.

En el segon article, Noa Fernández Pazo planteja com ensenyar la literatura gallega als alumnes de les universitats brasileres. Concretament, proposa una lectura social i crítica del colonialisme i una comprensió profunda dels referents mitològics i històrics que podem trobar en les lletres gallegues a través del referent cultural brasiler i la concepció brasilera de Galícia com a lloc gairebé mític dels orígens.

Noa proposa canviar-ne el focus historicista per un altre de més complex que reflexione anàlogament sobre continguts historicoculturals. En aquest sentit, ens proposa el tractament comparatiu del mite fundacional gallec i brasiler —el celta i l'indígena respectivament— a

¹ Aquest número de la revista ha estat elaborat en el marc del projecte *Funcions educatives de la literatura a l'entorn de les emocions. La imaginació i la construcció d'identitats* (P1-1B2015-62).

partir de textos literaris. I encara més, critica la visió historicista que s'ha donat d'aquests personatges en l'ensenyament de la literatura, tot fent-los aparèixer com imatges arcaiques i heroiques.

Malgrat això, l'autora no pretén la negació del mite fundacional en l'imaginari brasiler. Ben al contrari, el que planteja és un reenfocament dels personatges fundacionals; els vol fer aparèixer en l'imaginari com a personatges valuosament populars, la petjada dels quals és encara del tot vigent en les cultures actuals gallega i brasilera.

L'article de Rivas i de Ferrer Plaza presenta una reflexió aprofundida sobre com ensenyar una literatura en llengua estrangera amb eficàcia, tot evitant caure en els racons de la incomprensió cultural. Proposa treballar la comprensió literària dels alumnes a partir de tres eixos: la diacronia, la sincronia i la translació crítica de la interpretació en contextos propers als alumnes.

És molt interessant la idea de contemplar la literatura de l'altre per a conèixer-se millor a un mateix: «i troba així en la seua pròpia identitat cultural el pont amb què entaular una trobada motivadora amb la història, la idiosincràsia i la veu de l'altre, en un espill invertit que li revela aspectes nous de si mateix» (p. 41). Per això aquests autors consideren interessant la introducció d'obres artístiques brasileres com a element comparatiu i de referència a l'aula de literatura espanyola al Brasil.

També es planteja la reelaboració dels referents literaris clàssics com a eina de comprensió, de creació i de posada en relació de l'obra amb els referents propers de l'alumne, així com a manera de fer entendre el procés de creació postmodern per excel·lència, que és la revisió i l'efecte collage dels referents literaris clàssics i de tota mena.

En el quart article, el professor de la Universitat de Cambridge Dominic Keown continua amb la importància d'apropar el referent literari o artístic de qualsevol mena a un possible analogisme en la cultura pròpia per facilitar-ne la comprensió sociocultural aprofundida. Keown ho fa a partir de la coincidència crítica i cronològica entre la nova cançó i el folk reivindicatiu nord-americà dels anys setanta.

Per a la comparació, aquest autor tria la cançó de Lluís Llach *Cançó a Mahalta*, que és en realitat un poema de Màrius Torres, i *Diamonds and Rust*, de la cantant folk nord-americana Joan Baez, coneguda per ser un símbol de la cançó protesta dels anys setanta. Ambdues posseeixen la característica de ser cançons de contingut reivindicatiu i que escoltava massivament el jovent de l'època, però amb lletres estèticament acurades.

Així, Keown pretén superar el clixé taxonòmic que ha predominat en la crítica literària o cultural catalana segons el qual les manifestacions literàries senzilles i de qualitat artística estan separades de les de contingut crític i popular. En definitiva, que els textos senzills i populars no estan renyits amb la dimensió estètica. A més, Keown ens mostra amb un exemple d'aplicació didàctica clar i detallat que l'ensenyament de la dimensió cultural d'una llengua en un context estranger no es pot limitar a la literatura, sinó que elements com les cançons són d'allò més profitosos i efectius per a l'aprenentatge.

Per la seua banda, Josep Marqués planteja l'ensenyament d'un autor de la Catalunya Nord i de la seua obra, tot centrant-se en el seu lloc d'origen de l'autor. Ens trobem en un context de doble minorització pel fet que el català és una llengua escassament protegida a França. L'autor de l'article reivindica el vincle entre l'objecte d'estudi, el medi d'estudi i l'estudiant com a via per a la consecució d'una experiència d'aprenentatge real, integral.

Marqués es planteja com fer efectiu l'estudi de la literatura catalana a la Catalunya Nord. L'autor escollit en aquest cas és l'escriptor de la Cerdanya Joan Pere Cerdà, ja que segons l'autor el pensament poètic de Cerdà és indestriable de la idea de redescobriments de la cultura pròpia de la Cerdanya i, per tant, és l'escriptor ideal per a pensar sobre l'ensenyament de la literatura catalana als territoris francesos catalanòfons.

Si l'article d'Aitor Rivas i de Carlos Ferrer Plaza tenia justificada la presència en aquest número perquè mostrava la minorització d'una llengua com l'espanyol per motiu geogràfic —com passa amb l'anglès a Altea o a Magaluf—, el de Vellón la té perquè també tracta la discriminació. En aquest cas, però, la discriminació de la dona escriptora dins la literatura espanyola i com aquesta semiexclusió de les veus femenines dins del cànon literari queda reflectida en els llibres de text de secundària.

Vellón ens proposa una reflexió crítica sobre la presència de la dona en els manuals de Llengua i Literatura Espanyola de 3r d'ESO. En l'article, es dóna valor a la idea de traslladar la crítica de valors negatius d'altres èpoques a la realitat social actual dels nostres alumnes. Així, apunta l'original idea d'utilitzar personatges com el Quixot i el llicenciat Vidriera per a introduir el debat sobre el tema de les addiccions actuals dels adolescents, com podria ser la nomofòbia.

Quant a la misogínia, hi ha la reflexió sobre el poc canvi que han experimentat postures socials en contra de la dona en cercles com ara l'església, però també en el mercat laboral o en la família. L'autor remarca l'existència d'una situació tan greu com la següent: «en cap dels manuals consultats apareix la misogínia com un dels temes rellevants de la cultura i de la literatura medievals, i això a pesar que els d'algunes editorials —Anaya, Oxford, ECIR— dediquen un espai considerable a desenvolupar el context de l'època. S'insisteix molt en la qüestió social i, fins i tot, en la presència del discurs religiós com articulador del pensament medieval; però, no obstant això, no es planteja la situació de la dona com un dels grans tòpics artístics del moment ni, per descomptat, els orígens d'aquesta actitud» (p. 78).

L'article de Vellón enllaça amb el de Nazir Can, però sobretot amb el de Noa Fernández, en la proposta de treballar la literatura de diferent espectre cronològic o geogràfic per reflexionar sobre problemes de l'entorn dels alumnes (en Can, es proposa el treball del colonialisme des del Brasil i amb textos moçambiquesos; en Noa, el treball del colonialisme des del Brasil amb textos gallecs —colonialisme intraibèric— i en Vellón, la reflexió sobre el masclisme en la societat actual a partir d'obres medievals i barroques.

La proposta didàctica i literària de Piquer i Rufino se centra en l'ús de la literatura, i del teatre concretament, per treballar: a) psicologia o treball de les emocions, i b) llengua o expressió oral i escrita —reelaboració de l'obra. Defensen el teatre com a gènere literari amb potencialitats didàctiques immenses, i sobretot en adolescents. Multidisciplinarietat, TILC²: d'una banda, en l'aula de tutoria; de l'altra, en l'art i a través de la corporalitat.

Endemés, cal destacar que Piquer i Rufino posen el focus en un text teatral en aranès; l'ús de textos literaris en aranès permetrà la reflexió sociolingüística i multicultural des d'un cas de minorització severa bastant invisible en els continguts curriculars d'aquests alumnes catalanoparlants.

²TILC són les sigles de Tractament Integrat de Llengua i Continguts.

Al capdavant, aquest article té la virtut de ser una proposta molt detallada i ben imbricada on es fa ús dels textos literaris teatrals concrets per a implementar dinàmiques d'expressió per a actors amb l'objectiu de fer un treball ric culturalment i expressiva, reflexionant alhora sobre els sentiments i els estats d'ànim dels mateixos adolescents protagonistes.

És vigent, ara més que mai, la necessitat de treballar l'assertivitat, l'autonomia, l'empatia, l'autocontrol i les emocions en general entre els adolescents (per combatre, per exemple, la xacra de l'assetjament escolar, que s'ha agreujat amb la qüestió del ciberassetjament).

El últim capítol del llibre se centra en la ruta literària com a recurs indispensable en l'ensenyament de llengües, es converteix en una iniciativa motivadora i significativa a l'abast del docent, sempre que s'utilitze justificadament integrada en una proposta didàctica més extensa i que condueca a una producció discursiva final.

Díaz defensa la importància de percebre les rutes literàries com a element d'innovació educativa, és a dir, amb la importància amb què mereixen ser tractades i no com una simple activitat lúdica extra de la classe de llengua i de literatura. I són innovació, segons diu, perquè fan millorar la percepció dels alumnes sobre la cultura valenciana i serveixen de mecanisme de transmissió i de publicitat del referent cultural propi a l'extramur de l'aula.

Les tres novel·les de Joan Francesc Mira que Díaz ha escollit per treballar al llarg del curs i preparar així una ruta literària consistent són: *Els treballs perduts* (1989), *Purgatori* (2003) i *El professor d'història* (2008). Aquests llibres justament li permeten treballar el tema de la identitat amb els alumnes.

Recapitem: els tres primers articles se centren en aspectes de minorització en l'ensenyament de literatures al Brasil, perquè és interessant observar analíticament altres contextos allunyats del nostre en els quals emmirallar-nos i veure-hi reflectits els nostres defectes sense el biaix de la implicació emocional o cultural directes.

Els capítols quart, cinqué i sisé actuen, doncs, com a elements de transició, ja que parlen de contextos més propers, com ara l'ensenyament de la literatura i de la cultura catalanes a França i al Regne Unit o bé, en el cas del sisé, de la discriminació sexista en el context escolar valencià, pel que fa a la literatura veïna d'escala, l'espanyola.

En darrer lloc, els dos articles que tanquen el número ens ofereixen una perspectiva més propera i aplicada. Dit d'una altra manera, se centren en l'ensenyament de la literatura catalana però a partir de gèneres i de dinàmiques molt concretes com són l'ús de peces teatrals, la ruta literària i la comprensió de la poesia a través del dibuix.

Comptat i debatut, pensem que el número que teniu a les mans és divers i internacional, i que pot oferir visions enriquidores des de punts de vista molt diversos que potser ni imaginàvem, en els quals s'ensenyen la llengua, la cultura i la literatura conjuntament, com a cares del mateix poliedre, amb la superació de les sempre complexes dificultats de comprensió intercultural. I també sobre l'ús de la literatura a l'aula de llengua, en qualsevol gènere, també el teatre i la poesia, gèneres tradicionalment secundaris en el cànon literari contemporani.

BIONOTA**Aina Monferrer-Palmer**

Llicenciada en Comunicació Audiovisual i Grau en Llengua i Literatura Catalanes. Té dos màsters en ensenyament de llengües i és Doctora Internacional Cum Laude i Premi Extraordinari de Tesi de l'UJI 2016 amb la tesi *Estudi lingüístic, literari i textual de la poesia de Vicent Andrés Estellés en un marc d'interessos traductològics i didàctics*, sota la direcció de Vicent Salvador. Ha estat professora de català a la Universidade de São Paulo i actualment ho és a l'Escola Oficial d'Idiomes de Castelló i a l'UJI. Autora de diverses publicacions, comunicacions i seminaris en universitats internacionals sobre llengua, literatura i cultura catalanes.

Escenaris de la violència colonial en la novel·la moçambiquesa: el cas de *As visitas do Dr. Valdez*, de João Paulo Borges Coelho¹

NAZIR AHMED CAN (nazircann@gmail.com)
Universitat Federal de Rio de Janeiro

1. Introducció

A pesar d'haver començat a publicar fa relativament poc temps –2003, és a dir, als 48 anys–, João Paulo Borges Coelho (JPBC) és ja posseïdor d'un projecte literari marcat per diversitat de formes i regularitat, combinació que ha cridat l'atenció de la crítica especialitzada. En un assaig recent, inclòs en un volum col·lectiu que reflexiona sobre l'obra de l'autor, he fet un recompte de les anàlisis que les seues narratives han inspirat en diversos contextos, de llengua portuguesa i no només. Una de les conclusions que salten a la vista en aquest estudi és que Brasil, país on JPBC ni tan sols ha estat publicat, apareix com a principal receptor dels seus textos (Can, en premsa).

Aquesta dada guanya més rellevància si tenim en compte que estem davant d'una obra que, des del punt de vista temàtic i formal, poc o res dialoga amb Brasil. De fet, JPBC sembla evitar els models literaris sud-americans que, d'una manera o d'un altra, van ser abraçats per tants escriptors africans al llarg de l'últim mig segle. No podríem, no obstant això, situar l'interès de la universitat brasilera per l'obra de l'autor moçambiquès en el camp de les sorpreses. Per diverses raons, que van de les materials a les simbòliques, Brasil emergeix hui dia com un dels grans escenaris mundials per on les produccions africanes desfilen sense el pes de la incomoditat històrica. És a dir, el fet de ser un país amb moltes universitats de prestigi, algunes de les quals estan en posicions destacades en els rànquings mundials, i de no posseir un passat imperial afavoreix un intercanvi més fluït entre els agents dels camps culturals implicats. La inclusió en el seu ja consolidat debat d'una obra amb les característiques descrites per JPBC confirma l'eclecticisme i la maduresa d'una àrea d'estudis que, no sense dificultats, ha sabut renovar-se i, com l'autor que ací ens ocupa, exercitar productives variacions al voltant d'una obsessió: les lletres africanes.

Cal, però, ressaltar el desajust actual que existeix entre la institució universitària i el mercat editorial al Brasil. Ambdós «llocs» es caracteritzen per l'heterogeneïtat. Açò tampoc és una gran novetat, ja que Brasil és un país amb dimensions continentals que, en els últims tretze anys, des que Luís Inácio Lula da Silva va assumir la Presidència de la República, ha estimulat aquests dos macroespais com a prova el sorgiment de moltes editorials i d'universitats federals. Però, al contrari del mercat editorial, la universitat pública es troba molt més orientada cap als sabers africans, sobretot des de la implantació, també pel govern de l'expresident Lula, de les lleis 10639/03 i 11645/08, que preconitzen l'obligatorietat de la

¹ Aquest article ha estat traduït del portuguès al català per Àngela Elena Palacios.

inclusió de continguts de la Història de les cultures africanes, afrobrasileres i indígenes en tots els nivells d'ensenyament. Des de 2003, per tant, coincidint amb l'any de publicació de la primera novel·la de JPBC, tals esforços han estimulat –encara que a diferents velocitats– els treballs crítics sobre les *àfriques*.

Aquest creixement de la massa crítica, d'altra banda, no està exempt de tensions internes. Si alguns africanistes brasilers s'obstinen a consolidar l'àrea enmig del conservadorisme que caracteritza la institució universitària, ací com a la resta del món, uns altres procuren, en circumstàncies semblants, per diferents estratègies d'aproximació, integrar les literatures anomenades «afrobrasileres» en el cercle que fins llavors era ocupat només per les produccions africanes. Moguts per bones intencions, perquè estan relacionades amb una lluita legítima i necessària que denuncia les formes de discriminació racial que les poblacions afrodescendents del Brasil han patit al llarg de la història, i en diversos camps, entre ells l'artístic i el científic, aquest tipus d'abordament fracassa quan, adoptant un angle essencialment racialitzat, no s'aconsegueix captar Àfrica com un continent divers, històricament situat i productor de sabers i interessos propis. A banda d'això, el contingut d'aquests mateixos sabers i interessos no pot ser aplicat en contextos dispars de manera indiscriminada, sota el risc de relliscar en un vici paradoxalment colonial: el d'aprehendre Àfrica com a objecte passiu i uniformitzat per a beneficis propis en comptes de reconèixer en el continent la possibilitat d'agència i la diversitat de llocs d'enunciació i de pràctiques de qui és, efectivament, i de diferents maneres, subjecte de la seua pròpia història. Mai no està de més recordar que el problema racial brasiler no és el mateix que el que afecta, hui dia, les poblacions dels països africans, detentors d'una pluralitat extraordinària de posicions i de capitals socials. Els ja clàssics assajos sobre la formació de la població brasileres, si els contrastem amb la producció científica africana/africanista que observa les seues pròpies paradoxes i conquestes,² demostren que la multiplicitat d'itineraris històrics, polítics, identitaris i socials és una de les marques de contemporaneïtat que no pot ser desestimada. Per molt que la llengua portuguesa pugui facilitar l'encontre entre alguns països africans i el Brasil (i no podem perdre de vista que, tal vegada amb excepció d'Angola, el lloc de la llengua portuguesa en aquests contextos és molt més restringit del que als discursos de la lusofília els agrada anunciar). La història en cadascun dels costats de l'Atlàntic –sense contar els dos costats de l'Índic i d'altres territoris africans– ha seguit camins propis, amb punts en comú i d'altres que formen part de l'àmbit de la singularitat, com era d'esperar, i com ens ha ensenyat la major part de la crítica brasileres que s'ocupa dels universos literaris del continent. Dels molts noms que han contribuït al reconeixement de dinàmiques, contradiccions i reptes que són específics del continent, es pot destacar el de Rita Chaves. Autora d'engrescadors assajos sobre Angola i Moçambic, la professora de la Universitat de São Paulo ha identificat similituds i diferències en l'evolució dels projectes literaris d'aquestes dues joves nacions. El coneixement profund que té d'ambdós contextos, al que s'uneix l'experiència de dècades de constants recerques de camp pels llocs que serveixen d'escenari a les narratives que analitza, fa que els seus textos tinguen el do de remetre'ns a una discussió més àmplia. En la seua reflexió, Brasil sorgeix com

² Per a aquest propòsit, em semblen indispensables els textos de Mamdani (1996), Mbembe (2000) i Cabaço (2009), només per citar-ne alguns.

una espècie de pont ambigu, que estableix ara la unió d'imaginari, ara el record de moltes distàncies. Això és, al reconèixer també el lloc de les diferències en curs en aquest llarg procés de contactes, Rita Chaves inaugura una via de la qual no pot prescindir l'analista que examina, sense concessions a l'exotisme, les relacions materials i simbòliques entre aquests territoris.

Una de les vies més productives perquè aproximem contextos tan distants, com els de les noves nacions africanes de llengua portuguesa i Brasil, passa per l'anàlisi de la representació literària d'aquell qui va interactuar en totes aquestes històries: el colonitzador portuguès. Aquest mateix colonitzador, per cert, va ser el protagonista del major crim contra la humanitat –el tràfic negrer–, arrossegant en les condicions més inhumanes des que es té memòria a quasi 6 milions de persones d'un espai a un altre,³ en un desplaçament que produeix encara hui efectes nefasts.⁴ Es tracta, possiblement, del colonitzador més precari des del punt de vista material, però també del més virulent que va trepitjar Àfrica, per més que la seua imaginativa narració encara avui privilegie termes com «blanesa», «mestissatge», «dret històric», «herois del mar», «aventura», «coratge». De fet, l'abisme entre el discurs colonial i la pràctica colonial és dels elements de major interès quan ens fixem en l'experiència portuguesa a Àfrica. Contra aquest imaginari, nombrosos poetes i prosistes africans es van revoltar, en diferents temps i espais, de diferents maneres. En el camp de la ficció, Luandino Vieira i Pepetela, d'Angola, i Luís Bernardo Honwana i Orlando Mendes, de Moçambic, són només algunes de les veus que, encara abans que aquests territoris es tornaren independents, van consolidar –en presons, en el front de batalla, en camps de concentració o en l'exili– una literatura nacional (en situació) d'excepció.

En aquest article, reflexionaré sobre les relacions entre discurs i barbàrie colonial inscrites en l'obra de JPBC, autor que, com ja s'ha dit, encara no és conegut pel públic lector de Brasil. Es tracta d'un escriptor que investiga el costat universal de les querelles locals, escodrinyant, per exemple, els objectius que porten als dominadors a agredir públicament als condemnats de la terra, realitat comuna en els dies que corren també en els nostres contextos. L'estudi de la seua obra produirà certament un ressò entre els estudiants brasilers, que reconeixeran en aquesta textualitat quelcom latent, incòmode i familiar de la seua societat. Per als professors, l'anàlisi d'una obra tan polifacètica com la de JPBC permetrà l'aprofundiment en l'estudi de les tècniques de discurs i de la manera com aquestes, sense necessitat de ser explícites per a narrar la violència, poden informar sobre el terror del quotidià.

Historiador de professió, JPBC evita, en el seu treball artístic, el camí de l'exploració factual del teixit històric. El joc que proposa es basa, sobretot, en la combinació caricaturesca entre allò *menut* (quotidià) i allò *gran* (fets històrics), el primer, virtuós, crea

³ D'acord amb Alexandra Lucas Coelho, en un recent article publicat en el diari Pùblic, «dels 12 milions d'individus que les potències europees van deportar d'Àfrica fins al segle XVIII, 5,8 milions van ser traficats per Portugal. Açò significa un 47%, o siga, quasi la meitat del tràfic va ser sostingut per Portugal, i la gran majoria es destinava a mantenir la colonització de Brasil (els nombres poden variar depenent dels estudis, aquests són del recent *Racismos*, de Francisco Bethencourt)».

⁴ Sobre aquest aspecte, Ilija's Chinua Achebe: «Les víctimes d'aquesta catàstrofe vénen lluitant des de fa segles contra el seu cruel destí en ambdós costats de l'Atlàntic: d'un costat, fregant el sòl de les hisendes arruïnades d'un continent devastat; d'altre, treballant durament al caliu sufocant de la captivitat» (2012: 61).

ressò en el segon, multiplicant-lo, murmurant-lo en veu baixa, de vegades ironitzant-lo. En efecte, hi ha en JPBC una incessant recerca de versemblança entre les històries anodines de l'home comú i la Història oficial. Aquesta última es troba pertot de les seues narratives, certament, però no en un sentit de lliçó o de restitució. Ben al contrari, es tracta d'un saber que s'autoconvoca i s'autoqüestiona, que és apte per a l'ocultació i per a la revelació, la revisió i la representació –dimensió primera de la literatura. En aquest sentit, i tal com assenyala Rita Chaves,

incorporando no exercício da ficção o compromisso com um projeto que tangencia e se distingue daquele que move o historiador (...) atualiza uma concepção de literatura que não quer se confundir com a história, nem substituí-la no que ela tem de particular. Daí a sua capacidade de fundar outros mundos com que ajuda a revelar a complexidade do universo em movimento que é um traço do nosso tempo, em Moçambique e em outras latitudes (Chaves, 2008, p. 198).

Quan se li pregunta sobre la manera amb què la ficció dialoga amb la Història en la prosa moçambiquesa, específicament en els textos de Mia Couto, Ungulani Ba Ka Khosa, Paulina Chiziane, Lília Momplé, Suleiman Cassamo i en la seua pròpia obra, JPBC afirma que:

Sendo eu historiador, talvez a diferença esteja em que eles procurem ir ao encontro da história e eu tente libertar-me dela, sem, até a data, o conseguir. Às vezes tenho a sensação de que a história nos esmaga, nos impede de fazer uma literatura mais atenta ao cotidiano. Aliás, penso que África, de certa forma, padece de um excesso de história, que se enreda nessa teia que, por vezes, assume foros de armadilha, e que isso lhe dificulta abordar com mais eficácia o presente. Mas é justo não esquecer que, além da história, sinto com o mesmo peso a geografia, a respiração dos lugares. (Secco, 2009a).

El projecte artístic de JPBC, segons el nostre parer, revela dos grans obsessions: discutir els silencis de la història a través de la mirada de l'individu comú i presentar la naturalesa intersticial de la memòria per via de la fruïció literària. En tots dos casos, les relacions entre discurs i poder són posades en escena. De fet, en treballar la dimensió pragmàtica i política en la mateixa ficció, JPBC segueix un camí innovador i complex, convidant-nos a repensar les formes de la dependència entre l'*ethos* (o la imatge que el locutor dóna de si mateix en el discurs) i l'enunciat. Tals formes, en la seua escriptura, obrin espai al sorgiment d'«escenografies» (Maingueneau, 1999), és a dir, quadres inestables i dinàmics, que impliquen papers prèviament delimitats, un suport material i un lloc/moment específic d'enunciació.⁵ Pel fet de preveure allò institucionalment imposat, l'escriptor inscriurà,

⁵ En valorar el component «incorporació» en l'acte de l'enunciació, el teòric francès emfatitza el desdoblament de l'*ethos* en els registres del «mostrar» i del «dir». L'eficàcia discursiva, des d'aquesta perspectiva, deriva del fet que comprén l'enunciació sense explicitar-la en l'enunciat (Maingueneau, 1999: 76). Sobre la inscripció d'«escenografies» en les novel·les «postcolonials», vegeu Moura (1999: 109). En el context de la llengua portuguesa, Ana Mafalda Leite, basant-se en Moura, també utilitza la noció «escenografia» en «As ilhas como lugar – cenografia – de negociação identitária na literatura moçambicana» (Leite, 2010), assaig que analitza el conte «O Pano Encantado», de JPBC.

amb alguna insistència, l'*ethos* previ («préalable») (Haddad, 1999: 155) dels personatges, és a dir, el conjunt implícit o explícit de representacions socials, l'horitzó d'expectatives sobre els quals l'enunciat es recolzarà. En altres paraules, JBPC indagarà també sobre la naturalesa estereotipada de les relacions.

Com vam poder observar en anàlisis anteriors, que van emfatitzar les relacions entre violència i discurs en el període postcolonial, la descripció de les classes dominants, en les narratives de JPBC, està feta segons una línia variada d'imatges, que presenten, però, algunes tendències. Relacionant-se moltes vegades amb el model *patern* de les relacions de poder (administrador, comandant de la policia, mestressa, president, secretari del partit, director, cap del poblat, professor), tals imatges pressuposen un escenari on cada personatge representarà un paper basat en l'estatut, en la prioritat i en el privilegi –és a dir, en un *ethos* previ, que serà confirmat o contradit en l'acte de l'enunciació (Can, 2012; Can, 2014). A més d'açò, les classes dominants elaborades per l'autor modelaran la seua acció en una «eufemització» (Bourdieu, 1990: 91-92) –distància entre el que diuen i el que pensen, entre el que volen dir i el que poden dir, entre la paraula i l'acte.

Aquest article té com a objectiu mostrar com aquest tipus d'«esquematzació-procés» (Adam, 1999: 106) és viscut en el període colonial, en particular en l'univers ficcional d'*As Visitas do Dr. Valdez* (2004), novel·la guanyadora, l'any 2005, del guardó literari més important de Moçambic, el José Craveirinha. Traçada en la frontera entre Història i històries, entre memòria i ficció, la narrativa s'inspira en persones reals que l'autor va conèixer, segons ell mateix, durant la infància:

Para quem o conhece, surpreenderia a «percentagem» elevada que ele tem de não-ficção. As três personagens centrais (e mesmo a personagem fantasmagórica, o Dr. Valdez) existiram realmente. Eu próprio, quando era criança, brinquei com a cadeira de rodas da minha tia-avó Maméia (Secco, 2009a).

La narrativa gira al voltant de la vida de Vicente, jove empleat negre que es disfressa de doctor blanc (Valdez), en una triple transformació que pretén satisfer la nostàlgia que el metge i els temps antics produïen en les seues mestresses, les germanes Sá Amélia e Sá Caetana. Les dues velles senyores formen la família possible del jove moçambiquès, que va heretar del pare (Cosme Paulino) i de la Història l'art de servir. D'una banda, Vicente, en plena transició a l'etapa adulta, voldrà fugir d'aquest destí de submissió per a poder seguir l'eufòria dels nous temps del país –que es troba també en plena transició a la independència; però, de l'altra, recordarà les paraules de seu vell i difunt pare, en els moments que aquest li exigia donar continuïtat a un camí de servitud, cuidant de les senyores com si de la seua pròpia família es tractara. La vinculació quasi umbilical a dos mons i a dos temps oposats aviva l'ambigüitat de les relacions entre els protagonistes de la novel·la que seran convidats a provar diverses i imprevisibles posicions identitàries.

En un moviment ambigu, per tant, Vicente restitueix una figura portuguesa del passat colonial (ja morta, per l'excés de mantega ingerida), el Dr. Valdez, i manté present la memòria del seu pare (també mort, encara que, en aquest cas, per la mà dels combatents revolucionaris). En la teatralització de l'empleat, no només el colonitzador o el passat, encarnats en el Dr. Valdez, són parcialment representats i posats com objectes de burla.

Els dos temps –passat i present– i les dues personalitats –Valdez i Vicente– es creuen i desfiguren mútuament.⁶ Encara que la narrativa principal se centre en aquesta escenificació de manera més emfàtica, un episodi, ocorregut en la infància de Vicente, i rememorat al llarg de la primera visita, exemplifica la violència ritualitzada del període colonial. Es tracta del càstig físic imposat pel patró portuguès Araújo a l'empleat Cosme Paulino, en el pati, davant la mirada dels altres empleats i de Vicente, que encara és un nen. Per causa de la importància que adquireix en les relacions entre el jove empleat i les mestresses, i per tot el que representa en un nivell més ampli i històric, aquest episodi serà l'objecte principal de la nostra anàlisi.

El ritual estereotipat, característic de qualsevol càstig efectuat en la plaça pública, comença a ser esbossat en el xicotet robatori del colonitzat, adquireix una capa de tensió amb la desconfiança del colon, se suspén amb el silenciós descobriment flagrant del patró, es consolida en el suplici de l'acusat i culmina en la sinistra i cerimoniosa agressió física. Com que és blanc i patró, Araújo té tots els arguments necessaris per a orquestrar el discurs a la seua manera. Al seu torn, Cosme Paulino, el negre violentat, es converteix en l'antimodel social d'un espectacle arcaic amb finalitats específiques. Abans de fixar-nos en aquesta dramaturgia, que sintetitza tot un imaginari compost simultàniament d'abusos i eufemismes, convé que observem com són els personatges secundaris que representen el colon blanc en *As Visitas do Dr. Valdez*. Veurem com, fins arribar a Araújo, algunes característiques d'aquesta classe, i del lloc que ocupava en la societat colonial, són anunciades pel narrador.

2. Les dues cares del colon

Ernestino Ferreira, «autodenominat *major* només perquè va arribar com a soldat blanc per a servir al lloc militar de Mucojo, en els vells temps de la Companyia del Niassa, al voltant de 1907» (Coelho, 2004: 13), exemplifica la força l'*ethos* previ en l'època colonial, període en el qual l'ordre implantat es fonamenta en «l'existència, en paral·lel, de dues societats diferenciades, la dominadora i la dominada, a la relació politicoeconòmica de la qual se sobreposa la distinció *racial*» (Cabaço, 2009: 34). Més enllà de l'avaluació irònica del narrador, que revela l'apreciació de l'estatut racial en el temps colonial –moment

⁶ JPBC actualitza en aquesta novel·la les estratègies de la màscara, de l'ambigüitat, de la polisèmia i de la *mimicry*, teoritzades per Homi Bhabha. Cal recordar que, per al teòric indi, el mimetisme seria un instrument del saber i del poder colonial i, simultàniament, una estratègia d'exclusió i inclusió social i simbòlica, atès que permetria discriminar al nadiu assimilat (el *bo*) del no assimilat (el *dolent*). No obstant això, més enllà de ser ambivalent (per fundar-se en un joc de paregut i de diferència), el mimetisme no deixa de tenir un efecte pertorbador en l'autoritat colonial. I açò perquè el colonitzador veu una espècie de reflex deformat de si mateix en el colonitzat o, encara més aberrant per als seus codis, l'aspiració al paregut. La *mimicry* podria resumir-se, així, en la còpia incompleta i ambigua que el colonitzat ofereix del colonitzador: en l'afany d'aquell de semblar-se a aquest, s'activen gestos que, més que un efecte de paregut, produeixen una representació caricaturesca i parcial del colonitzat i, simultàniament, l'enfonsament de l'univers del colonitzador (Bhabha, 1994: 85-92). Robert Young interpreta la problemàtica treballada per Bhabha de la següent forma: «Far from being reassured, the colonizer sees a grotesquely displaced image of himself. Thus the familiar, transported to distant parts, becomes uncannily transformed, the imitation subverts the identity of that which is being represented» (Young, 1990: 147). La *mimicry*, a més de les nocions d'«agència», de «tercer espai» i d'«hibridisme», es va revelar una contribució molt important a l'evolució dels estudis postcoloniais, principalment en els contextos universitaris anglosaxons.

històric, per tant, en el qual el color de la pell equival a la pujada automàtica en l'escala de valoració social— tota la descripció servirà per a reafirmar els trets de l'ambivalència d'Ernestino Ferreira.

La dualitat que el caracteritzarà comença ja en les seues dues passions: els diners i Ana Bessa —la més bella mulata de l'Ibo, mare de Sá Amélia i de Sá Caetana. Com que no aconsegueix convèncer Ana Bessa, el portuguès li demana la mà de la filla (Amélia, aleshores amb 24 anys), la major i la més lletja. La tàctica d'Ernestino era rocambolesca: pretenia, amb aquest gest, que Ana Bessa reconsiderara el seu rebuig, fent-la sentir que el seu temps s'estava passant, perquè ja casava fins i tot les seues filles. No obstant això, Ana Bessa accepta aviat la sol·licitud, deixant atònit l'infeliç portuguès: «En comptes de la bella esposa anhelada, el *major* va guanyar una bella sogra amb una esposa lletja pel mig» (Coelho, 2004: 16). El *major* entra en la família, per tant, per la porta equivocada. Algun temps després, encara a causa del seu guany, Ernestino es torna a trobar dividit, aquesta vegada entre dues dones:

A Ernestino interessava reatar o negoció, de modo que acedeu e durante três anos viveu neste arranjo com as suas duas mulheres feias: Sá Amélia dentro de casa, Alina Chimarizena na palhota. E se esta última reconhecia e respeitava a primeira, vinda de fora, com modos de mulher quase branca, Sá Amélia, pelo contrário, não queria nem ouvir falar na concorrente, que o despeito e o ciúme punham ainda mais feia do que na realidade era (Coelho, 2004: 16-17).

A més de revelar la bidimensionalitat dels personatges, els *flashbacks* narratius permeten el lector detectar les jerarquies socials del passat. Tant en l'espai (casa/cabana) com en els gestos i discursos (tractament reverencial/amb despit), són presentades les dicotomies que el color de la pell va activar durant el període colonial. D'altra banda, com explica José Luís Cabaço, la polarització racial en aquest període «se sobreposa a totes les altres contradiccions (de classe, de religió, de gènere, etc.) i les vicia, accentuant o desvirtuant les dinàmiques intrínseques de cadascuna» (Cabaço, 2009: 36).

De la mateixa manera, l'alemany Wolf, pare de Caetaninha, és descrit a partir dels seus dos angles més extrems. Involucrat en foscos negocis i, també ell, dividit entre el guany i la passió per Ana Bessa, veu en Maméia un dels obstacles per a la seua tranquil·litat:

Maméia é uma sombra entre mim e ti, uma prova de que o ciúme é um estado intemporal, que se acende no presente mas queima também o passado. Wolf remoía na memória a figura do pobre despachante indiano que fizera Maméia em Ana Bessa (Coelho, 2004: 114).

Els pensaments ocults de Wolf són transmesos pel narrador en discurs indirecte lliure, ja que els personatges de JPBC rarament aborden de forma directa els seus fantasmes interiors. Les accions de Wolf deixen entreveure la seua preferència per la filla «natural», Caetaninha, i el desdeny per Maméia. Aquesta última encarna la gelosia que l'alemany sent pel despatxant de duanes indi, fet que divideix irremeiablement la família. Alhora, el costat humà de Wolf és posat en evidència, fins i tot quan és contrastat amb la seua faceta més bestial: «En aquella urgència, les seues mans grans eren grapes d'agarrar el que podien (la pistola, uns papers), però per un breu instant van ser també mans suaus i dolces quan

acariciaren el cap de Caetaninha» (Coelho, 2004: 88). Així com Ernestino i els contorns ocults del seu altre *jo* que mai són desvetllats amb exactitud, Wolf és presentat sota el signe de la dualitat, situant-se entre allò clandestí (pistola i papers) i allò públic (la franquesa del gest suau i dolç cap a la filla). El personatge és, en aquest sentit, construït per deducció, a partir de les dues facetes més generals i antitètiques: la foscor (oculta) de la seua ambició i l'amor (públic) per la filla.

Un altre exemple de la bipartició de l'autoritat colonial, encara que realitzada a partir d'un col·lectiu, és a dir a partir d'una descripció per reducció, prové dels portuguesos, amics del «vertader» Dr. Valdez:

À chegada àquela terra permaneciam indecisos durante algum tempo. Por um lado, a rigidez de uma coreografia de abastada nobreza que até aí servira de paradigma por lhes ter estado inacessível no lugar de onde vinham. Por outro, o desconforto de sentirem quanto ela lhes tolheria agora os movimentos, numa altura em que podiam finalmente ser desse mundo nobre. Debatiam-se, construindo argumentos só para si como uma frágil muralha onde todos os dias se iam abrindo pequenas brechas. A moral, outrora tão imensa que parecera universal, era agora exígua neste novo e amplo espaço, quase infinito. A justiça deixava de ser cega, ganhava argutos olhos e movediças fundações. Até a estética se deixava enredar nos labirínticos caminhos da novidade, desprezando conquistas pacientemente realizadas e reconhecidas para se maravilhar pelo estranho, pelo diferente (Coelho, 2004: 35).

La doble vida d'aquests individus és, ací, traçada amb tiralínies. Passant de la condició d'observadors de la noblesa (a Portugal) a la condició d'agents (a Moçambic), aquests joves es veuen forçats a teatralitzar cada pas, fabricant la intimitat amb un món que fins aleshores desconeixien. Per ser fundats en un discurs fràgil i amb fisures, els seus muntatges són ironitzats pel narrador, com hi deixen entreveure les consideracions sobre la moral, la justícia i l'estètica. Tots aquests conceptes són, a més, descrits de forma bipartida, com indiquen els contrastants adverbis de temps («abans»/«ara»), les oposicions metafòriques («cega»/«perspicaces ulls») i la conjunció «i» que acompanya la doble característica de cadascun dels qualificatius. La incomoditat que senten és, curiosament, semblant a la de Vicente, en particular quan l'empleat, anys més tard, traduint els gestos del Dr. Valdez, escenifica l'*ethos* previ de l'home blanc colonial. És evident, doncs, la preocupació de JPBC per crear una xarxa de simulacres que s'extén en el temps. El contrast entre els sentiments públics i els privats, la desmesura dels gestos i la repetició de les experiències en èpoques diferents construeixen una cascada d'imitacions de mons imaginats: Valdez i els seus amics plagiant el món de la noblesa, d'una banda; Vicente mimetitzant al Dr. Valdez i a tots els blancs que algun dia va veure, per una altra. En aquestes representacions, les nocions d'interior i d'exterior, de realitat i d'aparença, de públic i d'ocult s'entrellacen per a assenyalar algunes de les violències practicades pels colons:

Viviam, por isso, duas vidas, como se duas naturezas coabitasse num corpo só: uma ainda embaraçada, a outra já voraz, insaciável. A vida antiga e almejada feita de protocolos, visitas e convenções, e esta nova, maldita e incontornável, feita de ferozes apetites e vermelhas urgências, fruto de uma degenerescência sem retorno (Coelho, 2004: 35-36).

Les dues vides que contenen cadascun d'aquests cossos són posades una al costat de l'altra i les seues diferències resumides en blocs d'oposició: la primera doblement adjectivada («antiga i anhelada») i triplement substantivada («protocols, visites i convencions»); la segona, triplement adjectivada («nova, maleïda i inevitable») i amb una doble caracterització. Es tracta d'una sèrie organitzativa que privilegia la síntesi i la musicalitat, i que persegueix la coincidència entre forma i contingut. A partir d'aquest tipus d'organització de la frase, JPBC torna a destacar la importància de l'*ethos* previ en les dinàmiques de poder. Si Ernestino es presenta com *major* pel fet de ser blanc, «naturalitzant», d'aquesta manera, el seu domini sobre els subordinats, el grup del Dr. Valdez té com a espectadors atents, a més de tota la «classe inferior» de l'època colonial, a la resta de membres de la nova elit blanca que es va formant. A mesura que dominen els espais públics, aquests individus aproximaran el seu discurs a aquella imatge ideal a partir de la qual volen ser vists en la societat. Al mateix temps, procuraran ocultar tot tipus d'actuació que ofusque la seua integritat ètica. Analitzant altres contextos de dominació, James Scott adverteix sobre aquesta situació de manera precisa:

En esas circunstancias es muy posible que se desarrolle una cultura doble: la cultura oficial llena de deslumbrantes eufemismos, silencios y lugares comunes, y la cultura no oficial que tiene su propia historia, su propia literatura, su propia poesía, su incisivo dialecto, su propia música, su propio humor, su propio conocimiento de los problemas de escasez, corrupción y desigualdades que, de nuevo, pueden ser muy conocidos pero no por ello se deben introducir en el discurso público (Scott, 2003: 87).

Allò que fan per fora de l'escenari pertany a una esfera; però el comportament davant dels locals i la resta de colons ha d'encarnar els valors comuns i públicament acceptats, basats en el tèrbol concepte de «noblesa». El grup del Dr. Valdez reflecteix, doncs, l'hipòcrita discurs públic colonial, basat en una imatge d'autolloança, d'una banda, i en accions privades, nocives i furtives, per una altra, confirmant, una vegada més, que «la minoria blanca tenia en aquest comportament arbitrari i aleatori una postura de defensa de la seua condició de privilegi i una reafirmació permanent de la 'superioritat' de la qual se sentia investida» (Cabaço, 2009: 45).

3. El model colonial

Quan la distància entre dominadors i dominats és extrema –i l'època colonial va potenciar aquest abisme de manera particularment eficaç– les relacions tendeixen, com recorda Scott, a estar contaminades per un element de terror personal. La violència física, els insults o les humiliacions públiques són tot just algunes conseqüències d'aquest marc. És cert que l'individu subalternitzat pot escapar d'aquest tipus de tractament, però, com recorda Scott, el fet que sàpiga que això li pot passar en qualsevol moment, i de manera arbitrària, defineix la relació de respecte i de por que manté amb el cap. Per aquestes raons, el grup de treball format per negres, sota el comandament d'una autoritat blanca, constitueix una de les més evidents afirmacions de poder –i de la seua producció

material– en el període colonial. En aquest context vertical de relacions, la consolidació del domini dependrà també de la violència sobre tots aquells que traspassen la barrera d'allò «acceptable» (Scott, 2003: 18).

Com ja s'ha suggerit, el *nomos* del fet colonial es materialitza en la plaça pública, durant l'agressió de l'home blanc a l'home negre. JPBC no s'oblida d'aquest component i, després d'esquematitzar la realitat dual del colon, dibuixa el model final de la relació existent entre aquest últim i el colonitzat. Tot comença quan Cosme Paulino va al magatzem d'Araújo d'amagat per a buscar una mica de sucre. Les raons d'aquest acte són senzilles: el vell empleat pretenia utilitzar-lo per a fermentar l'aiguardent, ja que era «aficionat a la beguda, que li permetia veure coses prohibides per al comú dels mortals» (Coelho, 2003: 63). L'alcohol funciona per a l'empleat negre com a evasió dels abusos diaris del patró Araújo. A través de la beguda, Cosme retroba la seua senzilla existència («comú dels mortals»), situant-se, encara que siga per breus instants, en un lloc allunyat de les dinàmiques que l'oprimeixen. Però en comptes d'agafar el sucre i fugir ràpidament, li naix l'inexplicable caprici de sentir-se xiquet, caprici que el fa quedar-se al magatzem i menjar-se tot el sucre possible:

Só mais um pouco e é como se nada tivesse acontecido. Depois deixo de ser criança, torno-me adulto outra vez. Depois deixo de ser ladrão e volto a embrulhar-me na casca do velho Cosme Paulino obediente e confiável. Não se é ladrão em permanência, só por um momento, quando surge a tentação (Coelho, 2004: 63).

Relat en discurs indirecte lliure, aquest episodi suggereix, en primer lloc, que els contextos d'extrem control i d'atomització de l'home promouen la temptació d'evasions individuals. Basat en blocs d'oposició (xiquet/adult, lladre/obedient), la descripció emfasitza encara la càrrega estereotipada que transporta l'home negre en l'època colonial. El comentari final del fragment, però, contradiu la idea essencialista propagada pels discursos públics de l'autoritat d'aquell temps, basats en la immutabilitat del lladre («permanent»). Finalment, la desconfiança d'Araújo de les pràctiques ocultes dels empleats és exposada de forma irònica pel narrador:

Só que o njungo Araújo precisou por qualquer motivo de ir ao armazém. E entrou na escuridão furtivamente, não com o intuito de provocar surpresa, claro, pois era dono de tudo em volta, mas apenas porque ia imerso nos seus pensamentos. Foi assim ele a ouvir quem lá estava e não o contrário (Coelho, 2004: 63-64).

La tria lèxica indica la imatge pública que el patró vol donar de si mateix: en no especificar la causa de la seua anada al magatzem («per qualsevol motiu») i en explicitar la manera com es fa («furtivament»), el fragment revela la necessitat de l'autoritat de legitimar les seues accions («és clar, perquè era l'amo de tot el que hi havia al voltant») i, paral·lelament, les preocupacions per mantenir intacte el seu *ethos* de bona fe («perquè anava immers en els seus pensaments»). Els connectors causals («ja que» i «perquè») reiteren l'afany d'Araújo de conservar la seua imatge pública i, d'aquesta forma, justificar el càstig a un Cosme Paulino ja prèviament condemnat.

Com animal que és, als ulls d'Araújo, Cosme no controla els instints i roba: «I el so maquinal que la seua gola produïa a l'engolir era rítmic, cadenciós com el bategar sord d'un xicotet cor. I la respiració accelerada i consonant» (Coelho, 2004: 64). Per repetir la cadència d'un rellotge monòton i ordenat –que miniaturitza el temps colonial–, el personatge és ràpidament descobert: «Al patró li va semblar estrany. Potser un xicotet animal estiguera tancat allí, potser una serp, potser unes gotes de pluja d'ahir caent encara de la teulada i tacant la mercaderia, vés a saber. I va anar a veure millor» (Coelho, 2004: 64). Les conjuncions de possibilitat «potser» juguen ací un paper només retòric, ja que apunten a una doble direcció: «xicotet animal», descrivint la condició de l'empleat, «serp» i «gotes de pluja», al·ludint al seu origen –el nord del país.⁷

Una vegada descobert, Cosme s'afanya a disculpar-se. Tot l'episodi, d'altra banda, confirma que en un espai inquisitiu de pressió i de doctrina, com és l'espai colonial, més que la sinceritat individual de culpa, el que es procura és la declaració pública i penedida de la violació de les regles (Scott, 2003). Aquest tipus d'actuació confereix sentit a l'*ethos* d'unanimitat amb el qual al colon li agrada identificar-se. Des d'aquesta perspectiva, amb les reiterades peticions de clemència efectuades públicament, Cosme Paulino, sense voler, reafirma el poder de l'autoritat colonial i legítima, als ulls del patró, el conseqüent càstig: «Veu de vell en un embolcall infantil. Veu, tal vegada, de xiquet envellit.» (Coelho, 2004: 65). La caracterització dels dos gemecs de Cosme s'assembla a la dels sorgits de la violència del pare sobre el xiquet. Estem, per tant, davant d'una acció extrema que promou la idea pública d'unanimitat («el càstig és just»), amb el prevaricador assumint el seu error i demanant només una excepció (reducció de la pena) per al seu cas. Encara que ja es trobe escàs d'esperances:

Levavam-no dois fortes criados em quase tudo iguais a ele. O mesmo passado, provavelmente o mesmo futuro, salvo que se achavam fora daquele problema, grosso problema que fazia com que o Cosme esperneasse, certamente mais para condizer com a encenação uma vez que no íntimo estava convencido de que tal não lhe serviria de muito (Coelho, 2004: 64).

Diversos exemples en l'obra de JPBC demostren com les autoritats són reafirmades pels mateixos individus que comparteixen una condició de subalterns. La participació dels dos empleats que porten a Cosme Paulino a la «plaça pública», on s'executarà la dignitat del vell condemnat, actualitza aquesta imatge. El comentari del narrador, per a qui aquests dos individus tenen el mateix passat (de servilisme) i tindran el mateix futur (de càstigs), tot just reforça la idea d'una violència institucionalitzada. De manera encara més explícita, el comentari següent presenta el contrast existent entre l'«escenificació» pública i la consciència privada («íntimament») de l'acusat. Per aquest motiu, novament en discurs indirecte lliure, el narrador fa palés el component «educatiu» que el càstig imposa:

⁷ Aquesta simbologia és tractada en la primera novel·la de JPBC, *As Duas Sombras do Rio* (2003), que proposa una lectura ficcional de la guerra civil moçambiquesa. El riu Zambeze, en aquesta narrativa, és el testimoni topogràfic d'una divisió ancestral que s'assenta en dos imaginaris oposats: el del nord, regit per elements femenins, per l'aigua i per la serp; el del sud, tutelat per elements masculins, pel foc i pel lleó. Sobre aquesta novel·la, vegeu, per exemple, Noa (2003), Chaves (2008), Secco (2009b), Jorge (2009) i Can (2014).

Njungo Araújo nem ouvia, o olhar duro de quem foi traído, mesmo sabendo que se tratou de uma pequena traição numa vida inteira de lealdade e obediência. Ainda assim uma traição cujo correctivo deveria servir de exemplo, não tanto ao pobre Cosme quanto aos demais. Tem paciência, rapaz, é como se dissesse ao velho o olhar azul-gelado do njungo Araújo. Tem paciência que isto custa um bocado mas acaba por passar. É para os outros aprenderem, não para ti que te quero sempre comigo (Coelho, 2004: 65).

La justificació moral dels actes d'Araújo torna a ser mostrada en la construcció gramatical de la frase, que separa l'esfera privada («encara que sabia») de la pública («mirada dura»). A Cosme Paulino, de poc o de res li servirà espernegar i demanar disculpes. Per al patró, el robatori constituirà una excel·lent oportunitat per a reafirmar el seu *ethos*. Es tracta, veritablement, d'un favor que Cosme li fa. Les súpriques del vell empleat són, per tant, un antecedent i una conseqüència,⁸ permeten Araújo accedir a la confessió del crim i obrir la via a la reglamentació del règim inquisitiu⁹ i a l'orquestració de la veritat.¹⁰

I la veritat s'orquestra en «la plaça pública»: «Tremolan-li tot el cos, el criat va ser arrossegat al pati, el lloc més públic de tots, perquè és públicament on millor es processen els correctius, les lliçons i els exemples. Pobre Cosme Paulino, que ja sospitava el que li esperava!» (Coelho, 2004: 64). El pati es converteix, així, en l'escenari privilegiat per a les pràctiques verticals, com assevera la màxima posada en discurs indirecte lliure. El càstig a Cosme Paulino suggereix encara que l'atrocitat de les dinàmiques de poder arriba a la seua esplendor en allò físic (posat en perill) i en la dignitat humana (humiliada):

Continuaram durante um tempo os trabalhos no corpo do criado Cosme, escrevendo nele a história daquele crime e da respectiva punição. Primeiro nos pés e nas mãos, como se disse, para que não voltasse a entrar em armazéns nem a furar sacas de açúcar pelo menos por uns tempos. Mas faltava ainda a boca, a caverna sequiosa para onde escorrera a fina cascata de grãos dourados. Faltava punir aquela boca (Coelho, 2004: 66-67).

La descripció dels membres corporals de Cosme és feta en ordre ascendent, començant pels peus (perquè no torne a caminar al magatzem), passant per les mans (perquè no forade més els sacs de sucre) i culminant en la boca, que és obligada a engolir tot el sucre del sac. La connexió entre *ethos* previ i arbitrariedad de l'autoritat és, al llarg d'aquest episodi, realitzada de forma extremadament eficaç pel narrador: «No hi ha més pauses allargades, no hi ha més silencis teatrals. Ara el patró Araújo renega, treballa amb rapidesa com si el món estiguera acabant-se i abans calguera que el criat Cosme es menjara tot el sucre d'aquell sac» (Coelho, 2004: 67). L'agressió física és descrita metafòricament, i és comparada amb la *performance* verbal que compon l'*ethos* previ de l'autoritat en l'univers ficcional («pauses allargades», «silencis teatrals»). Aquest tipus de descripció posa en un

⁸ Sobre la funció de les disculpes públiques per a l'afirmació del poder en la societat, veja's Goffman (1971: 113 i següents).

⁹ Recorde's que, per a Foucault, en els contextos de vigilància la llei no és feta per a impedir un o altre tipus de comportament, sinó per a diferenciar les maneres en les quals la pròpia llei es pot fer circular (Foucault, 1994: 719).

¹⁰ Sobre la relació entre la veritat i el càstig públic, vegeu també Foucault (1975).

llindar d'interdependència semàntica la «veu» i la «corporalitat» del patró, tot convidant-nos a la reflexió sobre l'apriorisme sociohistòric que regeix tot tipus d'educació feta a «la plaça pública». En aquest escenari, és l'empleat qui passa a la condició de «cosa», consolidant amb el seu cos negre i inanimat el discurs colonial: «El sol ja es posava quan el sac es va esgotar, drap vell i clar de sisal abandonat enmig del terra. Com Cosme Paulino, drap vell i fosc, inanimat, que les dones bressolen, pel seu rostre passant draps banyats perquè pugua tornar a la vida» (Coelho, 2004: 68).

Cal encara destacar que tota l'escenificació feta en la plaça pública privilegia els espectadors. Se sobreentén que van «ser convidats» a assistir al càstig de Cosme. Com és sabut, per darrere de qualsevol convit hi ha una idea prèvia que l'esdeveniment serà «bo» per al convidat.¹¹ Així, les fuetades donades a l'empleat s'insereixen en una malsana lògica de benevolència social «vinguda de damunt»: en l'humiliar a Cosme Paulino públicament, el patró portuguès remarca les regles del joc, i recorda el lloc de cadascú en la jerarquia social, suggerint, doncs, el que «no els succeirà» a aquells que no traspassen la barrera legal d'aquell context. L'episodi mostra que la contundent afirmació del «territori simbòlic» (Scott, 2003: 276), implícita en els càstigs públics, desanima a la resta d'elements de l'estrat social a fer el mateix.

4. Reflexions finals

Fet i fet, Araújo «educa», escrivint en les línies del cos del condemnat les formes d'actuació correctes per a tota la societat. Tot açò perquè, segons l'*ethos* discursiu del colon, cap pallissa és arbitrària: la violència gratuïta només posaria en qüestió la imatge amb la qual es defineix –basada en valors elevats, de justícia i principis morals. Per a Cosme Paulino, però, es tracta d'una forma d'embrutar la seua dignitat personal, ja que és difícil imaginar una degradació individual major que aquesta (Scott, 2003). Les sensacions de l'empleat no són, no obstant això, explicitades pel narrador. Les imatges de la deterioració física parlaran per si mateixes. D'aquesta manera, si és evident que Araújo tracta de convèncer la resta d'interlocutors (empleats) que el càstig no és arbitrari i que l'objectiu no passa tant per denigrar la dignitat de Cosme (ja no té molta dignitat als ulls d'Araújo) sinó més aviat per rebaixar-la als ulls dels espectadors, alguna cosa encara més malsana sembla estar en joc: el desdoblament de la humiliació en el fill, que presència l'escenificació:

Suava o Cosme, de medo e dor, suavam os dois da intensidade daquele trabalho. Suava o povo da tensão e do sol cru, sobretudo os mais curiosos, que deixavam as sombras dispersas em redor para vir ver mais de perto. Entre estas as crianças, e ainda bem porque quanto mais pequeno se é mais fundo pega o exemplo, mais vincada fica a lição. Entre elas Vicente, Vicente Paulino, rapazinho ainda, o primeiro que o Cosme fez no ventre da mais velha das suas mulheres. Vicente rindo muito do espectáculo para esconder a vergonha. Ou então para que aquela verdade não passe de brincadeira. (Coelho, 2004: 65-66).

¹¹ Sobre les estratègies de convit implícites en el discurs i la seua importància per a la composició/afirmació de l'*ethos*, vegeu Vanderveken (1988).

El narrador assenyalava el sentit totalitari de l'escenificació a través d'una gramàtica binària: dues són les raons per a la presència de xiquets en la cerimònia pública («més fons arrela l'exemple, més marcada queda la lliçó»); dos són els tipus de «suors» de Cosme («por i dolor») i del poble («tensió i del sol cru»); el poble, al seu torn, abandona les «ombres disperses» –o els seus universos privats– per a acompanyar la «intensitat d'aquell treball» públic. Alhora, «entre» els adults hi ha xiquets i «entre» els xiquets està Vicente, en un procés de gradació mesurat al detall pel narrador. La naturalesa intermèdia del protagonista mostrarà indicis de la formació de la seua posterior (i disfressada) rebel·lió.¹² Tota la descripció es fundarà, per tant, en blocs d'oposició que es barrejaran com els d'intermediació (doble ús de la preposició «entre» per a situar a Vicente). L'agressió que pateix Cosme Paulino deriva de la pròpia impotència per a salvaguardar el sofriment del fill. Aquest, al seu torn, riu de la violència exercida sobre el pare. També la resta dels empleats celebren la humiliació de Cosme. Nerviosa, la riulla davant la desgràcia d'un «semblant» suggereix la necessitat d'una reciprocitat, que està normalment continguda i que solament ací –a un nivell horitzontal– troba el lloc propici per a reproduir-se. En observar que un altre individu és objecte de càstig, la sensació d'alleujament és proporcional a la tensió que els assalta (Scott, 2003).

A través d'una curiosa elecció lèxica, que posa en un llinar d'interdependència el discurs i la barbàrie, trobem, en aquest episodi, una de les descripcions més esgarrifoses de la literatura moçambiquesa. La violència sobre Cosme Paulino confirma que la «blanesa» colonial portuguesa és només un nou tipus d'eufemisme, irresponsable i perillós, usat, encara en els dies que corren, per a blanquejar un crim contra la humanitat. Lloc de memòria per excel·lència, com se'n adonen diversos estudiants que es detenen amb mi a classe en l'anàlisi d'aquest episodi, el pati on s'animalitza al colonitzat és també el *topos* d'una clàssica escenografia del poder. Tal escenografia està ambientada en un context sociohistòric específic i constituïda per diversos elements que apunten cap a la seua universalitat: un orador que maneja les seues estratègies discursives, un *ethos* previ que les sosté, un auditori aparentment homogeni, instruments per a la definició categòrica i, finalment, un antiexemple. Aquest últim, el vell Cosme, funciona com una titella a les mans de l'enunciador del discurs. El seu cos negre, com tants d'ací del Brasil, és el quadern apropiat per a una antiga i sempre renovada gramàtica escrita en tons encarnats.

BIBLIOGRAFIA

- ACHEBE, C. (2012): *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*, São Paulo, Companhia das Letras.
- ADAM, J.M. (1999): «Images de soi et schématisation de l'orateur: Pétaïn et De Gaulle en juin 1940» dins AMOSSY, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausana/París, Delachaux & Niestlé, 101-126.
- BHABHA, H.K. (1994): *The Location of culture*, Londres, Routledge.
- BOURDIEU, P. (1990): *Sociologia y Cultura* [Trad. de Martha Pou], Mèxic DF, Grijalbo/Conaculta.

¹² De fet, *As Visitas do Dr. Valdez* relata el procés de transformació del «criat» en «creador», que és el pas de la dependència a la independència. Com sosté Fanon, este tipus de «creació no rep la seua legitimitat de cap potència sobrenatural: la cosa colonitzada es converteix en home en el procés mateix pel qual s'allibera» (Fanon, 1961: 52). Aquest alliberament no s'esdevindrà en el vell Cosme Paulino, sinó en el seu fill, Vicente, a partir del moment que el jove s'arma de la memòria per a, a través d'un gest performatiu i artístic, desestabilitzar l'harmonia vigent de la casa de la Beira.

- CABAÇO, J.L. (2009): *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*, São Paulo, EDUNESP.
- CAN, N. (2012): «Castelos de cartas marcadas: o discurso público da elite política nos romances de João Paulo Borges Coelho» dins LEITE, A.M.; H. OWEN; R. CHAVES i L. APA (eds.): *Nação e Narrativa Pós-Colonial*, Lisboa, Edições Colibri, 231-250.
- (2014): *Discurso e poder nos romances de João Paulo Borges Coelho*, Maputo, Alcance.
- (en premsa): «Crónica de outras visitas: a receção crítica da obra de João Paulo Borges Coelho» dins KHAN, S.; I. FERREIRA-GOULD; L. SIMAS-ALMEIDA; S. SOUSA; N. CAN (eds.): *Visitas a João Paulo Borges Coelho. Leituras, Diálogos e Futuros*, Lisboa, Edições Colibri.
- CHAVES, R. (2008): «Notas sobre a Ficção e a História em João Paulo Borges Coelho» dins CALAFATE RIBEIRO, M. i M.P. MENESES, (eds.): *Moçambique: das palavras escritas*, Porto, Edições Afrontamento, 187-198.
- COELHO, A.L. (2016): «O que Portugal tem a ver com o Brasil», *Público*, 27-03-2016. <https://www.publico.pt/mundo/noticia/o-que-portugal-tem-a-ver-com-o-brasil-1727252>
- COELHO, J.P.B. (2003): *As duas sombras do Rio*, Lisboa, Caminho.
- COELHO, J.P.B. (2004): *As Visitas do Dr. Valdez*, Lisboa, Caminho.
- FANON, F. (2010): *Os Condenados da Terra* [Trad. Enilce Albergaria Rocha i Lucy Magalhães], Juiz de Fora, UFJF.
- FOUCAULT, M. (1075): *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, París, Gallimard.
- (1994): *Dits et écrits (1954-1988)*, París, Gallimard.
- GOFFMAN, E. (1971): *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*, Nova York, Basic Books.
- HADDAD, G. (1999): «Ethos préalable et ethos discursif: l'exemple de Romain Rolland» dins AMOSSY, R. (eds.): *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausana/París, Delachaux & Niestlé, 155-176.
- JORGE, S.R. (2009): «Para 'ampliar o campo de debate': releituras do colonialismo português em João Paulo Borges Coelho e outros autores», *Via Atlântica*, 16, 131-141.
- LEITE, A.M. (2010): «As ilhas como lugar – cenografia – de negociação identitária na literatura moçambicana» dins GARCIA, M.; F. HAND i N. CAN (eds.). *Indicities/Indices/Índicios. Hybridations problématiques dans les littératures de l'Océan Indien*, Ile-sur-Têt, Éditions K'A, 117-124.
- MAINGUENEAU, D. (1999): «Ethos, scénographie, incorporation» dins AMOSSY, R. (eds.): *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausana/París, Delachaux & Niestlé, 155-176.
- MAMDANI, M. (1996): *Citizen and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*, Princeton, Princeton University Press.
- MBEMBE, A. (2000): *De La Postcolonie, essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, París, Karthala.
- MOURA, J.M. (1999): *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, París, PUF.
- NOA, F. (2003): «As duas margens do rio ou as muitas margens do romance e da vida», *Jornal Domingo*, Maputo, 07-09.
- SCOTT, J.C. (2003): *Los Dominados y el arte de la resistencia*, Tafalla, Txalaparta.
- SECCO, C.L.T. (2009a): Entrevista a João Paulo Borges Coelho [online]. Disponible en: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/entrevista-a-joao-paulo-borges-coelho> . [consulta: 16-05-2014]
- (2009b): «O corpo moçambicano cindido: história, mito e ficção em 'As duas sombras do rio', de João Paulo Borges Coelho», *Via Atlântica*, 16, 119-130.
- VANDERVEKEN, D. (1988): *Les actes de discours*, Lieja, Mardaga.
- YOUNG, R. (1990): *White mythologies: writing history and the West*, Londres, Routledge.

BIONOTA

Nazir Ahmed Can és professor de Literatures Africanes a la Universidade Federal do Rio de Janeiro. Llicenciat en Lletres per la Universidade do Porto (2001) i en Humanitats per la Universitat Pompeu Fabra (2011). Màster i Doctorat per la Universitat Autònoma de Barcelona (2008 i 2011, respectivament)

i Postdoctorat a la Universidade de São Paulo (2015). Ha publicat diversos articles sobre literatures africanes de llengua portuguesa i francesa. També és autor del llibre *Discurso e poder nos romances de João Paulo Borges Coelho* (Alcance Editores, 2015) i coorganitzador dels volums col·lectius *Indicities/Indices/Indícios. Hybridations problématiques dans les littératures de l'Océan Indien* (Éditions K'A, 2010) i *As visitas a João Paulo Borges Coelho. Leituras, diálogos e futuros* (Colibri, 2017).

L'ensenyament de la literatura gallega al Brasil. Aportacions per a un nou enfocament¹

NOA FERNÁNDEZ PAZO (noafernandezpazo@gmail.com)
Universidade de São Paulo

1. Galícia des d'ulls brasilers: situació dels estudis gallecs i imaginari

La tasca de projecció exterior duta a terme per la Secretaria de Política Lingüística de la Xunta da Galicia des dels anys 90, així com la tasca acadèmica i de divulgació de la cultura gallega per part d'alguns professors de les principals universitats brasileres, han donat com a fruit la presència dels estudis gallecs a la Universidade de São Paulo, la Universidade de Estado do Rio de Janeiro, la Universidade Federal Fluminense i a la Universidade Federal da Bahia.

Aquests programes no només han permès la divulgació de la llengua, la literatura i la cultura gallegues al Brasil, sinó que també han promogut tota una sèrie d'aportacions valuosíssimes en el camp de la investigació en lingüística i en estudis literaris gallecs. Com a resultat d'això hi ha diversos treballs finals de màster i tesis doctorals originades en aquestes i en altres universitats brasileres com ara la Universidade Estadual de Campinas, la Universidade Federal de Paraná o la Universidade Federal de Minas Gerais.

Per a entendre millor la repercussió i l'interés acadèmic d'aquests treballs, cal fer un cop d'ull als programes de les matèries impartides des dels centres brasilers d'estudis gallecs i als resultats dels treballs acadèmics. Si revisem els programes dels diversos centres gallecs de Brasil, notarem que tots ells parteixen d'un enfocament tradicional i que aborden la literatura des d'una perspectiva historicista.

Probablement aquesta perspectiva resulte més còmoda i adequada per a afrontar la difícil tasca de transmetre la història de la literatura a un auditori que gairebé no coneix la història, la literatura i la cultura gallegues o que, si hi tenen coneixements previs, els tenen des d'una definició confusa o parcial. En aquest sentit, i partint de la meua experiència durant dos anys com a docent de llengua i literatura gallegues a la Universitat de São Paulo, hem observat que molts identifiquen la llengua gallega amb un «portuguès arcaic» o «antic». Semblantment, la història apareix identificada parcialment amb la mitologia cèltica i amb l'època medieval justament quant a les manifestacions literàries. En darrer lloc, pel que fa a la cultura, trobem una amalgama entre mitologia vinculada a allò sobrenatural i místic, a la tradició oral i al folklore.

A partir d'una cerca superficial sobre la temàtica «literatura galega» en la Biblioteca Digital Brasileira de tesis doctorals i de treballs de màster dins de la base de dades del Capes², elaborat pel Ministeri d'Educació brasiler, pensem que és possible establir una jerarquia de preferències temàtiques de recerca sobre literatura gallega: el primer lloc,

¹ Aquest article ha estat traduït del gallec al català per Aina Monferrer-Palmer.

² Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) és una fundació que depèn del Ministeri d'Educació del Brasil i que s'encarrega del foment de la recerca universitària i tecnològica al país.

l'ocuparia la literatura medieval gallega, el segon lloc, Rosalia de Castro entesa com a referent identitari gallec; i en tercer lloc, trobem Xosé Luís Mendez Ferrín, vinculat a la memòria històrica i a les llegendes medievals.

Si tenim en compte aquest escenari, és lògic plantejar-se si l'enfocament historicista és la millor metodologia per a l'ensenyament de la literatura gallega en els contextos no gallecs, o bé si un enfocament comparatiu entre els sistemes literaris gallec i brasiler no seria necessari per a reconstruir l'imaginari esbiaixat establert en els alumnes. La primera pregunta que se'ns acut és: com podríem comparar dues literatures tan distants i creades en contextos sociohistòrics tan diferents? La resposta que em va semblar més adequada fou la de col·locar el focus sobre el paper de la producció literària com a peça clau en el procés de construcció de la identitat nacional. Aquest canvi d'enfocament em va conduir obligatòriament a la modificació del nom de l'assignatura. Així, va passar d'anomenar-se «Lingua e Cultura Galegas III: Literatura» a ser «Literatura, Nación e Identidade: Introducción á Literatura Galega».

Aquestes alteracions, internes i externes, varen partir de dues premisses pedagògiques bàsiques: la primera fou la millora de transmissió dels continguts, tot procurant evitar la problemàtica d'ensenyar literatura en contextos distants i diferents. Calia entendre la metodologia com a forma d'aproximació a partir d'elements coneguts i recognoscibles; la segona fou l'intent de fer més atractiva la matèria per a l'alumnat potencial.

2. Un nou enfocament per a un nou imaginari

Es troba perfectament assumit en els estudis sobre la formació de les identitats nacionals que el s. XIX marca el punt d'inici en la construcció dels fonaments del coneixement històric dins d'un procés comú a Europa:

«Florezen [...] as historias nacionais, que se constitúen nun dos soportes do «Nation Building» en toda Europa, tanto no seo de estados nacionais progresivamente consolidados [...] como no seo de culturas que, carentes de estado propio, atoparon en filólogos e historiadores os seus grandes profetas ou, cando menos, «escultores» primeiros das súas identidades nacionais» (Villares, 2000: 389).

Tal com indica Carlos Velasco, aquest procés no és de sentit unidireccional ja que, en la mesura en què la història es desenvolupa com a saber nacional, el passat es nacionalitza (Velasco, 2011: 3).

Aquest mecanisme nacionalitzador de la història i de la memòria col·lectiva també s'activarà als països llatinoamericans i, per tant, també al Brasil dins d'un procés comú. Això es pot veure en l'article de Leyla Perrone, que explica que, a diferència del que va passar a les nacions europees, que ja posseïen un passat de diversos segles a partir del qual construir-se una identitat nacional, «na América Latina, não se tratava de dar uma forma a elementos preexistentes, mas de verdadeiramente inventar essa forma, destacando-se das antigas metrópoles» (Perrone, 2011: 190).

Les històries literàries són part d'aquest procés, atès que funcionen com a ferramenta de fixació dels imaginaris que es troben en procés de construcció. Així doncs, «No

s.XIX, as historias literarias cumpliron unha función decisiva na construción ideolóxica dunha literatura nacional que serviu aos sectores dominantes para fixar e asegurar as representacións necesarias da vixente unidade política nacional» (González-Stephan *apud.* Velasco, 2011: 3). Si observem la definición de *nación* d'Anderson, básicamente com a una «comunidad política imaxinada» (*apud.* Velasco, 2011: 5), entendrem millor el paper principal de la història i de la literatura en la configuració d'un «substrato nacional» o «aglutinante identitario».

Pel que fa al gallec, tot i que no és possible fer una correlació nació-estat, també es va activat dins del discurs polític i del sistema literari o «protosistema»³ el procés de construcció d'una identitat nacional que, igual com en altres sistemes nacionals i culturals, va haver de buscar-ne i de reinventar-ne els elements de legitimació.

Segons Anne-Marie Thiesse, sembla que és possible establir una sèrie de constants en els processos de creació de la identitat nacional: «é necesaria unha historia que estableza a continuidade cos grandes antepasados, unha serie de heroes paradigmáticos das virtudes nacionais, unha lingua, monumentos culturais, un folclore, lugares emblemáticos, paisaxe típica e representacións oficials» (*apud.* Figueroa, 2011: 83).

Ara observarem com els dos primers elements, la història i la creació de mites com a ferramenta de construcció de la memòria col·lectiva, són utilitzats pels productors literaris gallecs i brasilers. Per tant, a partir d'aquest breu recorregut, podrem esbossar una proposta programàtica de comparació entre les dues literatures com a ferramenta pedagògica dins les aules de literatura gallega.

2.1. Romanticisme: el mite de l'origen

Els moviments per la independència als països llatinoamericans van derivar en una crisi d'identitat que es va materialitzar a través de la negació de la influència europea. En el cas del Brasil, aquest procés polític d'independència coincideix temporalment amb el moviment literari del Romanticisme, que va ser el marc d'activació, des de l'àmbit de les lletres, d'un moviment d'autoafirmació partint de la negació de «todo pasado que nos é outro» (Campos *apud.* Oliveira, 2015: 7).

Segons Antonio Cândido, a partir d'aquest moment es va començar a considerar l'activitat literària com a part «do esforço de construción do país libre» (Cândido, 2000: 26). El Romanticisme va suposar una ruptura des del punt de vista ideològic, ja que es va produir un moment de revalorització d'allò propi, de la *brasilidade*, tot promovent la presència d'elements descriptius locals com a tret diferencial i element valuós (Cândido, 2000: 28). D'aquesta manera, el mite de l'exotisme, que ja havia estat altament rendible durant la colonització torna ara i s'incorpora plenament en l'imaginari romàntic i en el nacional. En aquest procés de formació de la *brasilidade*, la creació del «mite fundacional» també fou una peça clau, tot seguint el mateix esquema utilitzat per les grans nacions occidentals (Oliveira, 2015: 4).

³ Considerem més adequat utilitzar el terme *protosistema*, de Torres Feijoo, en lloc de sistema, ja que durant el s. XIX en la literatura gallega es detectaven «tendències prosistèmiques», definides com a «prácticas tendentes á configuración dun novo sistema segregado do sistema a que está vinculado», é dicir, ao español no caso galego».

En aquest sentit, José de Alencar va ser un dels principals prosistes romàntics brasilers. Per mitjà de les seues novel·les, va col·locar l'indígena com a centre per a la formació del mite d'origen i el va vincular al passat brasiler més llunyà. Les novel·les *O guarani* (1870) i *Iracema* (1875) poden ser considerades com a «novel·les fundacionals» en el sentit d'haver constituït els primers passos per a la creació de l'«indigenisme literari». Segons Leyla Perrone, «os índios constituíam uma matéria romanesca e poética com múltiplas vantagens: eram aquela origem mítica necessária a toda nação; eram nossa parte original não europeia; já quase exterminado, prestavam-se a todas as fantasias» (Perrone, 2011: 192).

Hem vist, doncs, com els productors literaris del Romanticisme forniren la societat del nou Brasil d'un temari nacionalista i sentimental, adequat a les necessitats d'autovaloració nacional. D'aquesta manera, la malenconia, la nostàlgia o l'amor a la terra foren considerats com propis del brasiler, nacionals i sovint inseparables del patriotisme (Cândido, 2006: 90).

La literatura i la historiografia gallega també s'incorporaren al procés de creació d'identitats activat a l'Europa occidental el s. XIX, tot i que en un procés un poc més tardà i amb patrons una mica diferents als de la resta de nacions europees. Tal com apunta Ramón Villares, l'orientació predominant de la historiografia espanyola va fixar Castella en els ciments de la formació de la nació espanyola, fet que va provocar l'aparició de punts de vista crítics i la creació d'històries alternatives basades en característiques diferencials (Villares, 2000: 391-932).

La literatura gallega, excepte els gèneres tradicionals predominantment orals, havia viscut un llarg període de silenci que només es va quebrar en la segona meitat del s. XIX gràcies a una «primera generació galleguista», que va prendre consciència de la situació socioeconòmica del país (Izquierdo, 2000: 139). Aquesta generació, iniciadora d'un projecte de defensa del caràcter diferenciador galleg, així com d'una reivindicació econòmica de descentralització, va donar pas en l'àmbit cultural al moviment del *Rexurdimento literario*, que funcionaria com a ferramenta de transmissió del nou projecte. Entre tota la producció cultural, històrica i política d'aquest moviment, hi destaca una concepció particular de la història gallega basada en els orígens diferencials:

Aún contando el pueblo gallego entre sus señas de identidad con una tan clara e indiscutible como el idioma, su ascendencia celta fue también explotada en el pasado siglo como elemento definidor que, con Portugal, apartaba a Galicia del resto de las naciones peninsulares para aproximarla a Bretaña, Irlanda, Gales, Cornuailles y Escocia. De este modo el país, a pesar de estar lingüísticamente inserto en la Romania, se ponía bajo la sugestiva bandera del panceltismo enarbolada desde comienzos del XIX por los bretones [...]. (Vázquez, 1980: 789-790).

Manuel Murguía va ser el principal articulador de l'origen celta del passat històric galleg, amb les característiques nacionals gallegues diferencials com a idea central dels seus treballs. En l'article publicat en *La Región Gallega* el 1886 i titulat «Qué es nación», explicava així el que ell entenia en aquest sentit: «comunidad natural de hombres unidos en una vida común por la morada, el origen, las costumbres, el lenguaje y que tienen conciencia de esta comunidad» (Rabuñal, 1999: 68).

Fortament influent per la bibliografia històrica francesa i pels estudis de llengües i civilitzacions antigues celtes i romanes, va buscar un relat històric de base científica que imitava allò que s'estava elaborant en altres nacions d'Europa. Tal com indica Vicente Risco en el seu estudi sobre la producció intel·lectual de Murguía, els seus esforços historiogràfics van consistir en una demostració ètnica, geogràfica, idiomàtica i històric del caràcter de Galícia com a nacionalitat diferenciada.

Com a suport principal d'aquesta tasca, va modificar-ne la periodització històrica, tot establint els celtes com a origen, com els primers moradors i, per tant, com a base racial gallega. L'ascendència celta, segons Risco, influeix també en la base lingüística gallega neolatina, per exemple, en la importància que degué tindre el «dialecte cèltic» (Risco, 1976: 41) en la transformació del llatí cap a la llengua romanç que posteriorment derivaria en el galleg:

La verdadera lengua, gallega o portuguesa –para el caso es igual– la lengua que no es propia, hija del celta, modificada por el latín, sobre todo el eclesiástico, enriquecida por el habla y sentimientos suevos, y ajena a toda influencia árabe, es la corriente en Galicia y gran parte de Portugal, la misma que hablaron Camoens y Sáa de Miranda [...] (Rabuñal, 1999: 85).

Aquests nous puntals en els que va ser fonamentada la consituació identitària gallega van tindre la seua vehiculació literària especialment a través de la poesia d'Eduardo Pondal. Segons indica Carballo Calero, la poesia de Pondal no pretenia ser arqueològica, semblantment a com tampoc ho pretenia la historiografia de Murguía, sinó que tenia un caràcter civil i patriòtic. Eren, en definitiva, una proposta de futur:

No pensamento de Pondal, a súa poesía de evocación céltica, a súa poesía bárdica, non constitui un fin en si mesma. [...] Se Pondal insiste tanto en nos ofrecer esceas dunha pasada existencia céltica de galicia, é para propagar o coñecimento dun pasado histórico que sirva de aopio a unha restauración do esprender antigo. (Carballo, 1976: 275).

Per mitjà de la seua producció poètica, l'autor se situa com el bard, la veu transmissora d'un passat heroic i de la memòria col·lectiva, una figura que, tanmateix, va construir d'una manera diferent a la dels bards escocesos, transfigurada amb les característiques de l'heroi romàntic: «O bardo é un home superior, a conciencia da raza. [...] Os bardos de Pondal son malencólicos [...] Non son comprendidos polo pobo que aman e cuio destino queren erguer [...] lembran ao Moisés de Vigny, ou ao poeta de Baudelaire» (Carballo Calero, 1976: 28).

Per a l'elaboració d'aquest discurs, va fer servir bona part de la producció poètica de Macpherson⁴, tot i que no tenia una tradició històrica gallega viva per a fer servir com en el cas del poeta escocés. Per això va crear herois com ara el personatge de Breogán, utilitzant la toponímia germànica, la qual considerava celta o, si més no, que pertanyia a la tradició gaèlica. Trobem un exemple d'aquesta intencionalitat de construcció i de transmissió d'una memòria històrica legendària en el discurs de crida a la consciència nacional, on es dirigeix directament al «fogar» i a la «nazón» de Breogán, del seu poema «Os Pinos», així com en el

⁴ «Poemas de Ossian», del poeta escocés James Macpherson, el qual els atribueix a un bard del segle III.

fet d'haver estat escollit com a base per a l'elaboració de l'himne nacional gallec, oficialitzat a l'Havana el 1906. L'autor segueix les pautes estilístiques del moviment romàntic; col·loca la naturalesa com a veu transmissora del discurs i així aconsegueix que el clamor dels pins faça la funció de «distanciament vaticinant», talment un bard, i que serveix de fil conductor entre el passat i el futur (Méndez Ferrín *apud*. Izquierdo, 2000: 194).

2.2. La transformació del mite: de llegedari a popular

La imatge romàntica que véiem anteriorment creada al Brasil, es va alterar a començaments del s. xx. El Romanticisme no havia considerat plenament el procés d'hibridació i la contribució d'altres cultures en la formació de la identitat nacional. Tanmateix, a durant el primer terç del s. xx es produeix un reconeixement de la realitat tropical brasilera, que fins aquell moment es considerava un signe d'inferioritat, i s'accepten les influències culturals estrangeres. El caràcter de puresa i d'essencialitat associat a l'indigenisme per part dels romàntics brasilers canviarà amb el canvi de segle. Aleshores es començarà a valorar una cultura marcada per contribucions racials diverses (Oliveira, 2015: 5-6), és a dir, que «as deficiências supostas ou reais foram interpretadas como superioridade» (Cândido, 2006: 127).

Coincidint amb el Centenari de la Independència del Brasil, el febrer de 1922 es produeix una trobada entre escriptors i intel·lectuals de São Paulo i de Rio de Janeiro que rep el nom de Semana da Arte Moderna de São Paulo. Aquest esdeveniment no només va significar una rebel·lió estètica i de ruptura amb el moviment literari anterior, sinó que també va ser el punt de partida d'un procés de mudança en la forma d'entendre i de construir la identitat nacional.

Li van donar valor a allò prosaic, al bon humor, i buscaven l'alliberament dels models acadèmics instal·lats entre 1820 i 1920, tot trencant amb el vocabulari, la sintaxi, els temes i fins i tot amb la manera de veure el món. Aquesta actitud es va associar amb el «nacionalisme pintoresc», que van alimentar d'etnografia i de folklore, tot trencant amb els patrons establerts pel nacionalisme anterior: «No índio, no mestiço, viram a força criadora do primitivo; no primitivo, a capacidade de inspirar a transformação da nosa sensibilidade». (Cândido, 1968: 11).

La producció prosística de Mario de Andrade, una de les figures més importants de la Semana da Arte Moderna, és potser la que millor mostra aquest gir en la concepció de l'element indígena com a fundacional del caràcter nacional brasiler. En *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter* (1928); es produeix la desmitificació de la imatge nacional construïda pels romàntics. Es tria un protagonista procedent d'una tribu amazònica que funciona com un antiheroi que adopta característiques terrenals i populars, i que reconstrueix completament del concepte d'heroisme atribuït als primers indígenes.

Així doncs, Mario de Andrade ens presenta un heroi mandrós, mentider i egoista que no té res a veure amb els herois indígenes descrits per José de Alencar i que servien d'espill i de guia del caràcter nacional:

«No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. [...] Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro: passou

mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: If — Ai! que preguiça!... e não dizia mais nada. [...] Vivía deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunafma dandava pra ganhar vintém» (Andrade, 1993: 9).

Si parem esment a les dues circumstàncies extratextuals, d'una banda, hi ha el que Mario de Andrade li va transmetre a Drummond de Andrade epistolament i pel que fa a la novel·la que ens ocupa: «índio legítimo que me filiou aos indianistas de nossa literatura e andou fazendo o diabo por esses Brasis à procura dua muiraquitã perdida», i d'altra banda, la dedicatòria que consta en el manuscrit de la «versió definitiva» de *Macunaima*: «A Paulo Prado/José de Alencar pai de vivo que brilha no vasto campo do céu» (Carvalho, 2012: 114). Per tant, hi queda clar el caràcter intencional i de ruptura amb els models anteriors a aquesta «reconfiguració» de què parlem.

En el context galleg, durant la primera dècada del s. XX, va implicar el naixement d'una iniciativa políticocultural, hereva parcial del Rexurdimento, de continuació en la construcció de la identitat gallega. La Irmandades da Fala i el posterior Grupo Nós, que representaren la superació de les propostes galleguistes en relació amb una postura nacionalista, desenvoluparen un programa cultural d'aprofundiment en els senyals d'identitat nacional. Iniciaren un projecte de renovació dels gèneres literaris amb el foent de la producció narrativa, assagística i teatral i de les temàtiques de denúncia dels problemes socials d'aquell moment, així com posant el focus en l'element tradicional i popular, així com la naturalesa del paisatge, que funcionarà com a marca de singularitat.

En el transcurs d'aquest canvi, el mite de l'origen celta segueix com a element central d'alguns autors, però ja per camins una mica diferents. En aquest sentit, Ramón Cabanillas obri el camí de la llegenda artúrica, procedent de la tradició medieval francesa, la qual fusiona amb els motius celtes i ossiànics de Pondal en el poema narratiu titulat *Na noite estrelecida* (1926). Es tracta de la recreació del mite artúric a partir d'una identificació amb Galícia, no només com a mite o font d'origen, sinó també com a recurs de la cultura popular; una estratègia que va tenir continuïtat més endavant en publicacions de Otero Pedrayo, «Terra de Arthur e Amadis», o en Vicente Risco, que publicava «A lenda do Graal» en la revista *Nós* el 1935 (Lama López, 2001: 154).

Una mica més tard, en la dècada dels cinquanta, i en el context de postguerra, el narrador, poeta i dramaturg Álvaro Cunqueiro reelabora en la seua narrativa alguns dels elements pertanyents al cicle artúric, així com la funció discursiva que se li havia atribuït des de la primera proposta de Cabanillas.

La narrativa cunqueiriana, segons González-Millán, és pionera en la modalitat discursiva subversiva que serà característica de la narrativa gallega moderna (*apud.* Lama López, 2001: 260). Així doncs, trobem en la seua obra una nova configuració de les llegendes mitològiques celtes, així com de les clàssiques i de les orientals que, sense perdre la seua essència primària o d'origen, s'insereixen dins de l'espai sociocultural galleg. Aquest desplaçament s'elabora a través de l'atemporalitat que aporta el joc entre realitat i ficció, tot transgredint el context amb l'objectiu de reelaborar el discurs sobre els herois tradicionalment mitificats en la literatura, als quals se'ls afig un caràcter popular i humanitzat.

Aquest nou discurs de Cunqueiro és sovint vehiculat també a partir del recurs de la ironia, que funciona com a filtre humanitzador, desmitificador i galleguitzador i que, en

alguns casos, no s'han percebut amb prou claredat segons apunta el mateix autor en un text extret de l'especial de les Letras Galegas de l'any 1980 publicat en el número 16 de la revista *A Nosa Terra*:

«Unha das cousas que non entenden quizais os que escriben sobre min [...] son os rasgos meus de humor, parécelles que é que eu creo situacións de absurdo [...] estou dentro dunha tradición popular, dun país que contou, que lle gusta contar e escoitar...» (Morám Fraga, 1990: 51).

Merlín e familia (1955), obra amb la qual inicia la seua trajectòria narrativa, pot ser un dels millors exemples d'aquesta particular combinació entre les llegendes heroiques de la Bretanya francesa i el món popular gallec, característica de l'autor de Mondoñedo com hem vist suara. Aquesta novel·la ens situa davant d'un Merlí que arriba a terres gallegues a causa d'assumpes tan terrenals com fer-se càrrec d'unes propietats heretades i passar-hi els darrers anys de vellesa. El mag viatja amb la reina Ginebra, fugida de Camelot després que descobriren la seua traïció al rei Artús amb Lancelot, que s'establirà a la Selva de Esmelle, bosc situat a les terres de Miranda, província de Lugo.

La situació geogràfica dels herois artúrics és tan sols el punt de partida del joc de ruptura del discurs tradicional, ja que ens trobarem davant d'un Merlí, «asegún se sabe polas historias, fillo de solteira e de nación allea», amb els poders limitats i que ja no encerta amb els seus remeis sense haver de consultar constantment els seus llibres, i davant una Ginebra que ja no és la dona més bella del regne, sinó que és presentada com una dona vella, desmillorada per l'edat i que necessita visitar les aigües termals per tal de pal·liar els seus problemes de salut.

Podríem tindre la temptació d'entendre aquestes caracteritzacions com un intent de ridiculització i de desapropiació del caràcter mític dels personatges, però cal tenir en compte que la narració no té un objectiu immediat sinó, ben al contrari, universalitzant. Es tracta d'un intent d'humanització d'aquestes figures mítiques, tot confrontant les diverses versions d'un mateix passat i relativitzant d'aquesta manera la memòria històrica transmesa pel discurs socialment hegemònic (Lama López, 2001: 260).

3. Consideracions finals

Comptat i debatut, en aquest article hem presentat una primera proposta de tractament de la història de la literatura gallega per a l'ensenyament en contextos no gallegos, concretament en el context brasiler, que entenem que pot ser adaptada a l'estudi comparatiu amb altres sistemes literaris. En tot cas, cal deixar clar que es tracta d'un mètode d'ensenyament i d'anàlisi posat en pràctica durant els Cursos d'Extensió Universitària de literatura gallega a la Universidade de São Paulo entre l'any 2014 i el 2016 i que, segons l'avaluació feta per l'alumnat, va resultar particularment interessant i efectiu en termes pedagògics.

Per a aquesta proposta, partim de la base que els processos de construcció nacional, iniciats al s. XIX, s'activen a partir de procediments semblants, independentment de la unitat geopolítica en la qual pensem, i dins de la qual, el sistema literari funciona com a pilar bàsic de la representació i la transmissió d'idees i repertoris. En aquest sentit, hem escollit

la creació del mite fundacional, tot comparant-ne les representacions històriques en el sistema literari gallec i en el brasiler, ja que entenem que és un dels repertoris distintius i de fixació més ràpida i efectiva dins de l'imaginari nacional, que arriba a marcar profundament l'autoimatge col·lectiva, així com la projectada cap a l'exterior. Per mitjà dels exemples tractats, hem vist com en els sistemes literaris gallec i brasiler, tant allò celta com allò indígena es configuren com a eixos d'origen nacional i, per tant, com a elements sobre els quals construir la memòria històrica col·lectiva, i aporta alhora les característiques essencials d'allò que ha de ser concebut com a gallec o brasiler.

Més enllà d'aquest caràcter de construcció identitària nacional, hem observat com durant el s. xx es produeix un gir en les projeccions i representacions de la imatge de l'indígena i del celta, que passen a ser reconstruïdes tot despullant-les del caràcter heroic i vinculat-les ara a l'element popular per mitjà d'un procés d'humanització que pretén desmitificar-les.

Aquest recurs literari no funciona aïlladament, sinó que ha d'anar acompanyat d'un canvi en les característiques enteses com a nacionals, ja que d'alguna manera el caràcter heroic i mític de l'origen de la nació deixarà de posseir la funcionalitat que tenia, atès que a partir d'ara compartirà espai amb l'element popular, el qual s'incorpora com a marca legítima de representació col·lectiva.

El fet d'haver-nos centrat només en la funció del mite d'origen com a ferramenta de construcció identitària dins del sistema literari gallec i brasiler, no vol dir que no considerem els altres elements apuntats per Anne-Marie Thiesse (llengua, monuments culturals, folklore, llocs emblemàtics o paisatges típics) efectius per a una comparació entre els dos casos analitzats, sinó que per motius d'espai disponible en aquest article i amb l'objectiu que l'argumentació fóra tan aclaridora com era possible, em descartat parlar-ne aquí i ho farem en futures investigacions.

Al capdavant, no preteníem presentar en aquestes pàgines una metodologia ben acabada, com es pot observar, sinó simplement obrir una possibilitat de treball dins les aules de gallec en el context brasiler, així com presentar una recerca acadèmica que ha estat poc tractada però que és ben necessària per a comprendre les raons contextuais de les històries de la literatura, en aquest cas de la gallega, i no només dels fets entesos des d'un punt de vista historicista.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, M. de (1993): *Macunaíma o herói sem nenhum caráter*, Belo horizonte, Vila Rica.
- CÂNDIDO, A. (1968): *Presença da Literatura Brasileira*, Vol. III, *O Modernismo*, 3a ed., São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- (2000) [1975]: *Formação da literatura brasileira (Momentos decisivos)*, Vol. I, Belo Horizonte, Editora Itatiaia.
- (2006): *Literatura e Sociedade*, 9a ed., Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul.
- CARBALLO, R. (1975): *Historia da Literatura Galega contemporânea*, 2a ed.. Vigo, Galaxia.
- CARVALHO, F.A. de (2012): «A feição nativista/indianista de Mário de Andrade». *O Eixo e a Roda*, 21, 107-125.
- FIGUEROA, A. (2011): *Nación, Literatura, Identidade: Comunicación literaria e campos sociais en Galicia*, Vigo, Xerais.

- FIORIN, J.L. (2009): «A construção da identidade nacional brasileira», *Bakhtiniana*, vol. 1, núm. 1, São Paulo, 115-126.
- IZQUIERDO, R. (2000): *Lectura de nós. Introducción á literatura galega*, Vigo, Xerais.
- LAMA, M.J. (2001): *O celtismo e a materia de Bretaña na literatura galega: Cara á construción dun contradiscurso histórico ficcional na obra de Xosé Luís Méndez Ferrín*, Barcelona, Universitat de Barcelona (Tesi Doctoral).
- MORÁM, C.C. (1990): *O mundo narrativo de Álvaro Cunqueiro*, la Corunya, Associação Galega da Língua.
- OLIVEIRA, R.C. i S. FERREIRA (2015): «Literatura e Identidade Nacional: Desafios do Romantismo e Modernismo Brasileiros», *Revista Eletrônica: Fundação Educacional Sao José*, 9.
- PERRONE-MOISÉS, L. (2011): «Paradoxos do nacionalismo literario na América Latina», dins CUNHA, C.M.F. (ed.), *Escrever a nação: literatura e nacionalidade (uma antologia)*, Guimarães, Opera Omnia, 183-202.
- RABUÑAL, H. (1999): *Manuel Murguía*, Santiago de Compostel·la, Laiovento.
- RISCO, V. (1976): *Manuel Murguía*, Arquivos do SEG 1933, Vigo, Galaxia.
- TORRES-FEIJOO, E. (2004): «Contributos sobre o objecto de estudo e metodologia sistémica. Sistemas literários e literaturas nacionais» dins TARRÍO, A. i A. ABUÍN (eds.), *Bases metodolóxicas para unha historia comparada das literaturas da Península Ibérica*, Santiago de Compostel·la, Universidade de Santiago de Compostela, 419-440.
- VELASCO, C. (2011): «Memória histórica, identidade nacional e discurso literário na Galiza» dins REBELO, H. (coord.) (2008): *Lusofonia Tempo de Reciprocidades: actas/ IX Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*, vol.II, 175-186.
- VILLARES, R. (2000): «A formación de Murguía como historiador», *Grial*, 147, 385-399.

BIONOTA

Noa Fernández Pazo

Llicenciada en Filologia Gallega (2009), graduada en Llengües i Literatures Modernes, amb especialitat en estudis lusòfons (2013) per la Universitat de Santiago de Compostel·la, on ha realitzat també el Màster de Professorat de Secundària (2010). Entre l'any 2014 i el 2016 ha exercit com a lectora de llengua, cultura i literatura gallega a la Universidade de São Paulo. Ha estat traductora del gallec al portuguès per a l'editorial Galaxia. Ha participat en cursos d'ensenyament de gallec en diferents universitats del Brasil i en congressos internacionals sobre llengües minoritzades i sobre llengua, literatura i cultura gallegues.

El repte de l'ensenyament de la literatura espanyola al Brasil: algunes propostes per a docents dedicats

AITOR RIVAS (aitorrivas@gmail.com)

Universidade de Vigo (UVigo)

CARLOS FERRER PLAZA (cferrerp77@gmail.com)

Universidade Federal de Viçosa, Brasil (UFV)

What I am going to write is the last of what I have to say. I will say that literature is the only consciousness we possess and that its role as consciousness must inform us of our ability to comprehend the hideous danger of nuclear power. Literature has been the salvation of the damned, literature has inspired and guided lovers, routed despair and can perhaps in this case save the world.
The Journals, John Cheever

En aquest text pretenem reflexionar sobre la situació de l'ensenyament de la llengua i de la literatura espanyola a les universitats brasileres i oferir algunes propostes i experiències amb què es pot treballar la literatura espanyola al Brasil. Començarem comentant alguns problemes existents en l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE) i de la literatura espanyola a les universitats brasileres.

En primer lloc, tot i que al Brasil encara es parlen més de 250 llengües —moltes de les quals es troben en perill d'extinció—, en l'actualitat la major part de la societat brasilera és monolingüe en portuguès. En l'ensenyament secundari s'introdueix (teòricament) una segona llengua, però la realitat és que per a molts alumnes les classes de llengua espanyola de la universitat són les primeres que hi han tingut d'una llengua estrangera.

És convenient destacar la importància del maneig de l'idioma per a la comprensió de la literatura pertanyent a una altra llengua. Cal assumir també que tenir coneixements de l'idioma és imprescindible, però no és prou. A més de les clàssiques dificultats en l'aprenentatge d'espanyol com a llengua estrangera al Brasil, de caràcter lèxic (els falsos amics), de caràcter morfosintàctic (construccions semblants però que no són iguals), de comprensió lectora, etc.; un handicap de gran part de l'alumnat brasiler que es disposa a aprendre la llengua espanyola és la manca de coneixement de realitats culturals diferents de la seua. Dit d'una altra manera, per a entendre un text literari (i la literatura en general) necessitem que l'alumnat entenga també el context històric i artístic en el qual es va produir l'obra.

Probablement, a causa de la grandària del país-continent, del context geopolític o de la situació socioeconòmica de la societat brasilera, històricament al Brasil hi ha hagut un grandíssim autoconsum cultural. A més, quan cal buscar algun model de referència en l'exterior, se sol preferir mirar cap als Estats Units abans que cap als països hispanòfons limítrofs. En els mitjans de comunicació a penes hi ha presència de la llengua castellana i el desconeixement de les cultures dels països veïns és molt elevat, fins i tot entre l'alumnat

universitari. Molts dels problemes i dificultats de comprensió d'altres realitats culturals estan produïts per aquest aïllament present en gran part de la societat brasilera.

En el cas brasiler, pel que fa a l'ensenyament de l'espanyol, encara tractant-se d'una llengua pròxima a la llengua materna de la immensa majoria de l'alumnat (portuguès), en algunes ocasions cal resoldre els dubtes d'alguns alumnes sobre els significats de paraules o expressions que no coneixen i que no arriben a entendre a partir del context. En molts d'aquests casos les explicacions no són únicament lingüístiques, sinó que sol haver-hi problemes relatius al desconeixement de qüestions històriques, artístiques o literàries.

Això es fa més evident en referir-nos a l'ensenyament de la literatura espanyola al Brasil, circumscrita quasi en la seua totalitat a l'àmbit universitari, més específicament a aquelles universitats que ofereixen en la seua graduació de lletres la doble llicenciatura portuguès-espanyol o, en menor proporció entre les carreres creades en els últims anys, la llicenciatura plena en espanyol i les seues respectives literatures. Aquesta última modalitat és oferida a les universitats amb una major tradició i pes en l'hispanisme brasiler, (USP, UFMG, UFRJ),¹ en les institucions universitàries localitzades a les grans capitals del país (Fortaleza, Salvador, etc.) o en aquelles amb una proximitat geogràfica a països hispànics. Salvant aquestes excepcions, la veritat és que la majoria de les graduacions de lletres creades en els últims anys han optat per la doble llicenciatura portuguès-espanyol, la qual cosa implica una presència encara menor de les literatures en llengua espanyola en el seu programa curricular en haver de compartir l'espai dedicat a l'ensenyament de la literatura amb la teoria literària i les literatures en llengua portuguesa.

A més a més, si bé és cert que el desenvolupament de l'ensenyament de l'espanyol en el país en les últimes dècades —resultat de nombrosos factors sociopolítics i culturals—, ha contribuït a l'increment de facultats que han incorporat l'ensenyament de la literatura espanyola i hispanoamericana en els seus departaments de llengües modernes, aquest increment ha sigut paral·lel a una tendència en els cursos de graduació en què la literatura perdia espai en favor de les assignatures de llengua espanyola i didàctica de la llengua, objectiu principal en la formació dels alumnes: futurs docents de llengua espanyola en l'ensenyament fonamental i mitjà.²

Òbviament, la tendència a què ens estem referint produeix un fenomen simptomàtic pel qual el nombre de professors de literatura espanyola i hispanoamericana contractats és significativament inferior al de professors de llengua espanyola. Les conseqüències són òbvies: a penes un o dos professors es fan càrrec de totes les assignatures de literatura, sense

¹ Especialment la USP (Universidade de São Paulo) i la UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), tot i que únicament la primera poseeix un curso de postgrau (màster i doctorat) concentrat en la literatura espanyola i hispanoamericana.

² Aquesta tendència és semblant a la que s'ha produït en l'ensenyament de l'ELE durant la segona meitat del segle xx. En l'article «Los estudios sobre literatura española en Brasil en el siglo xx», Silvia Inés Cárcamo de Arcuri i Mario Miguel González expliquen aquesta evolució des dels anys trenta fins més o menys els anys setanta: «la Literatura —muchas veces inicialmente limitada a la producida en España— ocupaba un lugar central, ya que las lenguas extranjeras eran vistas apenas como instrumentos que permitían el acceso fundamentalmente al universo de los textos literarios.» (2000, 83-84). En les últimes dècades aquesta concepció pedagògica que convertia la literatura en el centre de la seua proposta d'ensenyament va anar invertint-se a mesura que les noves propostes metodològiques per a l'ensenyament d'ELE arribaven a les aules brasileres i les dues àrees de docència —llengua i literatura— se separaven de forma radical.

tenir en compte l'especialitat del docent en determinades èpoques o matèries o, en molts casos, actuant al mateix temps com a professor d'ELE, sense cap tipus de consideració per les diferències en la formació del docent per a l'ensenyament de llengua o literatura.

La Universidade Federal de Viçosa, institució en què hem impartit la docència, no és una excepció en aquest sentit. Com que es fa una doble llicenciatura, s'hi mantenen dos professors impartint les set assignatures de literatures en llengua espanyola (quatre de literatura espanyola i tres de literatura hispanoamericana), amb una càrrega horària de seixanta hores cada una. Tot i això, el nombre d'assignatures de literatura en llengua espanyola és bastant alt, la qual cosa suposa una decisió a contracorrent dins del panorama general dels programes curriculars de les llicenciatures de portuguès-espanyol al Brasil. L'organització diacrònica dels continguts és d'estil tradicional, ja que es divideixen les assignatures en períodes històrics. En el cas de la literatura espanyola —àrea en què centrarem les nostres reflexions— la divisió és la següent: literatura medieval, fins al segle XV (*Literatura Espanhola I*), segles XVI i XVII (*Literatura Espanhola II*), des del segle XVIII a la Generació del 98 (*Literatura Espanhola III*) i, finalment, el segle XX (*Literatura Espanhola Contemporânea*). En aquest context pedagògic, són nombroses les dificultats a què s'enfronta el docent de literatura espanyola, encara que, al nostre entendre i partint de la nostra experiència docent, podrien ser esquematitzades en quatre qüestions més generals:

- a) Encara que el professor de literatura espanyola té a la seua disposició un total de 240 hores lectives, càrrega horària bastant àmplia si la comparem amb altres carreres del país, seria absurd pensar que aquest temps és suficient per a explicar tota la història de la literatura espanyola de manera mínimament exhaustiva. L'abordatge n'ha de ser un altre: es fa necessari seleccionar obres representatives, paradigmàtiques d'un determinat període historioliterari. La dificultat per al professor consisteix en el fet que aquesta selecció no ha d'ocasionar una pèrdua de contingut sinó un enfocament que assumisca d'una manera inclusiva els continguts que componen el programa de l'assignatura.
- b) El nivell d'espanyol dels alumnes, especialment en les primeres assignatures de literatura espanyola a què s'enfronten (precisament aquelles que tracten obres de la literatura medieval o del Segle d'Or, oferides en la UFV quan els estudiants encara no han aconseguit un nivell avançat de coneixements lingüístics), pot ser limitat o fins i tot insuficient a l'hora d'enfrontar-se a un discurs literari amb nombrosos obstacles (tant lingüístics com pragmàtics) per a la seua comprensió.
- c) A tot això cal sumar el desconeixement històric i cultural de determinades èpoques de la història d'Espanya, moltes vegades extremadament alienes als coneixements referencials de l'estudiant brasiler, la qual cosa dificulta la comprensió del món en què sorgeix aquesta creació literària i la tradició cultural i moviments artístics i literaris amb els quals dialoga l'obra.
- d) Finalment, cal tenir en compte que molts dels alumnes, fins i tot havent triat la graduació en Lletres com a primera opció per als seus estudis universitaris, no han adquirit amb anterioritat l'hàbit de la lectura, ni lligen ben sovint obres de ficció, ni poesia, ni assisteixen a espectacles teatrals —problema de cap manera exclusiu del sistema educatiu brasiler—. Òbviament, llegir textos literaris en una llengua estrangera multiplica la dificultat amb què els estudiants aborden la lectura, i un

dels perills per al professor és la desmotivació de l'alumne i l'associació de la lectura amb un esforç sense gaudi i satisfacció.

Tenint en compte aquests aspectes i basant-nos en la nostra experiència professional com a professors de literatura espanyola en universitats brasileres (i més específicament en el context de la UFV) explicarem a continuació, de forma breu, algunes propostes concretes amb què hem intentat superar les dificultats que acabem d'enumerar i que, en major o menor mesura, han tingut resultats pràctics satisfactoris en les nostres classes. No es tracta d'unitats didàctiques amb una proposta específica desenvolupada sistemàticament en forma d'activitats sinó de suggeriments amb un caràcter ampli i versàtil, aplicables a heterogenis continguts i diversificades situacions en l'aula. Encara que sabem que no hi ha receptes màgiques, a continuació presentem quatre objectius i propostes d'actuació que considerem fonamentals per a treballar amb èxit la literatura espanyola al Brasil:

1. Organitzar els continguts sobre eixos temàtics significatius

Un exemple en què aquesta divisió és especialment efectiva, per la dificultat que l'estudi dels textos de l'època sol ocasionar per a l'estudiant brasiler, és l'ensenyament de la literatura medieval peninsular. L'organització del contingut programàtic sobre eixos temàtics és una manera de presentar un ampli període històric —siga l'edat mitjana o el Segle d'Or, per esmentar dues èpoques especialment alienes a l'experiència i els coneixements previs de l'estudiant brasiler— de forma més accessible i amb un caràcter més universal i pròxim a l'alumne, de tal forma que, sense perdre per complet el fil diacrònic que relaciona obres i autors en el transcurs temporal dels segles, la llista de dates, reis i batalles passa a un segon pla, prioritzant que els estudiants arriben a comprendre el context històric en funció d'aspectes representatius del pensament de cada època presents en els textos literaris que seran analitzats i comentats en les classes.

Cal remarcar que la selecció d'aquests eixos temàtics està vinculada a objectius pràctics que ajuden en la lectura, l'anàlisi i el comentari crític d'una o més obres a què es parerà una atenció específica. En les nostres classes, el text seleccionat és *La Celestina*, de Fernando de Rojas³ i els eixos temàtics sobre els quals gravitaran les lliçons són el *mudejarisme*, l'amor i la mort. Els textos literaris triats per a presentar aquests temes són aquells que estan normalment presents en qualsevol programa de literatura medieval però, això sí, abordats des d'un enfocament interpretatiu que privilegia el descobriment de la perspectiva dels diferents autors sobre aquests eixos temàtics en el context ideològic i cultural de la seua època, visió que ha de ser identificable en els textos seleccionats.⁴

³ Considerem fonamental facilitar la comprensió de l'obra a través d'una edició amb el text adaptat a l'espanyol modern. Una bona opció seria l'adaptació realitzada per l'escriptora Soledad Puértolas per a l'editorial Castalia el 2012.

⁴ És important que les aproximacions literàries a aquestes temàtiques tinguen un suport teòric complementari. En el nostre cas els textos triats són fragments d'assajos de Juan Goytisolo sobre el mudejarisme, capítols de l'estudi clàssic de Johan Huizinga *El otoño de la Edad Media* per a l'amor i la mort, el capítol «La dama y la santa», dedicat a l'amor cortès de l'assaig d'Octavio Paz *La llama doble. Amor y erotismo*. A aquests caldria sumar diversos textos crítics de literatura i documents de l'època de producció de l'obra, com el decret d'expulsió dels jueus firmat pels Reis Catòlics en 1492, entre altres (vegeu la bibliografia).

En adoptar aquesta forma de plantejar i organitzar els continguts, hem pogut constatar que els resultats són molt més positius des d'un punt de vista pedagògic, ja que es proporcionen les eines bàsiques per a conèixer tant la tradició literària amb què l'obra de Fernando de Rojas dialoga com els elements fonamentals en què se sustenta la perspectiva historicosocial de l'obra (el context de tensió social derivada de la persecució de les cultures semítiques —el començament de «l'edat conflictiva», en la cèlebre designació d'Américo Castro—; l'evolució de l'amor cortès i la influència de la novel·la sentimental en els amors de Calisto i Melibea; la visió medieval de la mort i la seua importància en la perspectiva pessimista que ens proposa Fernando de Rojas; el moment de canvis socials que transformarien l'estructura feudal darrere d'una nova organització de les relacions socials —tan evident en les figures de Pármeno i Sempronio—, etc.).

En definitiva, el curs s'organitza amb l'objectiu de donar als alumnes els instruments que els conduïsquen a entaular un diàleg productiu amb *La Celestina*, és a dir, una lectura conscient del context historicosocial i literari que els acoste a un significat plausible de l'obra en diferents plans d'interpretació, incloent-hi la seua dimensió atemporal i universal. Aquest mètode de treball en l'aula es concretarà en treballs pràctics en l'aula: presentació de seminaris en grup a l'entorn de, per exemple, els personatges de l'obra; l'anàlisi en les classes sobre les relacions amb altres textos estudiats al llarg del curs i els eixos temàtics que han guiat la seua lectura; el debat sobre el sentit que els estudiants han donat al text o la selecció de fragments per part dels alumnes amb la lectura i representació en l'aula. A partir de l'organització en eixos temàtics que proposem, qualsevol d'aquestes activitats —triades en funció del coneixement que el docent posseeix del grup d'alumnes— tendirà a facilitar una integració dels coneixements adquirits durant el curs, enfocant les classes a una sèrie de tasques que privilegien la connexió entre la diacronia pròpia de la història literària, el tall sincrònic centrat en el context de creació de l'obra i, finalment, la perspectiva dels estudiants mateixos, amb el xoc espacial, temporal i cultural que suposa i la consegüent producció d'interpretacions heterogènies. Unir aquestes tres coordenades aproximatives al fet literari suposa que l'estudiant experimente l'estudi de l'edat mitjana peninsular d'una manera paral·lela a la vivència personal de la lectura d'una obra —*La Celestina*— amb la qual serà capaç d'entaular un diàleg personal des de la seua pròpia cultura: perquè és clar que el mestissatge, l'amor o la mort no són realitats alienes al món brasiler.

2. Establir relacions entre la cultura brasilera i l'espanyola

Establir relacions de semblança, oposició o contrast amb la cultura de l'estudiant en l'aula per a abordar l'estudi de la literatura espanyola és, tal com ocorre en l'ensenyament d'ELE, una forma molt eficaç d'aconseguir que l'alumne descobreisca i vivencie des d'un enfocament intercultural el seu descobriment dels textos literaris proposats. La capacitat d'aquestes lectures per a desencadenar una reacció emocional o intel·lectual en l'estudiant es propicia quan aquest sent que allò que està llegint li parla tant de la cultura espanyola com de la brasilera, i troba així en la seua pròpia identitat cultural el pont amb què entaular una trobada motivadora amb la història, la idiosincràsia i la veu de l'altre, en un espill invertit que li revela aspectes nous de si mateix.

Una manera especialment interessant per al docent i atractiva per a l'alumne d'entaular aquests diàlegs interculturals en la classe de literatura és l'ús de materials audiovisuals de qualsevol tipus que donen suport a aquest procediment i, al mateix temps, impulsen el diàleg interdisciplinari amb altres manifestacions artístiques. Per descomptat, mostrar les semblances entre la literatura en llengua portuguesa i l'espanyola no deixa de ser productiu des d'un punt de vista pedagògic; no obstant això, hem pogut comprovar com la introducció en les classes de pintura, escultura, música, teatre, dansa o cine brasiler resulta més estimulante per a l'alumne i facilita la seua comprensió de determinats aspectes historicoculturals o estètics.

És important subratllar que l'elecció d'aquests materials ha d'estar motivada per un objectiu pedagògic relacionat amb el text literari en llengua espanyola, eix central de la classe, i, a més, els materials han d'estar inclosos en la seqüència didàctica d'una forma integrada. De fet, les característiques del grup a què va dirigit, els seus interessos i motivacions, tindran un important paper en l'elecció dels materials emprats. Per exemple, en el cas específic de Viçosa, l'estudi del barroc literari pot introduir-se a partir de les imatges de les escultures del cèlebre artista brasiler Antônio Francisco Lisboa, més conegut com *Aleijadinho*. Aquesta opció és especialment interessant a la UFV per la proximitat de Viçosa a ciutats paradigmàtiques que alberguen les obres d'*Aleijadinho*, com ara Ouro Preto, Congonhas o São João del-Rei. I és que tots els estudiants saben qui és *Aleijadinho* o fins i tot han vist alguna de les seues escultures. En definitiva, introduir el barroc espanyol contrareformista amb les figures religioses —tan familiars per a l'alumne— creades per aquest escultor *mineiro*,⁵ provocarà una primera presa de contacte, un posicionament previ sustentat sobre l'experiència pròpia i el reconeixement d'un producte artístic arrelat en una identitat individual i col·lectiva pròpies.

Un altre exemple interessant és la projecció de la pel·lícula dirigida per Walter Salles *Abril despedaçado* (2001) per a relacionar-la de forma significativa amb l'obra de teatre *Bodas de sangre* de Federico García Lorca. Més enllà de les coincidències en el seu contingut —dues famílies en un cercle de venjança i mort que es reproduïx per generacions— són especialment interessants les convergències estètiques en la representació del món rural andalús i les dures i àrides condicions del *sertão* de la regió Nord-est del Brasil, poetitzades a través d'una sèrie de símbols amb un sentit antropològic essencial: la sang, les armes, la lluna, els animals, la vegetació... Tant Walter Salles (en una història basada en una novel·la d'Ismail Kadaré) com Lorca se submergeixen en els aspectes més profunds de la cultura local per a arribar a la seua essència transcendent universal. Aquesta dialèctica entre el local i l'universal, tan important per a comprendre l'obra de Lorca però que de vegades resulta de difícil aprehensió per a estudiants estrangers que desconeixen totalment la cultura mediterrània —i més específicament l'andalusa—, apareix d'aquesta manera accessible per a l'estudiant brasiler, gràcies a una sèrie de relacions amb un imaginari present en el seu bagatge cultural autòcton: el mític territori del *sertão*, redescobert amb nous matisos i un sentit atemporal a través del prisma revelador de la literatura de Lorca.

⁵ Originari de l'estat brasiler de Minas Gerais.

3. Interrelacionar a l'aula el desenvolupament de la competència comunicativa amb l'aprenentatge de la competència literària

Una de les majors dificultats en les classes de literatura espanyola a què ja ens hem referit anteriorment és el desajust entre el nivell de llengua dels estudiants i el grau de dificultat dels textos estudiats, la qual cosa esdevé un important obstacle perquè els alumnes compreguen plenament el significat del text literari estudiat; açò succeeix principalment amb els textos poètics, la lectura dels quals és recomanable que siga realitzada durant les classes. Aquesta situació és més comuna en les primeres assignatures de literatura, impartides quan els estudiants no han assolit un nivell avançat en les diferents destreses comunicatives, entre elles la comprensió lectora.

Conseqüentment, el professor de literatura ha de dedicar sovint una bona part de les seues classes a reforçar coneixements previs de llengua espanyola o a explicar aspectes lingüístics nous. Encara que molts professors es lamenten d'aquesta situació i s'obstinen a traçar una frontera entre les classes d'ELE i les de literatura, la veritat és que ambdós àmbits d'ensenyament estan íntimament interrelacionats en funció dels objectius pedagògics del curs, per la qual cosa aquesta frontera resulta artificial en la pràctica docent, ja que, sense aquesta preocupació per l'ensenyament de l'espanyol en les lliçons de literatura, l'aprenentatge dels continguts purament literaris s'alenteix i perd la seua eficàcia. A més, considerem equivocat pensar —com molts professors defensen— que aquesta pràctica roba temps a la literatura en favor de la llengua o que estan fent el treball que hauria de fer-se en altres assignatures específiques d'ELE.

De vegades, aquesta postura suposa deixar de fer patent per a l'alumne el potencial de la literatura per a desenvolupar la competència lingüística, sociolingüística i pragmàtica i deixar de costat el factor motivacional que porta molts estudiants a interessar-se i valorar els textos literaris —i, en conseqüència, els coneixements tèdrics que faciliten la seua comprensió— en funció del seu interès com a documents autèntics, la lectura habitual dels quals millorarà el seu espanyol.

La nostra proposta se sustenta en la convicció que una classe de literatura pot ser estructurada sobre la base d'una seqüència didàctica d'ensenyament d'ELE. Considerem un disseny interessant el proposat per Acquaroni (2007), que es divideix en tres etapes:

- a) Una etapa de contextualització, preparació o enquadrament en què s'activen coneixements previs (lingüístics i/o socioculturals) de l'aprenent, es proporciona informació pertinent per a la comprensió posterior del text i s'afavoreix la presa de posició cultural i/o personal.
- b) Una etapa de descobriment i comprensió en què s'aplica i reconeix durant la lectura el que ha estat tractat en l'etapa anterior, es localitza vocabulari, s'avalua el grau de comprensió de l'estudiant i s'organitza la informació inferida del text.
- c) Una etapa d'expansió en què es posen en pràctica dinàmiques i procediments que unifiquen i integren les activitats realitzades en les etapes anteriors, es realitzen activitats de reforç, ampliació o consolidació i s'exerceixen activitats comunicatives d'expressió i interacció oral i/o escrita.

En un treball anterior (Ferrer, 2009) ja hem posat en pràctica aquesta seqüenciació d'activitats en dues propostes concretes de poemes explorats didàcticament per a una classe d'ELE. El nostre enfocament privilegiava l'alt grau d'afectivitat present en els textos poètics, la plurisignificació que permet la interpretació personal i motiva la negociació de significats per part dels alumnes i la capacitat de la poesia per a estimular la creativitat, la imaginació i el joc associats a l'ús de la llengua, a més de desenvolupar la competència intercultural en configurar-se com un punt de (des)encontre cultural, de reconeixement de les diferències i punts en comú. Òbviament, tots aquests aspectes també formen part d'una classe de literatura, ja que produeixen dinàmiques en l'aula que afavoreixen el diàleg de l'estudiant amb el poema.

No obstant això, mentre que en la classe d'ELE el poema funciona com un material autèntic l'especificitat del qual el fa especialment útil per a posar en pràctica activitats que exercisquen la competència comunicativa de l'alumne, en la classe de literatura l'objectiu central de la seqüència didàctica és el desenvolupament de la competència literària, entesa aquesta com l'adquisició de coneixements pertanyents als estudis literaris que permeten l'estudiant gaudir i comprendre textos literaris en llengua espanyola i ser capaç d'apreciar-los estèticament. En realitat, la nostra opinió és que l'ensenyament d'ELE i de literatura es retroalimenten mútuament i amb un bon disseny de seqüències didàctiques s'aconsegueix unir ambdós objectius.

Posem-ne un exemple: en el treball anteriorment citat, una de les nostres propostes utilitzava el cèlebre sonet de Lope de Vega «Desmayarse, atraverse, estar furioso» per a, en un primer moment, repassar lèxic relacionat amb els estats d'ànim, que havien de ser dividits pels alumnes en positius o negatius, així com discutir les expressions exposades en els tercets, en els quals el pessimisme i la visió negativa de Lope respecte de la passió amorosa es fa més patent. Després, en l'etapa d'expansió, donàvem prioritat tant al debat sobre els efectes de l'amor (tot recolzant la discussió en altres materials) com al desenvolupament de l'expressió oral i escrita sobre el tema, objectiu central de la seqüència didàctica. Doncs bé, creiem que aquestes activitats, dissenyades per a la docència d'ELE, encaixen perfectament en una classe de literatura sempre que siguin adaptades a una finalitat més específica i relacionades més estretament amb el contingut de l'assignatura: per exemple, la comprensió de l'oxímoron i la prevalença de la concòrdia *oppositorum*, aspectes paradigmàtics de l'estètica barroca.

D'aquesta manera, el reconeixement dels recursos presents en el poema en definir els efectes de l'amor i el debat en classe sobre si la visió de l'autor és positiva o negativa — activitat ja present en la seqüència didàctica dissenyada per a la classe d'ELE—, portarà els alumnes a una diversitat d'opinions sobre l'assumpte en què estarà implícita la visió barroca sobre l'amor (caòtic, contradictori, enganyós...). És més, l'anàlisi lingüística del poema portarà al debat la constatació que Lope de Vega projecta una interpretació negativa de la passió eròtica sobre la imatge de falsedat i engany en què està sumit l'enamorat, però aquesta interpretació serà novament posada en discussió amb l'anàlisi de l'efecte que produeix en el lector l'últim i famosíssim vers «esto es amor, quien lo probó lo sabe».

En definitiva, una de les conclusions que emergeixen de la posada en pràctica d'aquesta seqüència didàctica és que el desenvolupament de la competència comunicativa pot integrar-

se de manera harmònica amb els objectius pedagògics de la classe de literatura: l'oxímoron i la concordança d'oposicions pròpies de l'estètica barroca són, en aquest cas, vivenciades per l'alumne en la trobada individual amb el poema, la comprensió de la totalitat dels elements lingüístics que el constitueixen i l'intercanvi d'interpretacions en l'aula. D'aquesta manera, l'estètica barroca que il·lumina el poema de Lope de Vega és experimentada per l'estudiant a través de la interiorització personal i col·lectiva del text poètic en contacte amb la seua pròpia experiència i identitat cultural; tot això mentre es despleguen, de manera simultània, les seues competències comunicativa i literària.

4. Continuar aprenent quan la classe ja ha acabat

La literatura (igual que passa amb l'ensenyament de les llengües addicionals) no pot treballar-se exclusivament en les hores de classe. Perquè l'adquisició de continguts i destreses siga més productiva, és necessari que plantejem activitats que provoquen que el temps dedicat per cada alumne fora de l'horari lectiu multiplique les seues possibilitats d'aprenentatge.

Com ja hem comentat en un altre treball (Rivas i Ruas, 2015: 3), considerem molt important que l'alumnat se senta particip del seu aprenentatge —també en els moments entre una classe i la següent. Per això decidim recórrer en alguns casos a activitats fora de l'aula realitzades gràcies a internet, en les quals l'alumnat té més llibertat per a l'autoaprenentatge, ja que pot accedir des dels seus dispositius mòbils o ordinadors. Gràcies a aquestes activitats extra, fora de la classe, els estudiants tenen l'oportunitat de revisar, ampliar o simplement fixar els continguts apresos a l'aula.

Una proposta d'activitat en aquest sentit de l'aprenentatge continuat i que ja hem dut a terme en les classes d'ELE és l'elaboració de relats a partir de textos clàssics i de notícies de la premsa escrita (mitjans en paper i mitjans en línia) i altres obres literàries que coneixen. Cada alumne ha de triar una cançó, còmic, obra literària, pel·lícula, etc., que li agrade (pot ser de qualsevol cultura i en qualsevol idioma) i buscar algun text en la premsa en espanyol que pugui estar relacionat amb aquella història. Encara que la relació no siga molt directa, això no importa, perquè es tracta de fomentar la creació d'una manera personal, incorporant dades, vivències, imatges i mesclant personatges i llocs. Després, cada estudiant reescriu i resumeix la història a la seua manera, com si es tractara d'un relat breu i li l'envia al professor.

Després de revisar-les, el docent reenviarà una història a una altra persona distinta. La següent part de la tasca consisteix en el fet que la persona que ha rebut la història, la llig i pot intentar esbrinar quina és l'obra a què es refereix el relat que ha llegit, quins personatges han canviat i quines parts de la història han sigut incorporades pel seu company. Si es vol aprofitar l'activitat extra per a una sessió presencial, en la següent classe es pot fer que cada un expose davant dels seus companys (en grups petits o en l'assemblea) la nova història que ha llegit, després d'haver-se documentat per a explicar com era l'obra original i justificant l'aparició i el comportament dels nous personatges del seu company. Finalment, intentarem fomentar un debat amb tot el grup sobre les obres literàries que han presentat i l'actualització d'aquestes històries que han reelaborat amb els nous personatges.

Un dels objectius més importants d'aquesta activitat és que els alumnes lligin en espanyol i exerciten la capacitat per a recuperar altres històries que han llegit prèviament o trames clàssiques que coneixen a través de còmics, cançons o pel·lícules. Amb aquest treball, a més de compartir els coneixements entre tots els membres del grup, estem fomentant la capacitat creativa i de relació d'idees, de personatges i de temes.

Un altre objectiu és que siguin conscients que les obres de la literatura estan més a prop de les nostres vides del que imaginem. Reescrivint les obres d'aquesta manera s'actualitzen les grans —o petites— històries de la literatura universal, entremesclant-se amb les històries i els personatges actuals, que poden semblar més propers per als estudiants. De fet, la reelaboració d'històries i mites clàssics és una de les tasques a què s'enfronten ben sovint molts escriptors.

Finalment, cal destacar que l'acostament a la literatura espanyola ha de fer-se gradualment i per nivells, seleccionant bé el corpus de lectures, els autors, les obres i les edicions perquè aquestes siguin sempre les més adequades al públic a qui van dirigides. És necessari l'esforç dels alumnes, però és important també proporcionar-los les eines perquè aprofiten la lectura, perquè no serviria de res intentar treballar temes, activitats o textos que no estiguen a l'abast del nostre alumnat, perquè es crearia un efecte contrari al que volem aconseguir.

A tall de conclusió, ens agradaria ressaltar els quatre punts en què hem insistit i que considerem fonamentals per a enfocar les nostres classes de literatura espanyola en el context brasiler, i que poden ser extrapolades a l'ensenyament de qualsevol literatura en contextos estrangers:

En primer lloc, el treball amb eixos temàtics sempre ha donat resultat, perquè la literatura no són només obres aïllades, sinó que s'activen coneixements adquirits en altres àrees (ciències naturals, filosofia, història, música, art, etc.).

En segon lloc, procurarem treballar sempre les obres literàries situant-les en el seu moment històric i establint comparacions entre el context brasiler i l'espanyol, de manera que l'aprenentatge siga més global.

En tercer lloc, són importants les tasques en què la literatura serveix per a millorar el domini de la llengua dels nostres alumnes i la competència comunicativa els ajuda a entendre l'obra literària.

En quart lloc, si fem que la classe no s'acabi en eixir de l'aula, sinó que continue a casa, aconseguirem que l'aprenentatge de la literatura siga més autònom i complet.

Per tot açò, en les classes de literatura espanyola al Brasil, continua sent vital la tasca del docent, que ha de resoldre dubtes, promoure debats, exigir responsabilitats, suggerir lectures, oferir ajuda i acompanyar el procés d'aprenentatge de cada un dels alumnes.

BIBLIOGRAFIA

- ACQUARONI, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca.
- CÁRCAMO, S.I. i M.M. GONZÁLEZ (2000): «Los estudios sobre literatura española en Brasil en el siglo XX», *Anuario brasileño de estudios hispánicos X. Suplemento: el hispanismo en Brasil*, 83-94.
- FERRER, C. (2009): «Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas», *Suplementos marcoELE*, 9.

- GOYTISOLO, J. (1997): *El universo imaginario*, Madrid, Espasa Calpe.
- HUIZINGA, J. (2005): *El otoño de la Edad Media: Estudios sobre la forma de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y los Países Bajos*, Madrid, Alianza, [1a ed. 1919].
- PAZ, O. (1993): «La dama y la santa», *La llama doble. Amor y erotismo*, Barcelona, Seix Barral, 75-101.
- RIVAS, A. i M. RUAS (2015): «Saímos da sala, mas não terminou a aula. Aprendendo língua e cultura com ferramentas online», *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação 3, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, <https://www.researchgate.net/publication/299397999_Saimos_da_sala_mas_nao_terminou_a_aula_Aprendendo_lingua_e_cultura_com_ferramentas_online> [Consulta: 6-6-2017].
- ROJAS, F. de (2012): *La Celestina*. Versión e introducción de Soledad Puértolas, Madrid, Castalia.

BIONOTES

Aitor Rivas

Va nèixer a Vigo en 1979. És llicenciat en Filologia Gallega per la Universidat de Vigo i posseeix un Diploma d'Estudis Avançats (DEA) en Filologia Gallega i identitat cultural en la mateixa universitat. Ha treballat com a professor de gallec, espanyol i portuguès en centres de Galícia, Catalunya, Alemanya, Rússia i Brasil. Va ser professor de llengua i cultura gallegues en la universitat de Tübingen (Alemanya) i professor de llengua i cultura espanyoles en la Universidat Federal de Viçosa (Brasil). Les seues publicacions inclouen llibres i materials didàctics de llengua i literatura i altres aspectes relacionats amb la comunicació no verbal.

Carlos Ferrer Plaza

Va nèixer a Madrid en 1977. És llicenciat en Filologia Hispànica per la Universitat Autònoma de Madrid i doctor en Literatures Hispàniques per aquesta mateixa universitat. Ha treballat com a professor de llengua i literatura espanyola en la Università degli Studi di Messina (Itàlia), la Universidat Estadual Paulista (São Paulo, Brasil) i actualment és professor de literatura espanyola en la Universidat Federal de Viçosa (Minas Gerais, Brasil). Les seues publicacions inclouen materials didàctics per a l'Editorial Santillana Moderna (Brasil) i articles dedicats a la literatura espanyola i hispanoamericana.

Cantar a l'uníson: una aproximació holística a les llengües modernes i els estudis culturals¹

DOMINIC KEOWN (dk209@cam.ac.uk)
Fitzwilliam College, Cambridge

Durant la major part del segle anterior, ensenyar en una llengua estrangera moderna al Regne Unit va implicar l'aparició d'un element cultural corresponent que concernia exclusivament la literatura. Malgrat la importància de la lectura com a eina per adquirir la competència lingüística, es va posar de manifest la necessitat de tractar aquesta aptitud de manera independent. Tot i així, durant les darreres dècades, aquesta exclusivitat es va anar substituint a poc a poc per una estratègia més equànime i comunicativa que va accentuar la rellevància de les quatre aptituds de l'aprenentatge de llengües.

De manera simultània, l'exposició a la personalitat creativa del país adient que, en certa manera, havia promogut la literatura s'ha reemplaçat, en aquest segle, per la presència creixent dels Estudis Culturals. Per exemple, en l'actualitat, és bastant usual veure al Regne Unit plans d'estudis de secundària i universitaris adornats amb modalitats de certa immediatesa com ara cinema, televisió, esport, folklore, cuina, etc., les quals contribueixen a l'adquisició de la llengua i el coneixement de la societat meta. Aquesta implicació, les facetes de la qual funcionen com una unitat holística, és clarament més completa en la seua competència que el sistema anterior.

En aquest sentit, la música pot ser especialment captivadora. Fer un simple cop d'ull a la llista d'èxits d'una setmana concreta i d'un país concret evidencia el dinamisme d'aquest mitjà, la immediatesa de la seua assimilació internacional i com es creuen de manera ràpida i inevitable les fronteres nacionals, per no parlar de l'atracció que genera als estudiants. La música, com l'adquisició d'una llengua, uneix les persones de tradicions diferents, així com la seua diversitat i universalitat confirma la humanitat comuna que tots compartim. Un exemple n'és el cas del ressorgiment del folk en les dècades de 1960 i 1970, especialment als Estats Units, a Espanya i a Irlanda del Nord. Malgrat els diferents sistemes de govern (pocs compararien l'autocràcia militar amb la democràcia), la confrontació militant de la Nova Cançó amb la dictadura es va combinar sense interrupcions amb una xarxa transatlàntica de protesta contra l'imperialisme i la repressió i per la defensa dels drets civils.

Tot i la discrepància raonable en l'assimilació del fenomen, sembla haver-hi un consens clar a l'entorn dels eixos centrals que travessen l'experiència tant a Europa com al continent americà que es podria adaptar a l'experiència catalana de la manera següent:

- i. Un compromís ideològic que caracteritza o, segons diuen alguns comentaristes, determina l'estètica de l'experiència (Street, 2000).
- ii. Es va dotar de condició de cantautors als personatges principals inspiració i producció dels quals podia arribar tant als conscients socials com als amorfs i idiosincràtics, malgrat que emanara del descontent social bàsic (Aragüez Rubio, 2006: 86-89).

¹ Aquest article ha estat traduït de l'anglès al català per Jordi Basevi Tomàs.

Encara que tots els comentaristes han acceptat la validesa d'ambdós elements, ha persistit certa parcialitat a acceptar-la, sobretot en relació amb la primacia del primer. Com assenyalava Mark Marqusee (2003), certs electors continuen considerant la denúncia política pública com una condició *sine qua non* d'aquesta creativitat. Per posar-ne un exemple, aquesta visió restrictiva va esdevindre definitiva als Països Catalans, on la valoració crítica de les diferents branques literàries del gènere germà de la poesia va quedar reduïda a una parella simplista. Segons aquesta lectura, la coherència de l'experiència es va dividir exclusivament, d'una banda, en compromís social (poesia social) i, de l'altra, en experiment líric (formalisme), una parcialitat de la visió que va romandre molt de temps sense resposta².

Per tal d'evitar aquesta parcialitat, proposem una lectura exhaustiva de dues cançons clau d'aquest moviment: *Cançó a Mahalta* (1974), de Lluís Llach, i *Diamonds and Rust* (1975), de Joan Baez. Totes dues són particularment rellevants en aquest context. Els artistes que ens interessin no podrien tindre un perfil més activista: Llach, per la defensa de la democràcia i dels drets nacionals de Catalunya, i Baez, per la seua participació activa en el moviment pels drets civils i l'oposició a la Guerra de Vietnam. No cal comentar que, per exemple, la importància crucial de *L'estaca* —un himne per al moviment popular antifranquista— i la disputa freqüent del cantautor català amb el règim, formen part de la història del folk del territori: des d'actuacions prohibides fins a la persecució creativa perpetrada pel règim que el van obligar a exiliar-se a París (Jurado i Morales: 2007, 114-116). De la mateixa manera, Baez s'identifica amb l'activisme social amb unes obres tan emblemàtiques i sedicioses com *We Shall Overcome* (Vencerem) i *Kumbaya* (Vine-te'n), que es van convertir en himnes mundials per a l'activisme social i la rebel·lió.

Per tant, el primer principi que s'ha comentat abans es podria aplicar de seguida a tots dos cantautors. Tanmateix, en aquest marc tant polititzat, continua sent essencial respectar la integració creativa que suggereix la segona consideració, en què, com veurem més endavant, la preocupació formalista representa un elemental fonamental en la producció que proporciona un avantatge estètic al valor de l'art en general.

1. Diamonds and Rust

La breu però intensa aventura amorosa entre Joan Baez i Bob Dylan forma part de la història del ressorgiment del folk. I l'agra separació posterior de la parella s'ha justificat sovint des de la perspectiva de la ideologia (Peele, 2009). Baez estava constantment a l'avantguarda de la reacció progressista contra la classe dirigent en els àmbits de raça, gènere i imperialisme. De fet, com es resumeix a continuació, la seua militància era, en molts sentits, gairebé una part necessària de la seua manera d'entendre la música. Tot i ser un clar company de viatge en la protesta, el recent guanyador del premi Nobel no va ser tan reivindicatiu amb aquestes causes, malgrat la consideració icònica d'himnes com *Blowing in the Wind* (Escolta-ho en el vent) i *The Times They Are A-Changin'* (Els temps

² Aquest paradigma el van imposar dues antologies influents: Castellet i Molas, *Poesia catalana del segle xx* (1963) i Amadeu Fabregat, *Carn fresca* (1974). Totes les referències que es fan en aquest article de textos que estan en Internet es van consultar el 30-09-2016.

estan canviant), i va renegar del protagonisme anterior dintre del moviment. És més, després de la seua separació, la cançó *To Bobby* (A Bobby), que Joan va dedicar al seu examant en l'àlbum de 1972 *Come from the Shadows* (Hi ve de les ombres), és essencialment una petició apassionada perquè Dylan torne al seu activisme anterior.

<p><i>You left us marching on the road and said how heavy was the load</i> <i>The years were young, the struggle barely had its start (...)</i> <i>We're only saying the time is short and there is work to do</i> <i>And we're still marching in the streets with little victories and big defeats</i> <i>But there is joy and there is hope and there's a place for you</i> <i>And you have heard the voices in the night, Bobby</i> <i>They're crying for you</i> <i>See the children in the morning light, Bobby</i> <i>They're dying.</i></p>	<p>Vas marxar per la carretera i vas dir que era pesada la càrrega Els anys eren joves, la lluita amb prou feines havia començat (...) Només diem que el temps és breu i que ens queda molta feina per fer I encara ens manifestem pels carrers amb petites victòries i grans derrotes Però tenim l'alegria i l'esperança i hi ha un lloc per a tu I de nit has escoltat les veus, Bobby Ploren per tu Mira els xiquets amb la llum del matí, Bobby Es moren.</p>
--	---

El fet que el cantant abandonara la lluita s'ha equiparat de manera simplista amb l'elaboració d'una orientació creativa impulsada per l'estètica. De la mateixa manera, si seguim el suposat binari en què va avançar la tradició crítica catalana respecte a la poesia, seria fàcil adoptar el mateix punt de vista polaritzat en aquest àmbit. Per exemple, la pietosa urgència de les cançons de denúncia social de Baez s'oposa a una nova sofisticació creativa, abraçada per Dylan. Aquesta contraposició s'ha qualificat de superposició d'un «paisatge interior» on «la narrativa coherent ha quedat menyspreada en favor del surrealisme carnavalesc». És ací on «es va substituir l'austeritat del trobador de folk acústic per l'extravagància hedonista d'una banda de rock» (Marqusee, 2003).

Tanmateix, cal reiterar que aquest fenomen no ha de basar-se en la polaritat limitada d'una o d'una altra situació, com se sol afirmar. Simplement, els artistes implicats en aquest moviment van respondre a tot l'espectre de possibilitats líriques que tenien al seu abast: des de la banalitat prosaica, d'una banda, fins a la complaença formalista, de l'altra. O com bé contextualitza Marqusee: «Dylan, lluny d'haver desertat de la política, estava redefinint el seu camp d'acció». En composicions com *Visions of Johanna* (Visions de Johanna) o *Desolation Row* (Passatge de la desolació), «grans temes socials es mesclen amb queixes íntimes» (2003). A més, és innegable la presència constant de la denúncia social en la producció contemporània del guardonat amb el premi Nobel, com en el cas del llenguatge realista d'èxits tan brutals com *Hurricane*, de 1976. Si s'adopta aquesta perspectiva més flexible, es pot apreciar la combinació afortunada de la preocupació estètica amb la banalitat del tracte directe, com es demostra en l'oferiment magnífic de Baez, *Diamonds and Rust* (Diamants i rovell):

³ Totes les lletres en anglès de l'article han estat extretes de <www.joanbaez.com/Lyrics/tobobby.html> [Consulta: 30-4-2017].

<p><i>Well I'll be damned Here comes your ghost again But that's not unusual It's just that the moon is full And you happened to call.</i></p> <p><i>And here I sit Hand on the telephone Hearing a voice I'd known A couple of light years ago Heading straight for a fall.</i></p> <p><i>As I remember your eyes Were bluer than robin's eggs My poetry was lousy you said Where are you calling from? A booth in the midwest.</i></p> <p><i>Ten years ago I bought you some cufflinks You brought me something We both know what memories can bring They bring diamonds and rust.</i></p> <p><i>Well you burst on the scene Already a legend The unwashed phenomenon The original vagabond You strayed into my arms. And there you stayed Temporarily lost at sea The Madonna was yours for free Yes the girl on the half-shell Would keep you unharmed.</i></p> <p><i>Now I see you standing With brown leaves falling around And snow in your hair Now you're smiling out the window Of that crummy hotel Over Washington Square.</i></p> <p><i>Our breath comes out white clouds Mingles and hangs in the air Speaking strictly for me We both could have died then and there.</i></p> <p><i>Now you're telling me You're not nostalgic Then give me another word for it You who are so good with words And at keeping things vague.</i></p> <p><i>Because I need some of that vagueness now It's all come back too clearly Yes I loved you dearly And if you're offering me diamonds and rust I've already paid.</i></p>	<p>Que se m'emporte el diable Hi torna el teu fantasma Però no es inusual És perquè hi ha lluna plena I has hagut de trucar</p> <p>I ací estic asseguda Telèfon en mà Escoltant una veu que vaig conèixer Fa un parell d'anys llum Directa cap a un abisme</p> <p>Recorde que els teus ulls Eren més blaus que els ous del pit-roig I em deies que la meua poesia era pèssima Des d'on em truques? Des d'una cabina telefònica a l'Oest Mitjà</p> <p>Fa deu anys Et vaig comprar uns botons de puny Tu em vas portar alguna cosa Ambdós sabem què poden portar els records Porten diamants i rovell</p> <p>Quan vas irrompre en l'escena Ja eres una llegenda El fenomen de la plebs El vagabund original Et vas llançar als meus braços I hi vas romandre Temporalment perdut a la mar La Madonna era teua debades Sí, la xica de la petxina Et mantindria estalvi</p> <p>Ara t'hi veig Mentre cauen les fulles marcides al teu voltant I la neu al teu cap Ara somriu per la finestra D'eixe hotel de mala mort de Washington Square</p> <p>El nostre alè forma núvols blancs que es barregen i suren per l'aire Parle només per mi Ambdós podríem haver mort en eixe instant</p> <p>Ara em dius Que no ets nostàlgic Doncs dóna'm una altra paraula per a això Tu, que tens tanta retòrica i ets tan poc clar</p> <p>Perquè ara necessite un poc d'eixa ambigüitat Tot ha tornat de manera molt clara Sí, et vaig estimar molt I si m'estàs oferint diamants i rovell Jo ja els he pagat.</p>
---	--

A primera vista, la narrativa ofereix un relat prosaic de com la trucada de l'examant de l'autora li desperta la intensitat dels seus sentiments passats. D'una manera realista, el to del lèxic és obert i comunicatiu, gairebé desproveït de cap metàfora. El llenguatge senzill realça la sinceritat del discurs, que culmina en la franquesa de la confessió «Sí, et vaig estimar molt», com confirma la intimitat de les anècdotes de les primeres estrofes i l'honradesa humil del clímax de les relacions sexuals. En aquest nivell superficial, l'únic element que té un valor líric real és la melodia, que, en combinació amb la musicalitat potent i rica de la veu de Baez, subratlla —amb la seua cadència insistent i planyent— la intensitat de la nostàlgia i el seu retorn inevitable i evocador.

Tanmateix, malgrat la superficialitat inicial, hi ha un lirisme discernible que s'evidencia en el valor connotatiu del subtext. Per exemple, el mot «damned» (en l'expressió «que se m'emporte el diable») del primer vers no podria ser més col·loquial; però, de la mateixa manera que amb «ghost» («fantasma»), introdueix tot un conjunt de qüestions relacionades amb l'horror i el gènere gòtic de la literatura i el cinema. Els casos d'amants desafortunats («condemnat»), des de Romeu i Julieta fins a Faust i Dràcula, vénen de seguida a la ment, una trama realçada per la lluna plena i la dimensió arquetípica o bíblica de «l'abisme» que s'hi transmet (com és costum en el mite), amb una experiència no cronomètrica del pas del temps: «fa un parell d'anys llum».

L'associació «llegendària» continua de manera explícita en el moment oportú amb una evocació subtil de la història cultural. Com és evident en el cas de Chaplin, el vagabund de la literatura i del cinema desborda, paradoxalment, un encant i un carisma enganyós, atractiu, bohemí i contestatari d'una manera amenaçadora (tant Odisseu com Don Joan eren naufrags desastrats). Totes aquestes al·lusions segueixen realçant l'habilitat artística, un tret que s'emfasitza amb la referència a la innocència seductora de l'obra mestra de Botticelli, a mesura que el crescendo arriba fins al clímax. És en aquest instant on, malgrat la mundanitat del lèxic, som testimonis d'un coit triomfant o d'una interacció excel·lent, transmesos de manera etèria per la barreja dels núvols blancs que naix de l'alè dels amants i per l'èxtasi eròtic de la mortalitat, una imatge que fa recordar Bataille (1986).

Tot plegat, aquesta peça constitueix un exemple de la plenitud de l'experiència que s'aprecia quan la sinceritat pessimista —el llenguatge característic de la cantautora totalment compromesa— està casada amb les possibilitats imaginatives d'un esteticisme més formal. En altres paraules, quan les dues definicions suposadament distintes i exclusives de la recerca lírica contemporània estan unides més que no juxtaposades.

2. Cançó a Mahalta

La divisió imaginada en l'experiència lírica catalana entre els valors de la poesia social i el formalisme es podria explotar senzillament fent referència al treball de Lluís Llach. Hom només cal que propose *Com un arbre nu* (1972) com a exemple d'unitat en lloc de divisió, on l'activisme social es combina sense esforços amb l'esteticisme intens. L'àlbum l'obre *La gallineta*, desconstrucció satírica de la qual troba l'eco en *Madame (Ningú no sabia el seu nom)* i la burla cap a la censura de *Bon senyor (Bon censor)*. No obstant això, aquesta subversió pública i frívola és un contrapunt als melangiosos símls d'aïllament

seguint l'estil d'Ausiàs March de *Com un arbre nu* i la metàfora persistent de *Ma tristesa*, amb el seu planyent anhel individual per la llibertat col·lectiva.

Aquest còctel té el mateix èxit en *Comandante*, l'homenatge al Che Guevara, que respon emotivament a l'himne inspirador de Puebla —sovint atribuït per error al cantautor xilè i víctima de la repressió de Pinochet, Víctor Jara (1932-1973)—. Tanmateix, la composició també evoca de manera enginyosa la brutal repressió dels coronels a Grècia (1967-1974). De la mateixa manera —igual que la posterior cançó *Vaixell de Grècia* (1974) i la insuperable *Viatge a Ítaca* (1975)—, la seua altura, to i melodia hel·lena no només fan eco a Kavafis sinó també a la magnífica banda sonora creada pel compositor exiliat Mikis Theodorakis per a la penetrant pel·lícula de 1972 de Costa-Gavras *État de siège* (*Estat de setge*) i la seua denúncia del suport de la CIA a la repressió inhumana de la junta militar a l'Uruguai.

Un *modus operandi* idèntic acompanya el següent LP, *I si canto trist* (1974), que inclou l'adaptació majestuosa de Llach del poema de Màrius Torres. Com la confessió melòdica de Baez, en el nivell més simple, el poema descriu la relació entre el poeta tuberculós i la seua musa, Mercè Figuera, tots dos interns al sanatori de Puigdolena a la dècada de 1930.

Corren les nostres ànimes com dos rius paral·lels.
Fem el mateix camí sota els mateixos cels.

No podem acostar les nostres vides calmes:
entre els dos hi ha una terra de xiprers i de palmes.

En els meandres grocs de lliris, verds de pau,
sento, com si em seguís, el teu batec suau.

I escolto la teva aigua tremolosa i amiga,
de la font a la mar, la nostra pàtria antiga.⁴

Una vegada més, a nivell superficial, la narrativa és un conjur planyent a la impossibilitat de la unió afectiva. Constrets d'aquesta manera, el poeta i la musa tenen vides paral·leles i no es poden fusionar ni apropar. No obstant això, d'acord amb la transformació simbolista, recórrer a l'al·lusió i a la metàfora serveix per imbuir l'experiència amb una dimensió molt més genèrica i bàsica, per alçar-la del fracàs del context individual. És clar que la insistent referència fluvial es remunta als orígens de la poesia occidental, és a dir, al trop d'Heràclit —la visió de la vida com un flux indefugible—, que esdevindria una constant en la tradició europea posterior. En aquest sentit, l'oscil·lació en el llenguatge de Llach i l'anar i vindre del ritme insistent i ondulatori és especialment impressionant.

De fet, aquesta mateixa capa es reflecteix en la profunditat del lèxic, que, malgrat la seua restricció, és estrepitosament evocador. Els rius paral·lels, per exemple, ens porten més enllà de l'experiència personal cèlebre entre afluents i canals que alimenten la Riera de Tenes a Sant Quirze de Safaja, fet que ens fa retornar inevitablement als seus homòlegs

⁴ Extret de <www.lluislloch.cat/catala/cancomahalta.html> [Consulta: 30-4-2017].

mil·lenaris, els paral·lels Tigris i Eufrates. Va ser ací, al Creixent Fèrtil de Mesopotàmia (del grec, «entre dos rius»), on naix per primera vegada la nostra civilització, «de la font a la mar», com el rumb de la cultura occidental se superposa en la particularitat d'aquesta ubicació.

D'acord amb aquesta fusió entre el que és individual i el que és universal, hi ha un moviment corresponent cap a la unió, tot i que en un nivell superior, que transcendeix la noció explícita de la indefugible separació. En el primer rodolí s'estableix una tensió entre la divisió (dos rius paral·lels) i la singularitat (les *nostres* ànimes; el *mateix* camí sota els *mateixos* cels). El segon rodolí subratlla la frustració d'aquesta juxtaposició (no podem acostar/entre els dos; les *nostres* vides calmes/una terra de xiprers i palmes). No obstant això, la situació es resol en els últims versos amb una elegància simbòlica característica, ja que la unitat es concep en una plana metafòrica més profunda.

Aquest efecte s'aconsegueix visualment en el tercer rodolí, on se substitueix la separació per un desacord sa per l'epítet transferit. En la combinació visual de «meandres grocs de lliris», per exemple, la qualitat adjectival no es limita a les flors, sinó que es connecta o es transfereix als meandres. L'amalgama metafòrica es veu reforçada per l'abstracció cromàtica addicional —per no dir sinestèsica— del lexema «verds de pau». De fet —i de nou d'una vertadera manera simbolista—, finalment es confirma la unitat per l'essència de l'estimada percebuda oralment: «sento (...) el teu batec suau; escolto la teva aigua, tremolosa i amiga», on el poder del zeugma subratlla la unió al·lusiva.

No cal dir que la implicació d'elements orals i visuals hi té una importància fonamental. Tot i que la imatgeria i l'eufonia poden impressionar per la seua riquesa, les seues facultats corresponents també són essencials en la percepció de la transcendència. El propòsit és primordial dintre de la tradició poètica. Després de la creativa síntesi simbolista de la sensualitat (precisament per mitjà dels sentits, l'arrel etimològica de l'esteticisme, es va poder percebre el que és absolut), l'experiència de la poesia pura manté el mateix sender sensual cap a la intensitat al·lusiva que es percep d'una manera tan diàfana en la magnífica amalgama de Torres sobre els valors lírics. Ací també cal esmentar la sensualitat de la versió musical de Llach gràcies a la seua dicció rica, el crescendo controlat, l'apòstrof culminant i la planyent cadència reiterada.

Curiosament, i a pesar de l'onada estètica, la darrera línia fa un retorn sorprenent al present i la seua immediatesa. És probable que el panorama poètic evoque l'alba de la civilització. També es pot lamentar la vida com a inevitable flux general a la condició humana. Tanmateix, la *pàtria antiga* de Torres i Mahalta no és només mítica, sinó també ancestral. Catalunya té la seua pròpia història antiga. I, així com la Sinera d'Espriu, el paisatge de Sant Quirze Safaja necessita l'accepció que acompanya la dimensió immediata de l'experiència. De fet, acceptar la paraula «pàtria» en la dècada de 1930 la necessita. No es tracta només d'una evocació melangiosa de la mina perenne de la cultura del continent europeu, sinó també un lament per a Catalunya i la seua condició precària durant la Guerra Civil i les seues conseqüències. En aquest sentit, la condició de la nació és paral·lela a la dels amants, on la frustració de la fracassada realització (geo)física troba una compensació en una transcendència espiritual persistent.

3. Conclusions

Reconsiderant tots aquests temes, el nostre enfocament no restrictiu ha permès arribar a una conclusió que és prou flexible per abraçar —en lloc d'excloure— tots els elements involucrats. D'una banda, en l'àmbit de la lingüística aplicada, la parcialitat (que es podria caracteritzar per una dependència exclusiva per la literatura) es veu limitadora i restrictiva. D'altra banda, el divers ventall d'interessos que ofereixen els estudis culturals pot enriquir el camp de manera apreciable en la seua combinació d'exposició a la pràctica idiomàtica i la comparació entre cultures locals i foranes.

De la mateixa manera, i com els seus homòlegs als Estats Units i a Irlanda del Nord, la Nova Cançó va formar part d'una força creativa nodrida des del bressol de la injustícia social per individus amb un compromís clar tant amb la seua comunitat com amb la resta de la humanitat en general. La senzillesa del llenguatge en la comunicació de la protesta d'inspiració popular és un element fonamental de l'experiència. Tanmateix, no és l'únic element i sovint es combina amb una sofisticació estètica a la qual mai no s'ha renunciat ni s'ha rebutjat. Així, només sembla raonable concloure que el reconeixement de la poesia del període també es beneficiaria d'una lectura holística anàlogament.

BIBLIOGRAFIA

- ARAGÜEZ, C. (2006): «Pasado y Memoria», *Revista de Historia Contemporánea*, 5, 81-97.
- BATAILLE, G. (1986): *Erotism, Death and Sexuality*, San Francisco, City Lights.
- CASTELLET, J. M. i J. MOLAS (1963): *Poesia catalana del segle XX*, Barcelona, Edicions 62.
- FABREGAT, A. (1974): *Carn fresca*, València, L'Estel.
- JURADO, O. i J. M. MORALES (2007): *Lluís Llach: siempre más lejos*, Nafarroa, Txalaparta.
- MARQUEE, M. (01/11/2003): «The Politics of Bob Dylan», *Red Pepper*,
<http://www.redpepper.org.uk/the-politics-of-bob-dylan/>
- PEELE, S. (15/10/2009): «The Great Baez-Dylan Love Affair», *Psychology Today*,
<https://www.psychologytoday.com/blog/addiction-in-society/200910/the-great-baez-dylan-love-affair>
- STREET, J., (2000): «Invisible Republics and Secret Histories: A Politics of Music», *Cultural Values*, 4, 3, 298-313.
- (2012): *Music and Politics*, Cambridge, Polity.

BIONOTA

És professor a Fitzwilliam College, a la Universitat de Cambridge. Especialista en cultura contemporània de la Península Ibèrica. Ha publicat a bastament sobre la dimensió ideològica en la literatura catalana. És autor dels llibres *Sobre la poesia catalana contemporània* (València: Tres i Quatre, 1996), *Polifonia de la subversió: la veu col·lectiva de Vicent Andrés Estellés* (València: Tandem, 2000) i *A Companion to Catalan Culture* (London: Tamesis, 2011). A més ha publicat, juntament amb el poeta Tom Owen, l'antologia traduïda *After the Classics: the selected verse of Vicent Andrés Estellés* (Amsterdam: John Benjamins, 2013). També ha publicat estudis sobre cinema espanyol, amb especial atenció a Buñuel, Berlanga, Monleón i Bigas Luna. És l'editor de la revista *Journal of Catalan Studies* i ha estat traductor de Salvat-Papasseit (1982; 2005), Ausiàs March (3 vols: 1986; 1989; 1993), Valle-Inclán (1991) i Joan Fuster (1992; 2006).

Aproximació a un ensenyament de literatura (nord) catalana: l'oralitat en Jordi Pere Cerdà¹

JOSEP MARQUÉS MESEGUER (j.marques.meseguer@gmail.com)
Universitat de Perpinyà Via Domícia

1. Sobre l'ensenyament i el pensament poètic

L'ensenyament, en qualsevol disciplina i nivell acadèmic en què s'exercisca, esdevé cada cop més una experiència interactiva encaminada a establir un vincle genuí entre l'objecte d'estudi, l'estudiantat i el medi que els influencia. L'alumnat i el professorat, l'un amb l'altre, exploren vies cap a una comprensió del món i de si mateixos. Aquest procés d'aprenentatge integral, en podríem dir, es basa a fer possible, de manera planificada i per tant conscient, que els coneixements adquirits siguin viscuts com a experiències *reals* (significatives, autèntiques) en el desenvolupament de l'individu i del col·lectiu.

Perquè aquest caràcter real siga interpretat i sentit com a tal, cal d'entrada que el procés d'aprenentatge es construïska sobre les pròpies necessitats i pertinències dels alumnes, i sobre les seues estructures cognitives i afectives existents, tal com assenyala l'etnògraf Peter Woods (1993: 4). Això implica entendre l'aprenentatge, en primer lloc, com un procés obert que es construeix de manera *negociada* (1993: 4) entre l'estudiant i el professor, cosa que els mena a reconèixer-se com a subjectes cooperadors, interdependents i per tant actius i responsables en aquest camí compartit d'exploració intel·lectual i emocional. I en segon lloc, també comporta entendre que el *diàleg crític* (1993: 21) establert entre ambdós ha de veure's completat amb aquell que efectuen amb l'entorn. L'entorn és el context d'aprenentatge que interactua amb l'espai educatiu més immediat de l'establiment, el qual s'incorpora al món real en el moment que s'inicia un diàleg entre ells: «the world, city or village is the school» (1993: 10).

Aquest enfocament crític de l'aprenentatge es podria definir, atesos els paràmetres anteriors, com un procés cognitiu de cerca, conduït per diversos agents (professors i estudiants sobretot) i en el qual interactuen factors socials, emocionals i culturals que conformaran les identitats dels aprenents. Teixir aquestes *experiències crítiques* en el camp educatiu, com les defineix Woods, significa assumir el rol de l'investigador, i per tant del creador, a fi d'adquirir el propi aprenentatge. És insistir a forjar pensadors autònoms, que s'interroguen més sobre *com* conèixer, que sobre *què* conèixer (4); en paraules de Bonnet (citada per Woods), és insistir en la importància del *pensament poètic*, el qual:

seeks harmony rather than power, receptiveness rather than imposition, is affected rather than effective, is openly curious and wondering rather than goal-oriented, accepts mystery

¹ Aquest article s'ha realitzat dins del marc del projecte d'investigació AICO/2015/041. *Personatges, identitats socials i territori a la literatura valenciana dels anys seixanta al canvi de segle*.

as against seeking transparency, intuitively the wholeness of things as against analysing them into specific problems to be solved, and stays with things in their inherent strangeness rather than turn them into defined objects [...]. In essence, poetic thinking attempts to re-establish a direct living in, and with, things (1993: 5-6).

El pensament poètic, tal com ací s'entén, no se circumscriuria únicament a l'ensenyament de les matèries artístiques o humanístiques sinó que podria abastar qualsevol disciplina (6), per bé que les ara citades (on s'inscriu la literatura, que atén el nostre article) puguen tenir una major tradició a l'hora d'acollir diferents mètodes de coneixement. De fet, en el seu sentit original, *poètic* (del verb grec *poiein*) és tot allò que es crea o es fa, que s'inventa i que per tant innova a l'hora de posar en relació idees que després es podran articular i comunicar mitjançant el llenguatge. Ben aviat, però, en la mateixa antiguitat grega, el concepte de poesia s'acotarà i començarà així a descriure el delictiu per utilitzar el llenguatge. S'insistirà així en la recreació verbal en tant que experiència estètica, fins al punt que es reconeixerà socialment la necessitat humana de disposar de la paraula de manera clara, forta i inspiradora, fruit d'una elaboració innovadora, la de l'*autor* (del verb llatí *augere*, augmentar la sensació de vida), la de l'artista (Cayeux, 1997).

Partir doncs de la poètica a l'hora de concebre un ensenyament ens permet situar al bell mig de l'aula la llar del foc creatiu, tot relacionant les persones i les coses des del punt més radical, i així vital, de l'experiència humana. Situat el llenguatge com a motor de creació i interacció amb el medi, l'oralitat s'erigeix al seu torn com el mitjà d'expressió originari i directe a l'hora de relacionar-nos i per tant de generar coneixement i cultura, un element clau, a la fi, en aquest restabliment de la vivència directa amb les coses a què es referia Bonnet, i amb nosaltres mateixos.

Fins ací hem traçat una breu aproximació teòrica al pensament poètic que ens permetrà de situar dos dels seus elements clau, oralitat i espai, en el nostre propòsit d'aportar algunes notes sobre la vida i l'obra de Jordi Pere Cerdà. Aquestes notes, assumint el mateix rol de l'investigador que esmentàvem adés, podran servir d'hipòtesis de treball a l'hora de planificar, de manera preliminar, un ensenyament de literatura catalana a la Catalunya del Nord. L'envit, doncs, no serà altre que fer dialogar la creació del nostre autor amb el medi social d'aprenentatge que situem i que és el propi del mateix Cerdà.

Així, abordarem primerament el desvetllament de la poesia en Cerdà i el desafiament lingüístic, cultural i territorial que haurà d'encarar com a autor nord-català. Seguidament, ens referirem al pes de la cultura oral i la seua relació amb l'entorn des d'una atenció al folklore i a l'etnopoètica. Per fi, mostrarem alguns exemples literaris on l'autor introduí aquests elements de la memòria oral, i on es fonen l'espai cerdà² amb la construcció del seu propi món literari *cerdanià*.

² Al llarg del text, usarem l'adjectiu *cerdà* (en minúscula) com el relatiu o pertanyent a la comarca de l'Alta Cerdanya (la part sota administració francesa) o a la comarca completa de la Cerdanya (tant la part francesa com l'espanyola); en canvi, usarem el nom propi *Cerdà* (en majúscula) per referir-nos a l'autor que tractem (Jordi Pere Cerdà, pseudònim literari d'Antoine Cayrol) i l'adjectiu *cerdanià* per tot allò que corresponga a aquest mateix autor.

2. La revelació de la poesia en Cerdà i el desafiament lingüístic

Jordi Pere Cerdà (1920 – 2011), pseudònim d'Antoine Cayrol, és un autor, en paraules de Pere Verdaguer, amb «una immensa cultura d'autodidacte, la millor per a un poeta i escriptor» (1966: 11). Cayrol lamentà, però, no haver cursat estudis universitaris ni haver viscut l'ambient d'agitació intel·lectual pròpia de l'acadèmia.³ Natural de Sallagosa, a l'Alta Cerdanya, el seu context de vida serà fins al 1960 (moment en què s'instal·larà a Perpinyà)⁴ el de la pagesia, els ramaders i els pastors. «Però, esperit curiós i sensible, llegí tot el [que li] queia a les mans, encara que els llibres fossin més aviat rars a Cerdanya» (Balent, 2011: 72). Des de ben jove, sentí com l'afecció per la lectura el distanciava de la societat rural cerdana alhora que l'encaminava cap a un autoaprenentatge forjat en la intimitat:

L'escrit em feia diferent dels nens del meu temps. Cap d'ells hi portava interès; em sentia una mica estrany, potser i tot, una mica vergonyós. Més tard, sentiré amb una certa angoixa com el meu gust pel llibre em va apartant de la joventut del meu poble. És a través d'aqueix sentiment que naixeré a l'experiència de la solitud existencial amb què tot home topa un dia o altre; allò que se'n diu la diferència. Tot això és viscut a dins la boira, l'encegament, els jocs, l'instint del plaer, la incertitud i l'angoixa de tot (Cerdà, 1988: 7).

Aquesta *diferència* o *solitud existencial* sentida i viscuda per Cerdà de manera crítica serà fonamental en el seu procés d'aprenentatge autodidàctic; al capdavall, «la culture est d'abord une conception de soi; il n'y a pas de culture sans travail sur soi» (Cayeux: 1997). En aquesta descoberta de si mateix a través dels llibres, el seu pensament poètic es desvetllarà, a tall de xoc, arran de la descoberta de la poesia de Pierre Seghers (1906 – 1987), una poesia que, en paraules de Cerdà, «n'était pas romantique, ni parnassienne, ni classique à la manière de Ronsard, c'était une poésie qui me parlait... Il m'a semblé que soudain, une partie du monde venait me parler à voix douce au creux de l'oreille».⁵ Així, el mateix distanciament de la ruralitat cerdana que li crea la seua aproximació a la cultura llibresca, li permetia ara acostar-se al món per mitjà de la configuració de la seua pròpia idea poètica. Però, el distanciament amb la realitat continuarà sent necessari per gestar l'*autor* i així fer aflorar la creació:

³ A *Cant alt. Autobiografia literària*, Cerdà reconeix, però, que «el cas de viure lluny de les ciutats i en defora de grups culturals m'ha ajudat a escapar al risc de teorització que naix de les discussions dels nuclis; puc posar-ho igualment a càrrega d'un temperament que porta més cap al social i a l'experimentació humana, que no és sensible a les seduccions (que reconec necessàries) del conceptualisme abstracte» (1988: 237).

⁴ Instal·lat a la capital rossellonesa, Cerdà treballarà primerament de carnisser, ofici al qual ja es dedicava a Sallagosa, per passar a dirigir, entre 1964 i 1976, la Llibreria de Catalunya (actual Llibreria Catalana), fent de llibreter i animador literari i cultural. A partir de 1980 tornarà a la Cerdanya alternant la vida entre Sallagosa i Perpinyà.

⁵ En l'article de Bernard Rieu «Un poète en prise directe avec son temps» (p. 8), inclòs al llibret dedicat a Jordi Pere Cerdà publicat per l'*Amicale des Anciens d'Arago*, del liceu perpinyanès Francesc Aragó, on Antoine Cayrol cursà tres cursos en l'aleshores col·legi (centre de primer nivell d'ensenyament secundari). El llibret és consultable en línia: <<http://anciensdarako.com/promotion.j.p.cerda.2012.2015-363600-3-14-71.php>>.

Devia començar a treballar a l'escorxadador i servir darrere el taulell, a catorze anys. L'ofici m'obligava a viure a nivell de la gent i dels seus problemes diaris; teníem a casa pastor i criada; pagesos petits venien a fer jornals a la temporada de l'herba, més tard s'hi afegiran vaquer i mosso. I no em sentia mica dins la pell d'un carnisser, ni d'un pastor, ni d'un pagès. Ho he fet! He matat, he escorxat, esquarterat, detallat, he guardat, he llaurat, dallat, segat, carregat la carreta, he molsit. Ho he fet sense cap disgust, sensible potser a l'esforç muscular que representava, sensible sobretot a la xarxa de relacions humanes a què m'obligava; però sempre amb una part de mi, absent a [...]. Tot anhel de cultura representava, per a mi, una voluntat, potser una evasió del món real on em movia [...]. Vaig posar entre el món real i jo una distància, una visió estètica (Cerdà, 89, 90, 106).

Arran de les activitats d'Antoine Cayrol com a resistent durant la Segona Guerra Mundial,⁶ Cerdà es relacionà amb Seghers, amb el qual mantingué contacte per correspondència que aprofità per fer-li arribar els seus primers poemes, escrits en francès. Arran de les correccions fetes pel poeta parisenc, Cerdà s'adona que la seua expressió en francès no es troba a l'altura de la seua intuïció poètica (Vinas, 2000: 12). Si bé la cultura *racional*, fruit de la formació reglada que havia adquirit el poeta de Sallagosa, era majoritàriament francesa, la seua cultura *empírica*, la familiar i la dels seus veïns de la rural Cerdanya, era plenament catalana. Potser és en aquest punt que Cayrol s'adonà que «una llengua no és tan sols un instrument de pensar i dir, sinó que va lligada molt més profundament amb les arrels del nostre ésser» (Cerdà, 1988: 61). Davant l'*espai polític* evident, que traça el poder per mitjà d'institucions i precisos límits fronterers,⁷ Cerdà començà aleshores a intuir i a valorar l'existència de tot un altre *espai poètic*, governat per unes emocions amb dimensió il·limitada i que, en tot cas, en l'àmbit més tangible com és el territori, es reconeixia en l'expressió d'una llengua catalana, nord-catalana, «repliée dans des contraintes dialectales» (1997: 9).

Decidit a usar la llengua que millor responia a les dimensions de la seua capacitat poètica, Cerdà s'anà formant «una consciència de catalanitat» fruit «d'una voluntat d'escriure» (1988: 23); però com escriure en una llengua apresada només d'oïda? «Si je le possède [el català] au point de vue oral, là j'ai un problème que la société a mis des siècles à résoudre, c'est le passage de l'oralité à l'écriture [...]. Il faut que j'invente une poésie que je n'ai pas devant moi, que personne n'a» (Vinas, 2000: 13).

De fet, el repte poètic i lingüístic que encarava Cerdà era doble: les seues limitacions per emprendre una expressió poètica raïen no només en la seua manca de cultura escrita en català, sinó també en el fet que aquesta cultura, tenint Barcelona com a principal referència en la creació de l'estàndard, situava l'espai cerdà (del costat francès especialment, i per extensió el nord-català) en una dimensió extraterritorial pel que fa a l'aplicació d'aquesta

⁶ En essència, Cayrol s'encarregà d'assegurar la travessada cap a Espanya, a través de la frontera pirinenca, de fugitius de la França de Vichy i de l'ocupació alemanya. Aquesta tasca li valgué, entre altres reconeixements, la condecoració de la *Croix de Guerre avec Étoile d'Argent* del govern provisional de la República Francesa. A *Finestrals d'un capvespre* (2009, Perpinyà, Trabucaire), Cerdà explica la seua experiència en la Resistència francesa.

⁷ Encara més evidents a llocs com la Cerdanya: «El país fronterer cria tota una jerarquia de professionals, el que porta barret, botiga, puro i cotxe, i el que porta el paquet; hi havia el contrabandista d'ocasió, el de circumstància i el d'atzar (1988: 17).

codificació lingüística, cosa que dificultava la integració i l'articulació de l'àmbit cultural català. Així, entre el català oral cerdà del poeta i el català escrit estàndard «de Barcelona», semblava haver-hi una distància insalvable que confrontava dos mons: la voluntat poètica de Cerdà d'aplegar en català la seua cultura d'autodidacte, davant la realitat política de frontera que no actuava sinó com a força disgregadora d'aquesta catalanitat. Cerdà, amb tot, semblava decidit a salvar tots els obstacles per mitjà de l'acte poètic, aquella activitat humana que menys entén de límits:

Si hagués acceptat de viure d'esquena a la paret, vull dir d'esquena a la frontera, com ho volia la mentalitat que em voltava, la mentalitat que comandava la societat on vaig entrar al naixement al món, els colors haurien estat diferents. Ben senzillament, haurien estat altres! La impossibilitat és de seguir diverses vies al mateix moment, si no és en poesia (Cerdà, 1988: 221).

3. L'oralitat en Cerdà: folklore i etnopoètica

«L'émotion que je ressens, je la dois aux choses d'ici... "Si j'écrivais ce langage parlé, si j'écrivais notre langage..."» (1992: 42). Així s'expressa Charles Ferdinand Ramuz, poeta suís en llengua francesa que es troba en un dilema paral·lel al de Cerdà (Carrera, 2012) pel fet d'haver de triar entre escriure en francès, una llengua estàndard apresada per escrit i sense el vehicle de les emocions, o bé en català, una llengua popular apresada oralment i sense el vehicle de la norma. Com apuntàvem adés, el factor extraterritorial permet copsar les dificultats d'ambdós poetes a l'hora de trobar un canal adequat per a la seua expressió literària;⁸ unes dificultats que, com veurem, Cerdà superarà introduint en la llengua poètica el seu català cerdà.⁹ I per fer-ho possible, no només s'apropà a la lectura dels clàssics catalans, sinó que també es reapropà al patrimoni oral transmès en la llar familiar, font primera de coneixement per al poeta que li permeté començar a nodrir els seus «sognis» i la seua «imaginació»:

Quantes [històries] han alimentat els meus somnis quan escoltava l'àvia, una orelleta penjada als seus llavis i els ulls fixats sobre un llibre. No em vaig adonar mai que l'àvia o la mare m'expliquessin el món que girava entorn nostre, potser es va fer escoltant les seves enraonades, potser es tracta d'una mena d'observació que porti a les coses, a sota el vagar de la imaginació (Cerdà, 1988: 15).

Observem com Cerdà aprecia la funció educativa o valor formatiu de les històries orals i de les converses presenciades,¹⁰ però no només: el fet que aquestes històries alimenten els somnis del futur poeta ens permet intuir que l'acte comunicatiu, a més de tenir un

⁸ Més encara quan l'espai nord-català es trobava en bona mesura incomunicat amb el sud-català arran de la postguerra espanyola i de la consegüent repressió pública de la cultura catalana.

⁹ «Cerdà va s'affranchir des contraintes «classiques», et y faire entrer son catalan septentrional» (Carrera, 2012: 565).

¹⁰ També: «Je me suis mis à écouter les autres [...]. Et alors je me suis rendu compte chez ma mère même avoir appris des mots que je ne lui avais jamais entendu dire! Et chez les voisins, je pourrais vous dire: tel mot, c'est une telle qui me l'a dit la première fois. Le nuage, on disait «bruma», on ne disait pas un «névol», mais on disait aussi «ennuolat» (Vinas, 2000: 14).

aspecte actiu (el fet de contar una història), també té ací un *caràcter estètic* (contar la història de manera artística, més enllà de la voluntat d'informar). Tots dos aspectes seran inherents a la definició de *folklore*, segons la concepció de Dan Ben-Amos: allà on la gent es comuniqui de manera directa i s'expressi artísticament, hi haurà folklore (Oriol, 2002: 22-23), generant en cada moment actes únics, irrepetibles (27) i, amb aquests, una visió del món, una cultura, singulars.

Talment com en el context familiar, Cerdà començà a prestar també atenció al saber (*lore*) dels seus veïns, la gent (*folk*) cerdana:

Vaig trobar el poble portador d'una memòria encara viva de la cultura oral, lingüística i cantada. Vaig posar-me a fruitar d'aquell bé amb una dèria, amb un goig tant i més fort, que ell alimentava de forma viva la meua recuperació de la llengua que havia començat amb els llibres (Cerdà, 1988: 70).

Cerdà esmenta ací la *continuitat* espontània («encara viva») que troba en el saber dels seus veïns, el qual és un altre dels elements definitoris del folklore segons Josep Martí (Oriol, 2002: 37). També fa referència a una «*cultura*» popular («el poble») i *tradicional* («memòria»), dos termes que, segons Oriol, poden caracteritzar el folklore però sense arribar a definir-lo *per se*, ja que depassen àmpliament el seu àmbit (27). En canvi, el component «*oral*» ens permet dirigir la tasca de coneixement folklòric de Cerdà cap a una anàlisi *etnopoètica*, ja que aquesta es defineix com una manifestació artística de base verbal que produeix la gent en un procés d'improvisació (39).

La connexió emocional de Cerdà amb aquestes produccions etnopoètiques cerdanes fou tan intensa que no només decidí recollir-les, sinó també començar a reinterpretar-les. El «món real» del qual s'havia distanciat en un primer moment per poder gestar el seu pensament estètic (Cerdà, 1988: 90, 106), esdevenia ara l'aliment fonamental del seu procés creatiu. S'estableix així una *reconciliació* (Carrera, 2012: 570) de l'individu amb el seu entorn que, com veurem més endavant, assolirà la comunitat creativa entre llengua popular i llengua literària.

Vaig tenir el sentiment de la presència amagada del nostre vast cançoner l'any 1946. El nostre grup de teatre comprenia algunes veus boniques, cantàvem camilleres i donàvem preu al cant. Eren cançons absolutament desconegudes per a nosaltres. Les vàrem aprendre, les vàrem cantar i heus ací que les cançons van trobar un ressò en diverses persones del públic. Ens ho van venir a dir: aqueixa ma mare la cantava, aqueixa un tal, aqueixa una tia, totes, totes, quedant amagades de la pràctica quotidiana, estaven presents en una o altra persona del poble, i, sense el xoc que va despertar la nostra presentació, ho serien encara (Cerdà, 1988: 71).

Malgrat la *continuitat* en la pràctica folklòrica cerdana que comentàvem més amunt, en aquest fragment Cerdà atesta que la transmissió del folklore s'ha interromput: als anys quaranta, les camilleres¹¹ eren cançons «amagades» perquè ja eren «desconegudes» per als joves cerdans de la generació del nostre autor. És per aquest motiu que, més que *continuitat*

¹¹ També conegudes com *caramelles*, són cançons populars que canten les colles per a la celebració de la Pasqua.

en el folklore, ens trobem davant la «voluntat de continuïtat» (Oriol, 2002: 37) de Cerdà per recuperar aquest folklore que desapareixia dels seus contextos d'ús. És, al capdavant, la tasca del *folklorista*: quan es perd l'expressió espontània del folklore, el folklorista, havent generat una consciència de tradició, «transporta i adapta elements tradicionals a nous espais i a nous temps» (37). Així, a Cerdà, el pensament poètic i el desig d'escriure li feren redescobrir el folklore de la Cerdanya, el qual valorarà de manera positiva i tractarà de revitalitzar tot introduint-lo en la seua incipient activitat teatral. Evidentment, la tasca del folklorista no seria possible sense una adaptació de la tradició als nous contextos (i per tant sense una certa manipulació); «per això, els productes del folklore són imperfectes mentre els del folklorisme presenten un aspecte més elaborat» (37) i, per això mateix, les representacions teatrals de Cerdà causaren impacte entre aquells que encara conservaven la vivència del folklore.

4. Recreant la memòria: d'art verbal a literatura

La interrupció en la transmissió del folklore es trobava en una fase tan avançada que el que Cerdà pogué recollir era ja molt reduït, vorejant el precipici de l'oblit¹²: «la veu oral ho ha dut fins a mi, quasi a punt de perdre's, i amb una formulació massa esquifida, per transcriure-la tal qual» (Cerdà, 2001: 11). Li «calia inventar» (13) per poder tornar a la gent aquest saber que tant li havia ensenyat, fet gaudir i inspirat el seu pensament poètic. Li calia, a la fi, mantenir viu aquest diàleg amb el seu entorn cerdà, ara amb la pulsio de l'escrit: «en realitat avancem si hi ha un diàleg que s'instaura entre el públic i l'intel·lectual, si l'escriptor accepta la part de didactisme que entra en el seu paper d'escriptor» (9-10).

Amb el canvi en el context de transmissió, canviava també la natura del saber: el producte etnopoètic desapareixia per donar pas a una obra literària de base folklòrica. El missatge continuava sent artístic (i per tant literari), però la fixació escrita desfà el seu caràcter oral, improvisat, directe i anònim. Jordi Pere Cerdà, autor, exercirà doncs de folklorista i *literat* alhora: recol·lector, transcriptor i (re)creador. Segurament a contracor, forçat per les circumstàncies, ja que Cerdà, com hem vist, es planyia de la pèrdua de la cultura oral que tant apreciava¹³.

L'element etnopoètic es troba present en tota la producció literària de Cerdà (la qual comprèn poesia, teatre i narrativa). Per exemple, al recull de novel·les curtes *Col·locació de personatges en un jardí tancat*, hi trobem fraseologia, com ara parèmies («El món és un fandango», deia l'àvia»; Cerdà, 1993: 185), i cançons:

I en abaixar les parpelles li va arribar la cançó de la mare: *De la soca naix la rama, de la rama naix la flor*. Desitjada cançó que mai més no havia recordada. Quina meravella li portava ara: *de la flor ve el teu somriure, del somriure la cançó*. Dels llavis de la dona sortia la flor del cant» (131).

¹² «Llavors que en la quasi totalitat de les comarques catalanes, es trobaren a començament del passat segle, devots de la cultura o de la llengua, sinó de la vida social, per recollir els testimoniatges de la riquesa popular oral, aquest caire d'activitat va quedar aquí quasi sense servidor» (Cerdà, 2001: 10).

¹³ Aquest valor que l'autor atorga a la vivacitat de la cultura oral no s'oposa al seu interès per poder passar, en català, de l'oral a l'escrit, ja que per Cerdà «la lliberté d'une langue c'est son écriture» (Vinas, 2000: 13).

Contalles de Cerdanya (1961) és però l'única obra en què el nostre autor reprèn de manera íntegra la tradició oral cerdana dins els paràmetres del folklorista-literat. En aquesta, Cerdà reelabora rondalles i llegendes que conegué de primera mà (o *cassos*, com les anomenen les seues informant) per dotar-les d'una forma literària que les faça aptes per a la lectura del públic al qual s'adrecen (Oriol, 2011: 97). Al pròleg, Cerdà pren cura de citar les seues «dictaires» (2001: 10) i també d'advertir el lector que en cap cas «provo de fer meu el que no me pertany, la part original d'aquestes obretes, és seu pròpiament» (11). Aquests elements mostren com l'autor tractava d'acostar-se més al vessant de folklorista que no al de literat, per més que es veurà forçat a fer més de rondallista *recontador* que no de rondallista *transcriptor* (Oriol, 2011: 98) a causa de la poca extensió de les rondalles recollides.

Davant la necessitat de recrear l'oral en l'escrit, «el procés de nova redacció [...] no suposa una tasca gens fàcil per al literat-folklorista ja que li cal trobar l'estil adequat per transmetre els relats que són vius en la tradició de forma que no perdin el seu caràcter» (Oriol, 2011: 98). Cerdà, vinculat ja de manera visceral al patrimoni cultural cerdà en el moment de redacció d'aquestes rondalles, frisava per «autenticar als ulls del públic [...] la part viva, rica [...] que demorava amagada a sota l'actualitat social, econòmica, política» (2001: 10). L'estil de *Contalles* que en resultà, segons Albert Manent, serà «poètic i literari, popular i senyorívol» (1961: 7), optant així per un model de llengua que feia equilibrar els principis normatius amb la vivacitat dialectal de l'idioma (Oriol, 2011: 102). Cerdà, per mitjà d'aquest estil que aconseguia enllaçar el culte amb el popular, restituïa la dignitat de la seua gent cerdana i de les seues produccions etnopoètiques: «la gent que posseïa una llengua a punt de jugar amb els mots, els matisos, els fets culturals reinventats, aqueixa gent no es pot considerar de cap manera com a gent pobre» (Cerdà, 1988: 85).

A *Contalles de Cerdanya*, com hem vist, aflora la voluntat de l'autor de mostrar que el folklore cerdà, tot i les dificultats de la seua pervivència, era una força viva, bategant. A la llegenda «La dona d'aigua de Lanós» que encapçala la darrera edició de les *Contalles* (2001), s'observa per mitjà del meravellós el símbol d'aquesta força subtil i tel·lúrica que remou l'espai cerdà:

[Les dones d'aigua] reien, cantaven, il·luminaven l'aigua amb les seves mirades, jugaven amb les onades, de vegades amb una bromassa fonedissa que s'aixecava de l'estany a l'hora quieta del crepuscle, els cossos de les dones semblaven enlairar-se barrejats amb la boira, amb els fils llanosos que sortien de l'aigua [...] L'aigua de l'estany anava plena de vida [...]. L'aigua de l'estany tan apacible, tan fredosa i austera quan l'espiàveu de lluny, l'aigua de l'estany vista d'a prop i observant-la l'ull amb atenció i la cura que es mereix, l'aigua de l'estany tenia la força d'un viver (Cerdà, 2001: 19).

5. Conclusions

El pensament poètic de Jordi Pere Cerdà està lligat de manera indestriable a la redescoberta del folklore de la seua Cerdanya natal, el qual aconseguirà dignificar per mitjà de la seua creació literària. La seua experiència de vida és la d'un autor autodidacte que aprendrà de manera crítica, això és, qüestionant-se la seua situació en el món d'acord a

la seua cultura llibresca francesa i a la seua cultura oral catalana pròpia de l'Alta Cerdanya. Aquest treball sobre si mateix li ha permès de desenvolupar una formació intel·lectual i una mirada estètica que acabarà projectant, per mitjà de la creació literària, sobre el seu entorn cultural més immediat, la Cerdanya, font inesgotable d'emocions i imaginació per a l'autor. Així, les notes biogràfiques que hem aportat sobre el poeta de Sallagosa considerem que poden servir per plantejar hipòtesis de treball a l'hora d'enfocar un estudi de literatura catalana a la Catalunya del Nord que, com també el recorregut de Cerdà, pugui ser crític, creatiu i en interacció directa amb el seu entorn. En síntesi, proposem un ensenyament que siga part de la vida mateixa, tal com Cerdà establí un «compromís biològic» amb el conreu d'una paraula poètica que puga en el passat per projectar-la en el futur:

«L'impuls de l'escriptura literària és per a alguns dels seus participants un joc amable, un luxe de l'intel·lecte i de la imaginació, un distanciament –lúdic i lúcic– respecte a la vida. Per a alguns, a més d'això, hi ha una altra cosa: l'addicció a la literatura com una mena de «compromís biològic amb la lletra»» (Salvador, 2012: 167).

BIBLIOGRAFIA

- BALENT, A. (2011): «Antoni Cayrol [Jordi Pere Cerdà], una aproximació biogràfica», BADOSA, C. i D. BERNADÓ (eds.): *Aïnes noves*, 3, Perpinyà, Premses Universitàries de Perpinyà, 71-82.
- CARRERA, H. (2012): «Charles Ferdinand Ramuz et Jordi Pere Cerdà, deux transbordeurs «du parlé à l'écrit», de la culture populaire à la Littérature savante», dins COURRÉNT, M.; G. JAY-ROBERT i T. ÉLOI (coord.), *Transports, Mélanges offerts à Joël Thomas*, Perpinyà, Premses Universitàries de Perpinyà, 559-572.
- CAYEUX, J.P. (dir.) (1997): *Kenneth White: du nomadisme à la géopoétique*, Centre Départemental de Documentation Pédagogique de l'Eure (vidéocasset en format VHS).
- CERDÀ, J.P. (1988): *Cant alt. Autobiografia literària*, Barcelona, Curial.
- (1993): *Col·locació de personatges en un jardí tancat*, Barcelona, Columna.
- (2001): *La dona d'aigua de Lanós. Contalles de Cerdanya*, Canet de Rosselló, Trabucaire.
- CERDÀ, J.P. i A. VINAS (1997): *Paraula fonda. Sens profond*, Perpinyà, Publications de l'Olivier.
- MANENT, A. (1961): «Presentació de Jordi Pere Cerdà», dins CERDÀ, J.P., *Contalles de Cerdanya*, Barcelona, Barcino, 5-7.
- ORIOI, C. (2002): *Introducció a l'etnopoètica: teoria i formes del folklore en la cultura catalana*, Valls, Cossetània.
- ORIOI, C. (2011): «Les rondalles d'Enric Valor en el marc de la rondallística catalana», LLUCH, G. i J.M. BALDAQUI (eds.): *Nova reflexió sobre l'obra d'Enric Valor*, Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 95-109.
- RAMUZ, C.F. (1992): «Lettre à Bernard Grasset», *Deux Lettres*, Lausana, Éditions l'Âge d'Homme, 23-66.
- SALVADOR, V. (2012): *Figures i esbossos. Estudis sobre literatura valenciana contemporània*, Alacant, Institut Alacantí de Cultura Juan Gil Albert.
- VERDAGUER, P. (1966): «Introducció», dins CERDÀ, J.P. *Obra poètica*, Barcelona, Barcino, 5-62.
- VINAS, A. (2000): «De la Cerdagne a Jordi Pere Cerdà», dins CERDÀ, J.P. *Suite cerdana*, Perpinyà, Publications de l'Olivier, 9-21.
- WOODS, Peter (1993): *Critical events in teaching and learning*, Londres, The Falmer Press.

BIONOTA

Josep Marqués Meseguer. Doctorand contractat en Estudis catalans i transfronterers a la Universitat de Perpinyà Via Domícia, en cotutela amb la Universitat Jaume I (Castelló de la Plana). Actualment prepara la tesi amb títol *Espai i identitat en l'obra de Jordi Pere Cerdà. Per una geografia literària cerdaniana*. També ha estat professor de català al lectorat de l'Université de Picardie Jules Verne (Amiens, França) del 2009 al 2014, on alhora va cursar el Màster en Literatura antiga, francesa i comparada.

El currículum ocult en els manuals de llengua i literatura. El personatge literari com a símptoma

JAVIER VELLÓN LAHOZ (vellon@uji.es)

Universitat Jaume I

1. Introducció

L'anàlisi del currículum ocult dels llibres de text afecta no sols els continguts d'una matèria concreta, sinó tot el discurs didàctic que es manifesta en els diversos nivells de concreció curricular, des del marc legislatiu fins als diferents àmbits d'actuació en els centres educatius i, per descomptat, a la pràctica del docent i a la seua competència professional.

En aquest marc epistemològic, la revisió dels manuals de Llengua i Literatura, i més concretament d'un dels seus blocs més controvertits, el de la història de la literatura, ha de tenir present les propostes concretes en el terreny dels continguts, però també l'entorn curricular i l'actualització puntual per part de departaments i de programacions d'aula, en les quals el manual es converteix en un índex sobre el qual convergeixen totes les orientacions discursives.

D'aquesta manera, un treball com el que ací es presenta ha d'afrontar una de les qüestions més debatudes en la bibliografia pedagògica: la rellevància dels llibres de text en l'acció educativa, en la mesura que en l'actualitat «no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica» (Gimeno Sacristán, 1988: 187).

Més encara quan, fins i tot en la situació present, amb tots els canvis instigats per les successives reformes educatives i curriculars, amb la incorporació de les TIC, amb la formació del professorat en els principis del constructivisme, amb la integració curricular i amb l'enfocament comunicatiu, la presència del llibre de text és tal que continuen vigents les tendències observades en el seu moment per Apple (1989: 91): «Se estima que el 75% del tiempo que los estudiantes de primaria y secundaria pasan en el aula y el 90% del tiempo que dedican a los deberes está ocupado por materiales de texto».

Aquesta preponderància del llibre de text el converteix en un àmbit privilegiat per a l'estudi del currículum ocult, entés com «el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas» (Santos Guerra, 1997: 16).

Aquest article analitza, en aquesta línia, els implícits sexistes en els llibres de text de Llengua i Literatura de 3r d'ESO —vegeu més avall la relació d'obres estudiades—, i més concretament el bloc d'història de la literatura dedicat a l'edat mitjana i al Segle d'Or. L'objectiu del treball és l'anàlisi del tractament de personatges i d'altres funcions del discurs de ficció, com són el narrador i el destinatari, els temes-tòpics, etc.

L'elecció d'aquest aspecte tan puntual obeeix al fet que constitueix un dels camps més controvertits en els debats sobre la didàctica de la literatura en el marc dels nous vessants, els que orienten la didàctica de la llengua cap a l'enfocament comunicatiu. La història de la literatura en els cursos superiors de l'ESO —com veurem més endavant— es mostra com l'apartat menys permeable als postulats comunicatius, centrats en l'activitat de l'alumnat enfront del domini de la classe magistral i, per tant, el més vinculat amb el seguiment de les orientacions oferides pel manual, tant en el que afecta els dictats teòrics, com les activitats, lectures, exercicis, etc.

No obstant això, és necessari plantejar una sèrie de premisses determinants per a fixar les claus del present treball:

- L'objectiu de l'anàlisi no és el tractament sexista del llenguatge —encara que alguna apreciació es farà respecte d'això—, tant el verbal com el visual, sobretot perquè s'ha avançat molt en aquest terreny i resulta més significatiu l'estudi de l'orientació dels continguts, ajustats a un cànon literari didàctic que reproduïx la successió cronològica d'obres, èpoques i autors semblants. Per això, la finalitat del treball és qüestionar el model sobre el qual se sustenta l'esmentat cànon a partir de les directrius tradicionals, basades en una historiografia que no es deté en perspectives alternatives capaces d'oferir un punt de vista equilibrat des del vessant sexista.
- En aquest sentit, no es tracta de realitzar una auditoria sobre la presència/absència d'escriptores en els llibres de 3r d'ESO —seguint el model de López-Navajas (2014) i López-Navajas i Querol (2014)—, quelcom que té molt d'anecdòtic en l'època en què se centra aquest estudi, sinó que pretén anar més enllà, fins als fonaments que vertebraven el model de coneixement literari que s'imparteix en secundària: com se seleccionen els temes d'una etapa i quin tractament se'ls dona; si hi ha l'objectiu de traçar una equidistància entre la presència de l'home com a subjecte literari-narrador, lector, personatge i la de la dona; si es trasllada el protagonisme femení en gèneres literaris concrets a les pàgines dels manuals; si s'exposen els motius culturals que impulsen els comportaments sexistes en una societat, tal com s'observa en les seues manifestacions literàries i artístiques.
- La història de la literatura és també un espai didàctic privilegiat per a programar des d'una òptica innovadora i promoure un currículum integrat, amb continguts transversals en què es planteja una metodologia capaç d'adaptar a l'aula una educació en valors, entesa com una pedagogia dirigida a generar un sistema crític amb què «enjuiciar la realidad e intervenir en ella para transformarla y mejorarla» (Yus Ramos, 1995: 72). En aquesta línia, la pedagogia de l'empoderament es funda en la confluència entre el pla emocional i el pla academicointel·lectual, per a la qual cosa és necessari un enfocament integrador, transversal, que apunte cap a l'educació globalitzadora (Yus Ramos, 1997).

Amb aquest fi, la programació didàctica centrada en la història de la literatura ha de transcendir la inèrcia positivista i de mera erudició acrítica per a promoure activitats que situen la dona en un pla semblant al de l'home, no sols en la selecció de continguts, sinó relativitzant i contextualitzant les raons que en cada època expliquen la fixació del rol femení a través de les pràctiques culturals, i establir paral·lelismes amb l'actualitat.

2. Didàctica de la literatura i llibres de text

En un aclaridor recorregut per les premisses sobre les quals s'estableixen els models didàctics de la literatura, Colomer (1996) determina que, enfront dels corrents anglosaxons, a Espanya posseeix una gran tradició en les aules l'estudi historiogràfic de la literatura com a patrimoni cultural, des d'una visió pròxima al «manual de historia con fragmentos antológicos y ejercicios explicativos» (Colomer, 1996: 124).

Aquesta orientació ha estat vinculada a un model didàctic basat en l'erudició, en la transmissió de dades, en continguts conceptuals lligats a la metodologia de la classe magistral, amb recursos auxiliars centrats en el comentari de text guiat com a il·lustració de la teoria.

La conseqüència és que aquest apartat de la programació s'ha mantingut al marge de la resta de blocs relacionats amb la llengua i l'anàlisi del discurs, aquests sí, més proclius a l'aplicació de temptatives innovadores, fins al punt de representar la disciplina més sotmesa a les directrius dels manuals, mitjançant les quals «los maestros hacen de meros instrumentos de aplicación» (Mendoza Fillola, 1998: 240).

La veritat és que els currículums de les diferents reformes han proposat un canvi estratègic centrat en els nous corrents de didàctica de la literatura, pròxims a l'enfocament comunicatiu —treballar les competències de l'alumnat en l'esfera de l'expressió i la interpretació creativa— i al constructivisme, açò és, convertir el discent en protagonista de l'acte d'aprenentatge a partir de les seues capacitats i de la seua activitat.

Per citar només els més recents (currículum LOE, en el seu desenvolupament a la Comunitat Valenciana —Decret 112/2007—, i el de la LOMQE, Decret 87/2015), en ambdós es reconeix la contribució de l'estudi de les obres literàries «al desenvolupament d'una competència artística i cultural, entesa com a aproximació a un patrimoni literari i a uns temes recurrents que són expressió de preocupacions essencials de l'ésser humà» (LOE). Per a això, el tractament dels fenòmens literaris ha de contemplar-se a partir de pressupòsits que deixen enrere el model estrictament historiogràfic:

- Enfocar l'estudi i el treball sobre la literatura a partir de temes i de tòpics («Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus [...] atenent la presència de certs temes recurrents» LOE).
- «Pervivència i evolució de personatges-tipus, temes i formes» (LOMQE).
- Establir relacions entre obres i «interpretació del sentiment humà implícit en les obres comparades» (LOMQE).
- «Connexió entre la literatura i la resta d'arts [...] relacionant obres, personatges i temes universals» (LOMQE).

Es tracta, en definitiva, d'incorporar a l'aprenentatge significatiu de la literatura les aportacions d'iniciatives innovadores de la crítica literària, com ara la tematologia, hereva de la intertextualitat i de la literatura comparada, com a principi interpretatiu de les connexions en l'àmbit de la creació, i que han donat lloc a nocions de molta operativitat en el terreny de la formació literària com la «d'intertext discursiu» i «intertext lector» (Mendoza Fillola, 2011), els quals permeten transcendir els límits de la història de la

literatura per a connectar-se amb els eixos primordials de l'enfocament comunicatiu: «el concepto de interxto lector aporta nuevas orientaciones para dinamizar la formación del lector hacia una conocimiento significativo de la literatura» (Mendoza Fillola, 2011: 58).

A més, aquestes tendències faciliten programacions dirigides a la integració, a la transversalitat i a la formació en valors, no sols en el vessant literari (la literatura comparada, per exemple, molt rellevant en comunitats amb dues tradicions), sinó en la de qualsevol tipus de manifestacions socials, culturals, polítiques, etc.

La realitat, no obstant això, és que en el cas concret de la història de la literatura —en el domini de la formació del llenguatge literari, en els cursos inicials de l'ESO, així com en les estratègies d'animació lectora, s'ha avançat molt en els últims anys— el que encara predomina en l'aula és el panorama descrit per Salvador (2000: 127):

Ja és ceguesa o frau qüestionar-se sols continguts —les dades memoritzables— d'unes assignatures, en lloc de redissenyar les connexions transversals i la mateixa concepció de l'ensenyança per al segle que ens arriba. És així una història, una geografia o una literatura més semblant als concursos de paleotelevisió que a les eines escolars per comprendre la societat i la persona.

Quina és la responsabilitat dels llibres de text en el manteniment d'aquestes rutines allunyades del model comunicatiu? Per a contestar aquesta qüestió, en primer lloc, cal plantejar la contribució d'aquestes obres, molt rellevants en el mercat editorial i en la pràctica docent, en la consolidació del cànon literari.

El concepte de cànon, com recorda Pozuelo Yvancos (1996: 3), està relacionat amb el «d'història literària» i, per tant, amb l'ensenyament de la literatura. A partir del segle XIX es va generalitzar el que la teoria dels polisistemes defineix com a «repertori» (Even-Zohar, 1999: 31 i següents), açò és, una selecció d'obres, autors, etc., sobre els quals es fonamenta un patrimoni cultural entés com un referent identitari on conflueixen els paràmetres lingüístics, literaris, culturals i socials. El centre d'aquest sistema l'ocupen els productes definits com a canònics, mentre que en la perifèria apareixen els que, per una raó o una altra, no responen als criteris dominants. Com assenyala Lluç (2003: 193), aquests repertoris s'han establert «en función de unos parámetros a veces tan subjetivos sobre la calidad estética o la originalidad. O ciertos inconfesables elitismos de clase que han situado fuera determinadas manifestaciones paraliterarias».

Al seu torn, Bourdieu (1987: 156), mitjançant la seua noció d'*habitus*, determina els vincles entre el *repertori* com a institució social i els procediments d'interiorització individual dels valors transmesos per un discurs legitimador de les estructures dominants, que actuen com a referents de conductes assimilades pel sistema social.

A partir d'aquests paràmetres, cal qüestionar-se quin ha sigut el paper dels manuals d'història literària en la reproducció i transmissió d'un model de repertori, que ha canalitzat cap a les programacions les indicacions generals dels currículums entorn del tema —bastant genèriques, encara que es mencionen obres i autors, i amb un marge notable per a la implementació—, a través d'interpretacions amb escasses variants entre ells, més enllà de les incorporacions d'innovacions relacionades amb les TIC. Es confirma, així, la crítica de Martínez Bonafé (2008: 68) sobre la incidència d'aquestes obres en la pràctica

de l'activitat docent: «el libro de texto es una herramienta *ya pensada*, una herramienta de trabajo —un medio de producción cultural— *separado* de los productores y de los procesos de producción cultural».

Aquesta qüestió resulta més rellevant si es contrasta amb les demandes dels corrents actuals en didàctica de la literatura, centrats en la configuració d'un cànon literari escolar de caràcter dinàmic, «es decir, con cierta capacidad para modificarse cada cierto tiempo» (Cerrillo, 2013: 26).

Però no s'esgota ací el tema, perquè si bé és cert el que s'ha exposat sobre els manuals —constrets per factors tan determinants com són les imposicions gremials, institucionals, de tradicions arrelades en la pràctica docent, la competència entre editorials pel mercat—, no és menys cert que també ha d'avaluar-se la mediació professional dels docents.

Des de la concepció de Giroux (1990) del professor com a «intel·lectual transformador», que reflexiona i intervé en el currículum per a adequar-lo a les necessitats d'aprenentatge i per a convertir-lo en un instrument capaç d'impulsar dinàmiques transformadores, el llibre de text ha passat a ser jutjat en els termes que proposa Gimeno Sacristán (1988: 185):

La competencia profesional de desarrollar el currículum, en principio una de las atribuciones genuinas del profesor, la comparten cuando no la monopolizan los mecanismos de producción de materiales que hay detrás de un número reducido de firmas comerciales.

En aquesta tessitura, habitual en l'activitat docent, el manual es converteix en la concreció última del currículum, legitimada per l'administració, que reproduïx un currículum ocult el desenvolupament del qual depén de la seua aplicació per part del professorat. En el camp concret de la història literària, la veritat és que actua com a guia de la pràctica docent, amb un pes més evident que en la resta de blocs de la matèria, com continguts desvinculats de la programació integrada de destreses lingüístiques, i pròxims a un eix historiogràfic on se situen els temes seguint un model de successió temporal.

Enfront d'això, la veritat és que la història de la literatura constitueix un espai d'intervenció didàctica en què es poden ampliar metodologies d'aprenentatge innovadores, basades en algunes de les aportacions comentades amb anterioritat. Així ho indica Mendoza Fillola (1998: 265) en la seua apreciació general sobre l'activitat del professor de llengua i literatura:

Opinamos que, más que enseñar muchos conocimientos (disparos o de tipo prescriptivo o normativo), se trata de construir saberes pragmáticos, operativos, esto es, de enseñarlos a utilizar inteligentemente para construir una metodología cercana a la realidad de los alumnos, quienes pueden interesarse menos por la reflexión especulativa que por los problemas concretos del uso de la lengua o por la comprensión de un determinado texto.

En la seua proposta, l'autor (1998: 252) determina que en el segon nivell de concreció de tot procés de programació —el de la «pragmatització/contextualització» del marc epistemologicurricular—, és el professor el que ha d'actuar en els nivells següents:

- Selecció i concreció de continguts.

- Revisió, anàlisi i valoració de continguts i suggeriments estratègics d'intervenció didàctica.
- Valoració formativa d'aquests.
- Compensar les necessitats d'actualització epistemològica de l'àrea.
- Concreció de continguts curriculars.
- Comprendre que els currículums oficials són descriptius i orientatius.
- Adoptar una actitud crítica davant les formulacions curriculars.
- Entendre i relacionar els tres tipus de continguts propis de l'àrea.

En aquesta projecció, el llibre de text —seleccionat per una decisió departamental en què haurien d'haver primat els criteris epistemològics relacionats amb els objectius d'aprenentatge— aporta una interpretació completa i tancada, que si s'adopta com a única referència de l'acció didàctica i no és sotmesa a una revisió crítica i adequada en la realitat de l'aula, constitueix un sistema únic d'aprenentatge que transmet no sols un model de continguts, sinó d'enfocaments metodològics.

El present treball analitza el tractament de la literatura medieval i del Segle d'Or per part dels llibres de text, per a la qual cosa incideix en qüestions que afecten l'orientació sexista dels seus plantejaments, no sols a través dels continguts presentats, sinó dels criteris de selecció que apunten al desequilibri entre personatges masculins i femenins, a la funció de la dona com a subjecte literari i com a destinatari del fenomen literari. En definitiva, es proposa una anàlisi crítica de situacions discriminatòries que perviuen, transmeses per la cultura literària si aquesta és observada des d'una perspectiva estrictament descriptiva i no analíticoexplicativa.

3. La dona subjecte literari i destinatària

Un dels espais d'intervenció didàctica més rellevants en la història de la literatura és el que té com a objectiu una programació que propose una mirada equilibrada pel que fa a la presència d'homes i de dones en el domini de la ficció literària, més enllà de qüestions d'índole temàtica i, per descomptat, de l'autoria, com ja s'ha dit.

En la literatura medieval poden desplegar-se projectes didàctics relacionats tant amb el subjecte literari, la veu que des de l'enunciat projecta un determinat punt de vista sobre els fets, com des de la perspectiva del destinatari, és a dir, l'estança de recepció, l'horitzó d'expectatives de la qual condiciona no sols l'orientació temàtica sinó, fins i tot, l'existència d'un determinat discurs literari.

El primer dels aspectes comentats —el del subjecte que defineix l'enfocament de la ficció des de l'organització dels discursos com a construccions socials que responen a modalitats cognitives de pensar la realitat, on es materialitza l'*habitus* de Bourdieu— permet una anàlisi de les pràctiques literàries medievals des de la qual és factible programar unitats didàctiques alternatives als usos tradicionals.

Els dos fenòmens literaris privilegiats en l'aula han sigut el de l'èpica i el del vessant culte, que engloba tant el mester de clerecia com, posteriorment, la lírica de cançoner i la gradual irrupció del petrarquisme.

Enfront d'aquests dos, hi ha un tercer corrent, el de la lírica popular, que permet projectar sobre la programació d'aula una modalitat literària diferent dels dos referents habituals:

- Davant del tema bèl·lic i la inspiració heroica dominant en les cançons de gesta, les *jarches*, les nades i les cantigues tracten el tema amorós des del punt de vista d'un subjecte líric jove i femení.
- Aquesta condició apuntada del subjecte líric no guarda relació amb la tradició de l'amor cortès, en el qual la dona és receptora passiva de rituals amorosos molt codificats. Enfront d'això, en els esmentats gèneres —en diverses llengües, la qual cosa resulta molt rellevant en la formació multicultural— l'expressió sorgeix a partir d'una inspiració popular, en la que té cabuda el simbolisme, l'emotivitat sincera per l'absència de l'estimat, des de la perspectiva d'una jove que proclama els seus sentiments en el marc de la naturalesa i de la sensualitat.

Aquestes característiques converteixen aquesta tradició en un model idoni per a programar seqüències didàctiques capaces de connectar amb les expectatives d'un receptor adolescent, amb la preeminència d'una visió femenina en contrast amb els formats masculins de la resta de gèneres medievals. Si, a més, com s'exposa en els apartats anteriors, s'adopta una perspectiva temàtica, allunyada de l'excés historicista, la poètica popular permet establir una línia de continuïtat, en temes i formes, no sols amb els poetes del Segle d'Or, sinó amb nombrosos escriptors contemporanis (per exemple, del 27, com ara Lorca i Alberti) i, fins i tot, amb discursos actuals —de l'àmbit musical, per citar-ne un— que incorporen l'immens llegat d'aquesta tradició (vocabulari, metàfores, símbols, orientació sentimental, perspectiva femenina, etc.).

Editorial	Presència lírica popular		Teoria sobre subjecte líric		Extensió respecte d'altres gèneres			Exercicis sobre lírica popular		Exercicis sobre subjecte líric		Activitats complementàries	
	Sí	No	Sí	No	-	igual	+	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Anaya	x		x		x			x		x			x
Edebé	x		x		x				x		x		x
McGraw Hill	x		x			x		x		x		x	
Santillana	x			x	x				x		x		x
Sansy	x		x		x			x		x			x
Micomicona	x			x	x			x			x		x
Vicens Vives													
Oxford	x		x				x	x		x		x	
SM	x		x		x			x		x			x
Bruño		x		x	x				x		x		x
ECIR	x		x			x		x		x			x
Edelvives	x		x		x				x		x		x

Taula 1: Tractament de la lírica popular en els llibres de text.

En la taula 1, es poden observar les dades quantitatives pel que fa al tractament de la lírica popular en els llibres de text, com a reflex no sols de l'interès que desperta aquest gènere en els manuals respecte d'altres discursos, sinó, sobretot, del potencial per a treballar en l'aula uns textos que situen la dona com a eix de l'expressió literària enfront del domini de la perspectiva masculina en l'èpica i en la poesia cortesana.

Les dues primeres columnes mostren un panorama semblant pel que fa a la presència de la lírica popular, excepte les editorials que no tracten la literatura medieval i el de Bruño, que circumscriu la seua descripció de la literatura popular al romancer.

A partir de la tercera columna, pot apreciar-se com les editorials revelen una tendència molt consolidada en la pràctica docent de 3r d'ESO: un gènere amb notables possibilitats innovadores en el terreny de la programació, presenta una extensió sensiblement inferior en relació amb les cançons de gesta, la qual cosa és simptomàtica sobre cap a on es dirigeix l'interès didàctic en aquest aspecte.

Un cas paradigmàtic és el de l'editorial Sansy, perquè en el contrast entre el tema 1 —dedicat a la lírica popular— i els temes 2 i 3 —dedicats a l'èpica i a la prosa medieval, respectivament—, s'observa la diferència de tractament en la programació de les unitats: en el primer cas, el bloc literari es presenta al marge dels referits a matèries lingüístiques; en els altres dos, en canvi, s'ofereix una programació integrada, amb una visió horitzontal de l'organització dels continguts, segons el model de l'enfocament comunicatiu. El tractament didàctic dels temes evidencia la primacia en l'orientació del plantejament docent.

Una cosa semblant pot dir-se respecte les pràctiques guiades sobre el tema (columnes 4, 5 i 6): si hi ha uniformitat en les dues primeres columnes, no passa així en aquestes tres, en les quals es comprova que, enfront de l'extensió d'exercicis sobre altres gèneres, algunes editorials transmeten la imatge d'escassa entitat de la poesia popular en presentar-la com un simple apartat teòric sense desenvolupament posterior en exercicis de lectura.

Pel que fa al segon referent femení susceptible d'un tractament innovador en l'aula, el del destinatari, cal recordar que, a partir del segle xv, després de la implantació generalitzada de la impremta i els canvis sociològics en l'àmbit urbà, sorgeix amb força el fenomen del públic lector, la qual cosa constitueix el germen social sobre el qual es va a desenvolupar un nou gènere: la novel·la.

Aquest fet transcendental, ignorat en la majoria de manuals a pesar que personatges com ara el Quixot o el llicenciat Vidriera permetrien endinsar-se en les addiccions actuals dels adolescents —com les del món digital—, té, a més, una dimensió femenina, ja que les dones van ser el sector de lectors que van condicionar fins i tot algun dels gèneres narratius més rellevants. N'hi ha prou a recordar la formació de Melibea respecte d'això —un altre dels vessants susceptibles de ser integrats en una programació com la descrita—, o la novel·la sentimental i la bizantina, dos models literaris de notable èxit durant els segles xv i xvi, que tindran la seua continuació en la proposta renovadora de Cervantes, i que en gran mesura van ser creats per a un receptor femení.

Aquest aspecte és obviat per la majoria dels manuals. De fet, són molt escasses les al·lusions a la novel·la del segle xv (la prosa medieval sol concloure amb Juan Manuel): el d'Anaya parla de la novel·la de cavalleria, el de McGraw Hill, a més, de la novel·la sentimental; el de Bruño, de la novel·la artúrica i la de cavalleria.

El llibre d'SM és el que més espai dedica al tema, perquè reserva sis pàgines per al prerenaixement, en les quals presenta els gèneres narratius i, fins i tot, proposa un exercici amb un text de la *Cárcel de amor* de Diego de San Pedro, del qual es desprén la rellevància del destinatari femení en aquest tipus d'obres. També el d'Edelvives tracta els diferents gèneres narratius, encara que sense lectures ni activitats.

4. Els personatges femenins

El tractament dels personatges és un altre dels símptomes per a detectar el currículum ocult dels manuals quant a les possibilitats que ofereixen respecte a la programació d'activitats centrades en la preeminència del component femení i les seues implicacions en tasques l'objectiu de les quals siga equilibrar les perspectives sexistes.

En aquest cas, l'estudi se centra en dos personatges femenins molt rellevants en l'època objecte d'estudi: Melibea i la pastora Marcela del Quixot. En el primer dels casos, no interessa la seua presència en els manuals —atès que és un dels protagonistes, és obligatòria—, sinó l'enfocament didàctic sobre ella; en el de la jove a qui es responsabilitza de la mort de Crisóstomo, en el capítol XII de la primera part de l'obra cervantina, l'interés rau en si es menciona el seu suggestiu discurs reivindicatiu de la llibertat de la dona en l'elenc de personatges mencionats.

Editorial	Descripció dels personatges		Descripció de Melibea respecte a Calisto (línies)			Diferència en la caracterització		Exercicis. Es remarca la diferència?		Exercicis diàleg Melibea/Celestina	
	Sí	No	-	igual	+	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Anaya		x							x		x
Edebé		x							x		x
McGraw Hill		x						x		x	
Santillana		x							x		x
Sansy	x			x		x			x		x
Micomicona											
Vicens Vives											
Oxford		x							x		x
SM	x			x		x			x		x
Bruño	x			x		x		x			x
ECIR	x			x		x			x	x	
Edelvives		x							x	x	

Taula 2: Caracterització de Melibea en els llibres de text.

Com es pot observar en la taula 2, els àmbits d'estudi sobre Melibea són els següents:

- Al marge de Celestina, Melibea és el personatge més complex de l'obra, amb una caracterització que mostra un nou model femení en la literatura: una jove instruïda, amb afició per la lectura —en el context del nou públic literari comentat en l'apartat anterior—, d'extrema sensibilitat i amb una projecció de la relació amorosa que va més enllà de la imatge de la dona en la tradició de l'amor cortès. Així, a pesar que funcionalment se situa en el mateix nivell actuacional que Calisto, les seues paraules, els seus silencis, la seua actuació, en definitiva, la converteixen en la representació d'un ésser d'enorme interès humà enfront del seu pretendent, un esvalotat i impulsiu a qui Bataillon (1961) no va dubtar a qualificar «d'obsès ridícul». Les seues respectives reaccions en la relació

amorosa, descrites en l'acte XII –al qual l'Editorial Bruño li concedeix singular importància–, defineixen les seues diferències, de manera que Melibea es mostra com un personatge amb possibilitats per a desenvolupar activitats didàctiques que evidencien el contrast entre ambdós.

- Aquesta diferència en la caracterització, que singularitza Melibea enfront del seu amant, es pot testimoniar a través de diversos episodis de l'obra: les converses entre ambdós i, sobretot, el magistral diàleg de la jove amb Celestina, els persuasius dots de la qual estan a punt de fracassar, la qual cosa revela la forta determinació i la profunditat del caràcter de Melibea a diferència, per exemple, de la relativa facilitat amb què l'alcajota convenç Pàrmeno en un procés argumentatiu semblant.

Aquests han sigut els paràmetres estudiats en les diverses editorials a fi de dilucidar si entre els continguts i les activitats presentades en els manuals s'albira el desequilibri caracteriològic en favor del personatge femení.

En primer lloc, segons manifesten les dades de la taula 2, resulta simptomàtic que només quatre editorials presenten una descripció dels personatges, més enllà d'allò estrictament funcional en l'exposició de l'argument, perquè desvela un reduccionisme dels continguts literaris, limitats a la mera acció, la qual cosa resulta empobridora en obres clàssiques de l'envergadura de *La Celestina*, en què la trama s'inscriu en una tradició consolidada d'emboics amorosos, i en la qual són els personatges els que li atorguen la seua singularitat.

Encara que en quatre editorials s'exposen les diferències entre els protagonistes, i s'insisteix en la major complexitat del personatge femení, en cap se li dedica més atenció, la qual cosa en la pràctica suposa presentar-los com a personatges semblants, per la qual cosa s'assumeix com a criteri únicament el funcional enfront del més complet i significatiu que és el d'índole semàntica, fet que permetria situar Melibea en un rang superior, amb totes les conseqüències didàctiques que es desprendrien d'aquest fet.

Tampoc en el terreny dels exercicis s'observa una perspectiva que focalitze l'interés sobre la dama enfront del seu amant, i això a pesar que en la trobada amorosa de l'acte XII, s'ofereix un testimoni de les diferents actituds amb què afronten el fet: l'impuls irracional, violent, quasi animal de Calisto, enfront de la maduresa amb què la jove experimenta la sexualitat. Només dues editorials es detenen en aquesta seqüència.

Quelcom semblant succeeix amb l'esmentat diàleg de Celestina i Melibea, un portentós discurs persuasiu, revelador de dos caràcters amb forta determinació de les dues personalitats més intenses de l'obra. Tres editorials li dediquen la seua atenció, en contrast amb la centrada en la conversa inicial entre els dos protagonistes, que continua sent el més habitual en els manuals.

El cas de la pastora Marcela i el seu discurs de reivindicació feminista davant del cadàver de Crisóstomo —capítol XII de la primera part del *Quixot*— planteja el tema del currículum ocult a partir dels criteris de selecció a l'hora de programar seqüències didàctiques des de l'òptica del gènere en la historiografia literària.

Com ja s'ha anticipat en un altre apartat, enfront de l'opció d'estudiar escriptores, resulta més operatiu, si es pretén adoptar una postura d'equilibri en el tractament sexista, el tractament d'aspectes relacionats amb les mateixes obres literàries quan, com en aquest

cas, hi ha la possibilitat d'accedir a discursos reivindicatius des dels quals es poden oferir múltiples activitats centrades fins i tot en la tradició literària (el paper de la dama en l'amor cortès, la figura de la dama en les èglogues pastorals, etc.). Es tracta d'adoptar un punt de vista, la figura de la dona, per exemple, a partir d'una manifestació de primer nivell, i des d'ací proposar un recorregut pels principals models de la literatura de l'època. Si, a més, es pretén incorporar al procés didàctic el treball sobre valors de manera explícita, el discurs de Marcela davant de les crítiques dels amics del seu infortunat pretendent constitueix un referent amb notables implicacions per a la programació.

Resulta evident que una obra com el *Quixot* és molt enriquidora des de la dimensió didàctica, sobretot si l'enfocament supera els límits de la mera erudició per a afrontar reptes més ajustats a objectius comunicatius, vinculats amb la creativitat, la transversalitat, l'anàlisi del discurs, la tematologia, la formació en valors i altres dimensions que situen l'educació literària en el domini d'una pedagogia de l'empoderament, emancipadora i alternativa a la mera transmissió de continguts.

En aquesta línia, els manuals analitzats tendeixen a oferir un llistat de personatges —només en el d'Edebé se cita Marcela—, d'aventures, amb un plantejament pròxim a l'acumulació de dades, en els quals la presència masculina és omnipresent, fins al punt que el de l'Editorial Bruño afirma el següent: «Cervantes es el primer creador de personajes modernos [...] *hombres* [la cursiva és meua] comunes que cambian conforme a sus experiencias».

5. La dona, subjecte social: misogínia i lleis de l'honor

Enfront de les tendències estrictament historicistes entorn de l'ensenyament-aprenentatge de la literatura en els cursos superiors de l'ESO, vinculades amb models didàctics l'eix dels quals és l'acció exclusiva del professor com a transmissor de dades, els corrents actuals proposen una concepció de la literatura en l'aula que contribueixca a la formació integral de l'alumnat, tal com indica Colomer (2001: 10):

El objetivo de la educación literaria, en primer lugar, es el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en que las generaciones anteriores y los contemporáneos han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje.

Es tracta d'una «concepción de la literatura que la convierte en motivo para el crecimiento personal y el cambio de la sociedad, así como para la elaboración de un juicio crítico y una palabra propia» (Regueiro, 2014: 385). I això des de la convicció que, com señala Fernández Soto (2011: 92):

los textos literarios están repletos de enseñanzas para la vida que son perfectamente utilizables en el aula con los alumnos. En ellos encontrarán situaciones cotidianas o fantásticas, pero que adaptándolas al contexto actual podrán aplicarse para generar modelos positivos de comportamiento.

L'aplicació d'aquests principis a l'activitat didàctica suposa afrontar l'ensenyament de la història de la literatura no sols contextualitzant les obres del passat, sinó, el que és més rellevant en la formació del judici crític de l'alumnat, determinant les motivacions culturals que expliquen l'existència de determinades pràctiques literàries i artístiques, en la mesura que moltes d'aquestes continuen presents en l'actualitat, amb la qual cosa la literatura es converteix en una font privilegiada per a traslladar a l'aula situacions socials conflictives i, en aquest cas, sobre conductes sexistes.

Aquest és el cas de dues línies temàtiques que recorren diferents èpoques del passat literari per la seua presència constant en obres de tota índole: la misogínia i el lloc de la dona en l'àmbit familiar.

Pel que fa a la misogínia, aquest és, sens dubte, un dels corrents temàtics fonamentals en la literatura medieval —i, fins i tot, renaixentista—, present en tot tipus de gèneres, encara que de manera destacada en la rondallística de tradició oriental i, per això, en Juan Manuel, per citar un autor de referència en els manuals. Però, és el *Libro de buen amor* l'obra en què millor s'observa aquest vessant cultural. A pesar de la seua complexitat i de la impossibilitat de reduir-la a esquemes simplistes d'interpretació, resulta evident que una de les dimensions més clares del llibre respon a aquesta visió crítica de la dona.

La misogínia té diversos orígens, fins i tot en els clàssics grecollatins, però, com recorda Escartín (2007-2008), les arrels religioses judeocristianes en són les més significatives, amb figuracions tan impactants com les recollides en el *Gènesi*:

La literatura de la época reflejó la relación entre Eva —culpable de introducir el pecado en el mundo— y la serpiente demonio, símbolo de la tentación y del mal (60).

Aquesta relació entre el component religiós i el menyspreu a la dona, pròpia d'algunes cultures com l'occidental, continua vigent en diferents vessants: el paper de la dona en el mercat laboral, la seua condició familiar, la centralitat de la visió de l'home en els plantejaments socials, fins arribar-hi a episodis de violència com a expressió extrema.

En aquesta línia, l'estudi de la literatura antiga pot ser un espai idoni per a treballar en l'aula qüestions com ara la identificació del problema, el seu origen, les causes encara vigents, les formes en què es manifesta, el contrast entre èpoques, les noves formes de marginar la dona, etc. Per això, si el llibre de text continua exercint de guia didàctica en aquesta àrea de coneixement, ha de contemplar el problema i plantejar-lo a l'alumnat que el segueix com a referència.

En cap dels manuals consultats apareix la misogínia com un dels temes rellevants de la cultura i de la literatura medievals, i això a pesar que els d'algunes editorials —Anaya, Oxford, ECIR— dediquen un espai considerable a desenvolupar el context de l'època. S'insisteix molt en la qüestió social i fins i tot en la presència del discurs religiós com articulador del pensament medieval; però, no obstant això, no es planteja la situació de la dona com un dels grans tòpics artístics del moment ni, per descomptat, els orígens d'aquesta actitud.

Més sorprenent és el silenci entorn del *Libro del buen amor* —com l'obra més representativa d'aquesta tendència—, ni tan sols en aquells manuals com els de SM i Anaya que despleguen en extensió, tant en teoria com en activitats, el llibre de Juan Ruiz.

L'aproximació més interessant al tema de la misogínia apareix en el manual de l'editorial Sansy, quan s'indica que l'objectiu de l'obra és «enseñar el buen amor (de Dios) mediante el ejemplo del amor errado (de la mujer)». Es limita, doncs, a un simple esbós expositiu sense proposar una explicació, la qual cosa contribueix a generar una carència en el comentari de les claus que podrien generar un espai d'intervenció suggestiu, no sols per a la comprensió del fenomen, sinó per a la seua aplicació en projectes didàctics diversos.

Quelcom semblant succeeix en el segon dels motius analitzats: la posició ocupada per la dona en l'organització familiar a través d'un dels temes més habituals en el passat, el de l'honor i l'honra.

La concepció de la família, en la qual la filla és una mera funció instrumental vinculada amb el pare, respon a una visió patriarcal per la qual els actes individuals femenins repercuteixen en el conjunt de la família i, per tant, en la imatge pública del pare com a representant de la cèl·lula social.

Resulta evident que l'esmentada caracterització familiar s'ajusta a un model que s'ha perpetuat i, amb lleugeres variacions, ha arribat fins l'actualitat. Les adolescents experimenten, en l'etapa que ens ocupa, diferents graus d'imposició moral que corresponen a una perspectiva de les relacions familiars sotmesa al referent patern.

La literatura de l'antiguitat ofereix testimonis d'aquesta realitat almenys en dos instants simptomàtics: el *Cantar del Mío Cid* i el teatre barroc.

En el primer dels casos, l'episodi de la roureda de Corpes, on els infants de Carrión es vengen del Cid a través de les seues filles, és un exemple del tema proposat.

Tots els manuals ofereixen informació sobre la denominada *afrenta de Corpes*, però en tots ells es presenta en clau de l'heroi —resposta dels infants a les humiliacions patides—, sense que això supose una lectura que explique el comportament dels personatges en clau d'una organització familiar que redueix les joves a un paper funcional, sense cap mena de personalitat en si mateixes. El relat simplificat en el desenvolupament argumental planteja com a lògica, en una visió casuística, l'acció sobre les dones sense que d'això es desprenga una explicació valorativa. Es presenta, així, com normal un tipus de relació en el qual l'eix interpretatiu no és la víctima immediata, sinó el nucli familiar representat, en aquest cas, pel Cid:

Las hijas del Cid son maltratadas y abandonadas por sus maridos. El Cid recupera su honor con la segunda boda de sus hijas con otros nobles (SM, 94).

Los infantes maltratan a las hijas del Cid en el robleal de Corpes. El Cid repara esta nueva pérdida de su honra y concierta nuevas bodas para sus hijas con los infantes de Navarra y Aragón (Mc Graw Hill, 135).

Ofendidos [los infantes de Carrión], maltratan y abandonan en Corpes a las hijas del Cid, quien pide justicia ante el Rey. Los infantes son castigados y el Cid cobra mayor prestigio al casar a sus hijas con los príncipes de Navarra y Aragón (ECIR, 114).

La literatura posterior, concretament el teatre del Segle d'Or, va desenvolupar aquest tòpic com un dels principals motius dramàtics de la *comèdia nova*. L'honor i l'honra són el fonament argumental sobre el qual es construeix la trama tant de les obres de caràcter més tràgic com de les comèdies urbanes 'de enredo'.

Com succeïa en el cas del *Mio Cid*, la dama en el teatre de Lope és el vèrtex sobre el qual convergeix l'honra familiar, el dipositari, i per això guardià, de la qual és la figura masculina, siga el pare, siga el germà.

La imatge patriarcal de la família sobre la qual posa els fonaments el tema de l'honor no troba cabuda en els manuals. En tots s'insisteix en el lloc destacat d'aquest concepte en el model literari imperant, però no en els fonaments ideològics i socials sobre els quals se sustenta. I això a pesar que les obres de Lope de Vega més estudiades —*Peribáñez y el Comendador de Ocaña* i *Fuenteovejuna*— i la de Caladrón —*El Alcalde de Zalamea*— presenten un ultratge violent de la dama. En l'explicació, s'opta per la qüestió social —el conflicte entre el poderós i la vilatana—, i a penes es refereix el fet que el conjunt de la trama es vertebrava des de la constatació que la violència deslliga la resposta lògica del pare.

En alguns dels manuals analitzats s'exposa la situació creada a partir de l'organització familiar comentada, encara que, com succeïa en el cas de les cançons de gesta, sense esmentar els aspectes discriminatoris que es manifesten:

La mujer es la depositaria del honor familiar y el padre o el hermano los encargados de defenderlo. Si una mujer perdía su honor había dos soluciones posibles: el matrimonio o la muerte del seductor (Edelvives, 125).

Como son los demás los que dan o quitan la honra, uno ha de vigilar que no haya mancha alguna en la familia (ECIR, 215).

6. Conclusió

Els llibres de text, la vigència dels quals en la pràctica docent ha sigut constatada per diferents estudis, condiciona no sols la metodologia didàctica, sinó també el model formatiu que es transmet a partir d'una eina de treball que el docent assumeix i, amb això, tot el procés de programació i de reflexió, que passa a estar externalitzat i en mans d'una empresa editorial. A més, l'esmentat model exposa els continguts a partir d'uns supòsits implícits, el currículum ocult, que entren a formar part del trajecte formatiu.

En el cas concret del bloc dedicat a la història de la literatura en 3r d'ESO —primer curs en què s'estudia la dita matèria—, la situació descrita s'aguditza perquè la dependència del manual sol ser més determinant que, per exemple, en els blocs dedicats a la llengua i al discurs, amb una tendència molt marcada cap a una didàctica basada en l'erudició i en una historiografia centrada en la classe magistral i en la mera transmissió de dades.

Enfront dels corrents actuals de didàctica de la literatura, que advoquen per un ensenyament de la literatura lligat a la construcció del pensament crític i social, la presència dominant dels manuals impedeix una visió més oberta i comunicativa de la història de la literatura, que fomenti la creativitat i la capacitat associativa de l'alumnat a partir de les propostes temològiques, de la literatura comparada, de la transversalitat, de les programacions integrades, etc.

Des d'aquesta opció alternativa, cal reivindicar un aprenentatge significatiu de la història literària que sintonitzi amb els objectius generals d'una educació dirigida a fomentar l'autonomia personal a través del coneixement i valoració de les activitats humanes. En aquesta línia, l'estudi de la literatura del passat pot aportar notables referents sempre que s'aborde des d'una disposició explicativa que permeta establir vincles entre l'antiguitat i l'entorn de l'estudiant.

Com s'ha observat en l'anàlisi de les pàgines anteriors, els llibres de text actuals, a pesar que han actualitzat, en molts casos, les seues activitats, fins i tot amb tallers d'indubtable interès formatiu, han generalitzat una inèrcia en la descripció de la història de la literatura per la qual s'ha arribat a una extensió quantitativa de pàgines de teoria i d'exercicis sobre textos, però no a un canvi qualitatiu que promoga una selecció diferent de temes i d'orientacions per a tractar les qüestions implicades en una educació emancipadora, la que ajuda a comprendre els perquès, a plantejar opcions noves i a relativitzar els valors dominants.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M.W. (1989): *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós/MEC.
- BATAILLON, M. (1961): *La Célestine selon Fernando de Rojas*, París, Librairie Marcel Didier.
- BOURDIEU, P. (1987): *Choses dites*, París, Minuit.
- CERRILLO, P.C. (2013): «Canon literario, canon escolar y canon oculto», *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- COLOMER, T. (1996): «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación», dins LOMAS, C. (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Horson-Universitat de Barcelona, 123-142.
- (2001): «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido», *Lectura y vida*, diciembre, 1, 6-23,
- EVEN-ZOHAR, I. (1999): «Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la teoría de los Polisistemas», dins IGLESIAS, M. (comp.): *Teoría de los Polisistemas*, Madrid, Arco Libros, 23-51.
- ESCARTÍN, M. (2007-2008): «Pandora y Eva: la misoginia judeo-cristiana y griega en la literatura medieval y española», *Revista de literaturas catalana, gallega y vasca*, XIII, 55-71.
- FERNÁNDEZ, L. (2011): «Desarrollo de valores a través de la lectura de las grandes obras de la literatura universal», *Cálamo*, 58, 91-97.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIRAUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- LLUCH, G. (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2014): «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía del conocimiento ocultada», *Revista de Educación*, 363. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188. Consulta realizada el 6 de julio de 2016.
- LÓPEZ-NAVAJAS, A. I M. QUERL (2014): «Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240.
- MARTÍNEZ, J. (2008): «Los libros de texto como prácticas discursivas», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1, 1, 62-73.
- MENDOZA, A. (1998): «Marco para una didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores», *Didáctica*, 10, 233-269.
- (2011): «La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector», *Tarbiya*, 41, 53-69.
- POZUELO, J.M. (1996): «Canon: ¿estética o pedagogía?», *Ínsula*, 600, 3-4.
- REGUEIRO, B. (2014): «Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI», *Humanidades digitales*, Anexo I, 383-393.
- SALVADOR, V. (2000): *Poesia, ciutat oberta. Incursions en el discurs poètic contemporani*, València, Tàndem.
- SANTOS, M.Á. (1997): «Currículum oculto y construcción del género en la escuela», *Kikirikí*, 42-43, 14-27.
- YUS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*, Madrid, Alauda-Anaya.

Manuals analitzats

(Tots els manuals corresponen al nivell de 3r ESO)

BLECUA J.M. (coord.) (2015): *Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, SM.

BURRACO, R. i altres (2015): *Lengua Castellana y Literatura*, Saragossa, Edelvives.

ESCRIBANO, E. i P. RODRÍGUEZ (2015): *Lengua Castellana y Literatura*, Barcelona, Vicens Vives.

GÓMEZ, J. i altres (2015): *Lengua y Literatura*, Madrid, Bruño.

GONZÁLEZ, J.M. i altres (2015): *Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, Oxford.

GRENCE, T. (coord.) (2015): *Lengua y Literatura. Serie Libro abierto*, Madrid, Santillana.

GUTIÉRREZ, S. i altres (2015): *Lengua y Literatura*, Madrid, Anaya.

MÍNGUEZ, A. i J.L. MOLINER (2011): *Lengua Castellana y Literatura*, Paterna, ECIR.

NOGALES, N. i altres (2015): *Lengua y Literatura*, Barcelona, Edebé.

PANTOJA, J.C. i altres (2015): *Lengua Castellana y Literatura*, Madrid, Mc Graw Hill.

RICÓS, A. (coord.) (2015): *Lengua Castellana y Literatura. Proyecto Argos*, València, Sansy Ediciones.

RIQUELME, J. (coord.) (2015): *Lengua Castellana y Literatura*, València, Micomicon.

BIONOTA

Javier Vellón Lahoz, professor titular d'universitat, adscrit al departament de Filologia i Cultures Europees de la Universitat Jaume I. La seua trajectòria investigadora es relaciona amb diferents vessants vinculades amb grups d'investigació i amb la seua tasca docent: sociolingüística històrica, des de la metodologia variacionista; anàlisi dels discursos públics (periodisme, publicitat, comunicació audiovisual); i didàctica de la llengua i de la literatura, a partir sobretot de la seua implicació com a professor del Màster de Professorat.

Personatge i emocions en la pràctica teatral a l'aula¹

ADOLF PIQUER (apiquer@uji.es)

Universitat Jaume I, IIFV

CARME RUFINO (carmerufino@telefonica.net)

Universitat Jaume I, IES Jaume I de Borriana

1. Introducció. Cos, llengua i emoció

La tasca *didàctica de la llengua* passa per ser una accepció tan polièdrica com difícil de definir. De fet, han estat molts els lingüistes que s'han posicionat en la necessitat d'afrontar els estudis de les llengües des de la multimodalitat. Això vol dir que, atenent a criteris de comprensió i d'expressió dels diversos codis comunicatius combinats (Norris, 2004; Jewit, 2009; Payrató, 2013), anem més enllà de la comunicació verbal.

Certament, qüestions com ara la gestualitat i la intensitat de la veu no s'aborden en els ensenyaments gramaticals ni en l'aprenentatge del discurs. Diu Humerto Maturana que «decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional» (Maturana, 2001: 8). A això, caldria afegir el component cognitiu que deriva del contacte de l'individu amb la cultura en la qual es forma (Damásio, 2010). Determinats aspectes de la llengua, difícils d'abordar des de la normativa o des de l'estructuralisme literari, necessiten d'altres ferramentes per acarar la formació humana.

La multiplicitat de codis en la comunicació a la qual ens aboca la societat actual demana que la consciència discursiva de l'emissor i del receptor també pare esment en els elements emocionals del discurs. Indubtablement, es tracta d'un constituent que té més de biològic que no pas de gramatical. Però és l'evolució del cervell al llarg dels segles, la seua mal-leabilitat com a òrgan moll que va adaptant-se amb el pas del temps, allò que indica com mostrar, dominar o emmascarar les emocions. La construcció de la intel·ligència emocional juga amb components com ara la percepció, el pensament que entén i analitza aquestes emocions i, finalment, la manera de reflectir-les (Goetz i altres, 2004: 235).

El cervell és un processador en tant que receptor de senyals a través del llenguatge. Som, per tant, davant de la capacitat de percepció i de producció perquè aquest sistema sígnic té a veure amb un comportament social. El parlant construeix una comunicació que pretén ser compresa pel receptor, el receptor intenta entendre allò emés, fins i tot arriba a interpretar-ho en una fase que passa per: a) percepció, b) identificació c) descodificació i d) interpretació.

¹ El present treball s'emmarca dins dels projectes d'investigació: AICO 15I201 *Personatges, identitats socials i literatura valenciana dels anys seixanta fins a la fi de segle xx* finançat per la Generalitat Valenciana, *Retòrica constructivista: discursos de la identitat* (Ref.: FFI2013-4934-R) del Ministerio de Economía y Competitividad dins del marc del grup de treball del Pla de Promoció de la Investigació de la Universitat Jaume I (2015) *Funcions educatives de la literatura a l'entorn de les emocions. La imaginació i la construcció d'identitats* (P1-1B2015-62).

La transmissió d'emocions afectives o agressives, posem per cas, es canalitza de tal manera que l'estudiant pot identificar un professor molest, irat; un jove pot intuir un intent de seducció d'un altre jove, i així altres casos. Això s'adquireix mitjançant l'experiència comunicativa que pot ser viscuda en primera persona o apresada a partir de l'experiència sobre tercers.

El món dramàtic, hereu encara de la vella mimesi aristotèlica, no s'ha separat gaire del lligam estret entre els seus personatges i els del món real efectiu. A hores d'ara tenim un criteri d'interpretació teatral que consisteix en la capacitat de comunicar emocions fingides per part de l'actor. El repte que plantejem en l'article uneix un seguit de línies que són: l'anàlisi lingüística, l'estudi de les emocions, la formació actoral i l'educació. Tots es donen la mà en l'educació secundària i es disposen com a objectius que detallarem més endavant amb la inserció de la pràctica que parteix de la proposta del teatre de la consciència de Pax Dettoni. Al capdavant, l'activitat programada té una part lúdica —la dramàtica i de representació— i una d'educativa —l'ensinistrament en el control emocional, alhora que l'afiançament de les habilitats expressives del discent.

Aquests factors comunicatius que juguen un paper clau en el foment de les capacitats expressives de l'alumnat són aprofitables per a la transmissió de l'experiència a partir de la reflexió prèvia organitzada en sessions.

La qüestió és com canalitzar les emocions i ensinistrar el seu ús a través de mecanismes que en permeten el control (autocontrol) o l'expressió. Així, des de la psicologia analítica i cognitiva, s'han format un seguit de teories que potser convergesquen en l'experiència que mostrem.

Pel que fa al primer component, hem de ser conscients que hi ha una forma de veure (percebre) les emocions. El cos com a contenidor de les emocions (idea de Jung i de la psicologia analítica) es pren com a referent de la teoria de l'àmfora o cossi. Les emocions s'originen en el cervell però transcendeixen a la comunicació a partir d'un seguit de manifestacions externes. Des d'aquesta òptica seriem capaços d'identificar-les i reconèixer en quin sentit s'expressen en funció de la gestualitat.

Des del punt de vista lingüístic s'ha advertit la importància de la comunicació no verbal perquè, de fet, és un factor important. La gestualitat —Poyatos, 1994; i Knapp, 1970 ja n'han donat notícia profusament— com a projecció del pensament proporciona potser més informació que no pas l'expressió en un llenguatge verbal articulat.

El procés de comunicació emocional esdevé, per tant, la conseqüència d'una relació interpersonal que té la seua aplicació social mitjançant l'ús de la intel·ligència que permet percebre i emetre missatges complexos, multimodals. Educar en aquest àmbit, el processament del llenguatge (verbal i no verbal), remet a una necessitat de domini dels sistemes cognitius a l'hora de construir la comunicació. En definitiva, repercuteix en la forma de mostrar graus diversos d'adaptació social (Engelberg/Sjöberg, 2004: 298). Els mots en el discurs (Bednarek, 2008: 7-9) són revisables pel que fa a les emocions des d'òptiques com ara el valor cognitiu, interlingüístic, antropolingüístic, diacrònic, funcional, sintàctic, d'anàlisi conversacional, estilístic, psicolingüístic o pragmàtic.

La paraula i la seua projecció —ús combinat i en contexts als quals adaptar-se— formen part de l'aprenentatge de la llengua, com l'atenció per a entendre, la memòria per a recordar i l'automatització en la generació dels mots (Shanker/Reygadas, 2002).

Els mots, amb la càrrega emocional que desprenen en la seua utilització, formen la part complementària al gest, al context situacional, al temps en què s'emeten, a la voluntat d'estil i d'efecte amb què s'empren. Heus ací que l'activitat dramàtica contribueix poderosament a gestionar-la.

Emprar el gest o la paraula per a comunicar emocions se subjecta a un procés que ens situa a la porta del nostre propòsit: la gestió en la comunicació teatral. El control del cos, la dicció, la preparació actoral en definitiva, ens aboquen a una reflexió sobre el treball amb un repertori literari, amb la intenció d'ensinistrar les capacitats comunicatives del discent.

2. La literatura com a vehicle emocional. El gènere dramàtic

Els corpus literaris ofereixen una de les vies per detectar i analitzar els mots emocionals. Dins dels seus gèneres, potser el dramàtic aporta un grau d'eloqüència particular. La representació de la paraula en viu és un art afegit a la reflexió prèvia de l'escriptor. El teatre com a representació serveix per a dimensionar aquestes capacitats amb codis diferents, però coexistents. La barreja de corporalitat i de verbalitat induïx a pensar que les emocions es transmeten d'una manera directa en l'acte de representació i que estan reforçades per elements de la multimodalitat; no únicament la combinació de paraula i de gest, sinó de llum, música, atrezzo...

Pensem les possibilitats de gest i de veu que concorren per a expressar plaer, gratitud, excitació, ira, impaciència, desesperació, irritació, vergonya, inseguretats, flegma, sorpresa, diversió, enveja, gelosia, amor, comprensió, compassió, cura, desig... En tots aquests casos hi ha paraules que poden ajudar a emetre un missatge relacionat amb les emocions suares referides. És ben cert que els principis aristotèlics de la comèdia i de la tragèdia tenien els seus punts extrems en el riure i en el plor, però tots els matisos que es poden anar afegint generen un corpus lingüístic representatiu de la comunicació humana.

Les velles escoles de metodologia de la representació jugaven a contraposar el llenguatge del cos (Grotovski/Barba, 1974: 28), entenent que allò primer que fa l'actor és exposar-lo davant del públic, enfront del mètode més psicologista de l'exteriorització del sentiment a través de les vivències (Stalivnaski, 2015), el que va donar peu al conegut mètode de l'Actors Studio de Lee Strasberg. Siga com siga, les possibilitats d'una retòrica de l'escena redunden en la preparació d'una comunicació més efectiva dirigida a la representació. Els camps de l'*elocutio* necessiten d'una efectivitat evident en l'*actio-dictio* retòriques. Al capdavall, el discurs dramàtic està preparat amb gairebé tanta minuciositat com d'altres gèneres literaris, als quals s'afegeix la recontextualització de cada representació.

En bona mesura, aquells elements que concorren en la representació teatral ens aboquen a un seguit d'emocions que es podrien situar en la dimensió del *pathos*, en tant que vehicle per a la projecció de les sensacions de l'actor en el públic, que recupera plenament el sentit a l'hora de transmetre ironia, sàtira, sarcasme, atracció, por, melancolia, tristesa, ira o desesperació.

L'autor dissenya les emissions emotives que l'actor s'encarrega de canalitzar – representar – davant del públic. L'actor com a lector (intèrpret) de l'obra teatral ha de saber administrar-les. Bednarek (2008: 187) utilitza l'exemple de la mort de la parella en una situació ficcional com a punt de reflexió pragmàtica sobre la figura d'aquell que pateix

directament la situació (protagonista) i del seu acompanyant, que comunica la notícia. Això és, evidentment, quelcom simulat. Ara bé, la representació de la realitat, en tant que imitació del món real efectiu, aboca l'actor a revisar les emocions i l'espectador a captar-les i identificar-les com a tals.

Es vol comunicar la vivència com si es tractés de la primera persona, quelcom semblant a allò que Vicent Salvador (2015) determina per a l'expressió de la malaltia en el propi cos. Aquí l'actor assumeix la veu del poeta i l'hauria de fer seua mitjançant la paraula i el gest en viu, de manera que visualitza els seus estats i canvis d'estat amb la gestualitat (Kövecses, 2003).

La representació adquireix, per tant, el valor de reemissió emocional que s'ha preparat prèviament. Des del punt de vista pragmàtic, aquest fingiment s'acorda a una convenció que allò de l'escena és una nova realitat en la qual comencen a operar els gests i els mots amb la funció de suscitar emocions immediates en l'espectador.

3. La pràctica de les emocions a partir d'experiències amb alumnes d'ESO i de Batxillerat

L'experiència teatral demana la participació física d'aquells que hi intervenen, però també els implica psicològicament i emocionalment. Es tracta d'una activitat complexa on participen diverses facetes fonamentals de la persona i constitueix, doncs, l'espai ideal per a educar els adolescents en les habilitats socials necessàries que els ajuden a afrontar el món que els envolta. Mitjançant la pràctica teatral, es desenvolupen com a persones i aprenen el major nombre de registres comunicatius possibles.

Des de l'assignatura de 4t d'ESO Arts Escèniques i Dansa, ens plantegem educar les habilitats socials dels alumnes mitjançant activitats de representació i de creació en grup, així com potenciar la seua creativitat i la capacitat d'expressió dels pensaments, vivències i sentiments propis.

Amb aquest objectiu, hem dissenyat el programa *Emocionat amb el teatre* que aplicarem durant tot un trimestre.

3.1. Objectius del programa

3.1.1. Objectiu general: Treballar l'autocontrol emocional i la confiança en un mateix des de l'assignatura d'Arts Escèniques i Dansa, amb la finalitat d'ajudar els adolescents a afrontar les dificultats de la vida i aprendre a automotivar-se positivament, evitant així l'agressivitat i les actituds negatives.

3.1.2. Objectius específics:

3.1.2.1. Reconèixer les pròpies emocions i les de les altres persones.

3.1.2.2. Analitzar la pròpia capacitat d'autocontrol emocional.

3.1.2.3. Entrenar en conductes d'autocontrol de por, ansietat, ràbia i agressivitat.

3.1.2.4. Sentir empatia amb les emocions que experimenten els altres.

3.1.2.5. Desenvolupar l'assertivitat per a expressar les pròpies emocions i aprendre a motivar-se de forma positiva.

3.1.2.6. Treballar les emocions des del teatre i l'expressió corporal amb la finalitat que els adolescents desenvolupen les seues capacitats d'expressió i comunicació, i d'alfabetització artística des de l'aprenentatge del llenguatge teatral.

3.1.2.7. Afegir la reflexió conscient com a mètode perquè els joves assoleixen una bona gestió de control emocional que els permeta ser feliços i afrontar els problemes de la vida quotidiana.

3.1.2.8. Dramatitzar a l'aula una proposta del Teatre de la Consciència de Pax Dettoni, centrant-nos en l'obra *Qui sóc jo?* on apareixen representades cinc emocions primàries: sorpresa, por, ràbia, tristesa i alegria. També introduir-los la idea de fluir o intel·ligència del cor com a actitud positiva i constructiva per a superar les contrarietats de la vida.

3.2. Estructura del programa

3.2.1. Reconeixement de les emocions: consta d'activitats adreçades a identificar les emocions que experimenten a nivell primari, a través de tècniques que combinen:

3.2.1.1. La reflexió conscient sobre l'emoció tractada, com a mètode de reconeixement i identificació dels seus sentiments i comportament davant les diverses situacions que els planteja la vida. L'estudi de les emocions partirà del seu reconeixement a partir de les situacions en què és experimentada i de les respostes fisiològiques que provoca en el cos. L'objectiu buscat és que l'alumne accepti les emocions com a respostes naturals del nostre cervell davant les situacions adverses amb què es pot enfrontar al llarg de la vida i, sobretot que aprenga a tolerar-les i a gestionar-les positivament.

3.2.1.2. La pràctica de la respiració i la relaxació amb l'objectiu que els adolescents connecten amb si mateixos i guanyen la confiança i l'autoestima que els permeten aconseguir un major control emocional.

3.2.1.3. Treballar l'expressió corporal, la concentració i la coordinació del cos. Els joves han d'aprendre a reproduir els efectes facials i corporals de les emocions. A més, les diferents situacions que els fan viure les dramatitzacions i les improvisacions que han de realitzar, els ajudaran a prendre decisions i a analitzar les conseqüències dels seus actes.

3.2.1.4. Utilitzar obres conegudes de la literatura teatral com a base de les adaptacions de dramatitzacions senzilles que els permeten desinhibir-se, començar a utilitzar la veu i desenvolupar la seua creativitat. De la mateixa manera, introduir cançons, poemes o adaptacions d'òrgens diversos, com monòlegs del club de la comèdia.

3.2.2. Introducció del concepte d'intel·ligència emocional i l'entrenament de l'autocontrol necessari per a la gestió de les emocions a partir del guió teatral de *Qui sóc jo*, de Pax Dettoni. Es tracta d'una obra de Teatre de la Consciència que, com indica l'autora, està el servei del desenvolupament humà i, en clau d'humor, convida l'espectador a una reflexió personal i col·lectiva sobre les responsabilitats amb nosaltres mateixos i amb la societat en què vivim. Inicialment, fou pensada per a les hores de tutoria de l'ESO, i era un intent de realització d'un treball conjunt entre pares i adolescents.

3.2.2.1. El nostre programa partirà del visionat de la representació de l'obra teatral realitzada per l'Associació del Teatre de la Consciència. L'obra va ser interpretada pel grup de teatre *De Persones d'Aran entà toti* a Vielha el 5 de setembre de 2010 i el 3 de juny de 2011 a Barcelona, a la Farinera del Clot, convertint-se en l'única obra programada en el circuit cultural de la Ciutat Comtal representada en llengua aranesa.

3.2.2.2. Seguint el mètode de treball proposat per Pax Dettoni en la seua *Guia Jugar/Treballar amb l'obra de teatre Qui sò jo?, una eina/joc de teatre fòrum per l'educació emocional en grup*, implementat per primera vegada a l'Institut d'Aran l'any 2012 durant les classes de tutoria de primer i segon cicle de l'ESO, iniciarem el treball amb una reflexió prèvia, dirigida pel professor moderador, sobre intel·ligència emocional.

3.2.2.3. Tot seguit farem el visionat de les escenes en dies diferents per a poder afavorir la reflexió col·lectiva. Disposem d'una gravació en castellà efectuada a Guatemala, amb una duració de 56:52 minuts en total. Consta d'una presentació de 10 minuts i tres escenes de 10, 10 i 26 minuts aproximadament.

3.2.2.4. Proposarem el nostre objectiu als alumnes: dramatització de l'escena 3 per ells mateixos, amb els canvis de guió necessaris per a apropar-la a la seua experiència vital.

3.2.2.5. A partir del guió, que està disponible en català, treballarem el projecte en petits grups a l'aula.

3.2.2.6. Establím el nombre de sessions que necessitem per al desenvolupament del projecte. La nostra proposta és de 35 sessions o l'equivalent a un trimestre. L'escenificació del guió creat en conjunt la realitzarem durant la segona avaluació a la Sala d'Actes de l'IES Jaume I de Borriana. L'actuació formarà part de l'activitat de tutoria de 4t d'ESO per a treballar l'autocontrol emocional i estarà adreçada als alumnes que no cursen l'assignatura d'Arts Escèniques i Dansa.

3.2.2.7. En cada sessió combinarem activitats diverses: la pràctica de la respiració i la relaxació per aconseguir connectar amb el nostre jo, guanyar confiança i autoestima i aconseguir un major control emocional. Treballarem també l'expressió corporal, la concentració i la coordinació del cos, i aplicarem sempre uns minuts de reflexió per a fer conscient el que anem descobrint dels nostres sentiments i comportament, així com també dels exercicis realitzats.

3.2.2.8. Introduïrem i treballarem cada emoció per separat, sabent que és molt difícil que experimentem les emocions de manera aïllada. Els exercicis proposats i les sessions establertes pot ser que no funcionen en tots els grups. Encetar la classe tarda, no sempre ixen a la primera, les repeticions milloren sensiblement els jocs i els agrada fer-les, en canvi no els agrada repetir les dramatitzacions, la seua energia depén de l'hora del matí en què és impartida la classe i no sempre responen igual. Tot el que siguen jocs els enganxa fàcilment, però els canvis d'activitat no sempre són tan ràpids com per incloure tantes activitats en 55 minuts. Per tant el concepte sessió és relatiu i pot abraçar dues o tres classes, inclús pot esdevenir necessari repetir una sessió en part o totalment. Les sessions de relaxació no poden deixar-se a la fi de la classe perquè necessitem uns quinze minuts per a realitzar-les i cinc minuts més per a tornar a estar actius. A la fi de la classe sempre hi ha presses. Els jocs s'han de preparar amb antelació: caminar per l'espai, per exemple, els fa riure, s'entrebanquen a propòsit, cal repetir-ho i anar reduint l'espai. En allò referent als jocs de concentració i de coordinació, també s'ha d'assajar abans. No els importa repetir-los.

Treballar l'automotivació: aprendre a gestionar les emocions de forma que ens generen benestar i ens permeten seguir lluitant pels nostres objectius malgrat les contrarietats. Les activitats han d'ajudar a reforçar, doncs, l'autoestima de l'adolescent i ensenyar-li a respectar i a cooperar amb els altres, i sobretot a adquirir l'habilitat d'expressar les seues emocions de forma adequada i en el moment oportú, defensant els propis drets i sense negar-ne els dels altres. La pràctica del teatre, com a experiència col·lectiva que és, cohesiona el grup i ofereix gran quantitat de situacions en què és essencial exercir la tolerància amb els altres, augmenta la satisfacció personal i aglutina el grup sota un objectiu comú que s'ha d'assolir conjuntament: el muntatge i la posada en escena d'una obra lliurement acceptada per tots.

3.2.3. Avaluació del programa.

3.2.3.1. Un programa d'aquest tipus es veu avalat per l'existència de programes precedents en el temps adreçats a adolescents i alumnes de primària, amb l'objectiu de controlar i evitar situacions de drogodependència, de depressió, de consum de tabac i d'alcohol, d'agressivitat i d'assetjament escolar mitjançant la intel·ligència i el control emocional. Principalment ens hem fixat en els següents:

- El mètode *Jugar/Treballar* de Pax Dettoni, que ha estat implementat a l'Institut d'Aran en el període d'abril a juny de 2012 pels tutors i alumnes de primer i segon de l'ESO.²
- *Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional*, de Remedios Comas Verdú, Gorka Moreno Arnedillo i Javier Moreno Arnedillo, 2002 (<http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/173.pdf>, Asociación Deporte y Vida, Madrid)
- *Educación emocional. Programa de actividades para la ESO*, de Vicent Pascual Ferris i Montserrat Cuadrado, Barcelona, 2001, ed. Praxis.

² <quisojo@teatrodeconciencia.org>; <www.teatrodeconciencia.org> [Consulta: 7-5-2017].

- Curs d'expressió dramàtica: cos, veu i emocions, impartit per Joan Collado i Jesús Muñoz (membres de El Pont Flotant) durant els mesos d'abril a juny de 2016 al Cefire de Castelló, adreçat a professors que havien d'impartir l'assignatura d'Arts Escèniques i Dansa de 4t d'ESO el curs 2016-17.
- *De poetas y piratas, Blog de lengua y literatura castellana para secundaria.*³

3.2.3.2. Establiment de la població diana del programa en alumnes de 4t d'ESO i la mostra en aquells que escullen com a optativa l'assignatura d'Arts Escèniques i Dansa i que mantenen unes característiques semblants al llarg dels cursos: la tria aleatòria i voluntària de l'assignatura, adolescents de 15-16 anys del mateix centre educatiu. Per a poder comptar amb un grup de control que assegure la millora en els objectius plantejats, caldrà que l'activitat es realitze en cursos alterns, de manera que el primer any siga el curs d'aplicació i el segon, el curs de control.

3.2.3.3. Constatació mèdica generalitzada que la connexió amb un mateix mitjançant la respiració i la relaxació ajuda a assolir un equilibri entre la repressió i el descontrol de les emocions, i, en el present programa, realitzar l'aplicació al control de la por, l'ansietat, la ràbia i l'agressivitat.

3.2.3.4. L'eficàcia educativa de les tècniques de grup per a dramatitzar escenes-situacions permet experimentar diferents emocions i accions sense conseqüències; a més, s'ha de tenir en compte l'efecte reflexiu que provoca l'intercanvi de papers entre companys per la possibilitat de viure les mateixes situacions des de perspectives diferents.

3.2.3.5. Previsió de l'avaluació del disseny i dels materials a partir de la realització de proves inicials i finals de reflexió dels adolescents i del professor moderador; així com de la supervisió metodològica d'un investigador universitari de camp que avalue la viabilitat científica del programa i una supervisió psicològica per part de l'aula CIL i del departament d'Orientació de l'IES Jaume I.

3.2.3.6. Les dramatitzacions i altres activitats d'expressió corporal, relaxació i respiració hauran d'ésser avaluades a mesura que vagen realitzant-se a l'aula i la seua idoneïtat estarà en funció de la satisfacció dels participants, de la realització de totes les activitats programades i de l'anàlisi de l'aparició de factors exògens que limiten la seua aplicació.

3.2.3.7. Preveure les limitacions que estableixen la durada de les classes, 55 minuts, la seua inclusió en l'horari escolar i l'edat dels adolescents. Les sessions no es podran impartir en una hora cadascuna, sinó que s'han de considerar setmanals i repartir les activitats durant els tres dies que estableix el currículum. Les raons són comprensibles: els canvis d'activitats no són mai ràpids i s'han de preveure pauses entre elles, s'ha de comptar també amb la possibilitat que un examen o la participació dels joves en un esforç gran en l'hora anterior minve la seua energia, i en la necessitat de repetir algun exercici més d'una vegada fins que

³ depoetasypiratas.blogspot.com.es [Consulta: 5-5-2017].

n'assolesquen la dinàmica. De la mateixa manera, les improvisacions dirigides exigeixen d'una preparació prèvia que els aporte seguretat.

3.3. Activitats del programa

2.3.1. Reconeixement de les emocions

2.3.1.1. Reflexió prèvia.

- Farem reflexionar els alumnes sobre què opinen ells que són les emocions i deixarem constància per escrit del que expressen. Quan acabe el procés, revisarem les seues opinions per a extraure conclusions: *a)* quines emocions coneixen i com les definirien, en quines situacions les experimenten; *b)* guió d'actuació del professor: prendre com a base les aportacions de Bisquerra i constatació que les emocions es poden ensenyar i aprendre de forma intencional. Bisquerra proposa una metodologia activa, vivencial, participativa, que contemple la història personal de l'adolescent, el seu entorn i les seues necessitats.
- Introduir el concepte d'*intel·ligència emocional* i que intenten expressar ells que és.
- La idea d'automotivació de si mateixos per a buscar la felicitat.

El procés ha d'encetar-se amb l'autoobservació d'un mateix i dels altres, i ha d'ajudar-se de tècniques de relaxació, de respiració conscient i de meditació per a contribuir a una bona regulació de les emocions. Així, adquireixen més tolerància a la frustració. Dramatitzar les emocions és experimentar diferents emocions i accions sense conseqüències, i els alumnes espectadors reflexionen en veure's identificats i generen empatia respecte de les diferents emocions que poden sentir al llarg de la vida. L'intercanvi de papers en la dramatització permet conèixer altres perspectives d'enfrontament i de control.

3.3.2. Treballem les emocions.⁴

3.3.3. Introducció del concepte d'*intel·ligència emocional* i entrenament de l'autocontrol.

Realitzarem un reflexió conscient de les emocions a partir de la dramatització de *Qui sóc jo*, de Pax Dettoni. Constarà de dues parts:

Part A. Adaptació de l'escena 3.

Partim de la lectura de l'escena a classe i del seu visionat. Tot seguit els alumnes comenten aquells aspectes que els han cridat l'atenció, distingint entre els conductuals i els actorals. El professor suggerirà preguntes fins que l'escena haja estat totalment compresa. Després realitzem una anàlisi conjunta sobre les emocions i la reacció final del personatge de Rosa (1:30 minuts).

⁴ La proposta detallada de les activitats i la seua organització per sessions pot ser consultada a l'annexos de la versió digitalitzada.

Seguint els suggeriments de Pax Dettoni, presentem un qüestionari model per a l'aprofitament de l'obra, que després pot ser utilitzat al teatre fòrum que tindrà lloc en la classe de tutoria:

- Recapitulació dels fets.
- Què podem aprendre d'aquesta escena tenint en compte el concepte d'educació emocional?
- Tenen una funció les emocions que sentim? En quin ordre desperten en l'escena 3?
- Què signifiquen a l'obra els personatges? Quins símbols els identifiquen? Què significa la màscara blanca, la llumeta, la porta, la crucifixió?
- Quan Rosa es lleva la màscara i entra a l'espai de les emocions, què significa?
- Quina emoció sentim amb major freqüència?
- Com gestionem aquesta emoció?
- Què significa la lluita entre les emocions mentre Rosa porta posada una màscara?
- Què succeeix quan la ràbia està a punt de matar totes les altres emocions? Per què Rosa es lleva la màscara?
- Totes les emocions es justifiquen davant de Rosa. És bo o dolent experimentar-les?
- Per què l'Amor li dona la llumeta a Rosa?⁵

Part B. Preparació del muntatge.

Preparem la posada en escena amb l'objectiu de fer una representació a la Sala d'actes de l'IES Jaume I per als alumnes de 4t d'ESO, seguida d'una activitat de teatre fòrum en la classe de tutoria. La nostra proposta per al procés és:

- Divisió de la classe en grups i adaptació lingüística del guió des de dos punts de vista: el dialectològic i el generacional.
- Adaptació de les situacions al seus centres d'interès: l'escena parteix d'una situació inicial de ruptura d'un matrimoni, en què el marit abandona l'esposa perquè ha iniciat una nova relació. Els alumnes són lliures de modificar el guió i partir d'una altra situació que pugui provocar les mateixes emocions. Per exemple: ruptura de dos joves adolescents enamorats, canvi de ciutat per motius de treball del pare i enfrontament del jove amb els pares, etc. En aquest cas, hem dividit la classe en tres grups i les variacions del guió són les següents: un grup l'ha adaptat lingüísticament i ha decidit mantenir la situació donada; el segon grup ha invertit els rols (l'esposa abandona el marit); i el tercer ha decidit mantenir la situació i els rols però fer un canvi actoral (les emocions seran homes, Rosa serà representada per un actor i Andreu per una dona). L'objectiu és observar les reaccions del públic.
- Establiment del guió tot vigilant que mantinga el propòsit d'aprenentatge emocional. El professor ha d'evitar que un desbordament de la creativitat els allunye de l'objectiu que els hem proposat.

⁵ Significat de la reflexió: *La responsabilitat sobre el teu benestar és només teua: no pots canviar la realitat però sí la visió que tens sobre ella.*

3.3.4. Treballar l'automotivació. Pax Dettoni proposa per a estudiar l'actuació final de Rosa una reflexió sobre l'assertivitat, l'autoestima i del que ella anomena la intel·ligència del cor, que no és més que ser nosaltres mateixos.

L'assertivitat és un comportament que pot ensenyar-se, practicar-se i generalitzar-se en moltes situacions. Una comunicació assertiva contindrà aquests elements:

- Saber expressar què és el que es desitja, què es necessita, i quins són els sentiments respecte a aquesta situació en concret.
- Triar el moment adequat per discutir el problema.
- Descriure el problema de la forma més detallada possible.
- Adaptar la definició dels sentiments que experimentem als missatges en primera persona, a través dels quals expressem sentiments sense avaluar o retreure la conducta dels altres.
- Ser clar i precís en el que desitgem comunicar (utilitzar la primera persona, *jo*, i no caure en generalitzacions).
- Comptar amb la cooperació dels altres per aconseguir que es donen les circumstàncies necessàries per millorar.

Partint d'aquest marc, farem la preparació de la posada en escena després d'una reflexió conjunta per a efectuar:

- La creació dels dos espais: el real i l'emocional amb els símbols que els caracteritzen (efectes de llum, música, attrezzo).
- La caracterització dels personatges i els seus símbols (la llumeta i flors al cap per a l'amor; mantellina, ulleres negres per a la tristesa; ampolla d'alcohol i píndoles per a la por; metrallera, corda, ganivet, pistoles per a la ràbia; i màscara blanca per a Rosa). Fer els canvis pertinents per als altres dos nous guions seguint els suggeriments dels alumnes.
- La dramatització de l'escena i posteriors repeticions fins aconseguir l'autonomia de l'espectacle.
- La representació davant d'un públic: alumnes de 4t d'ESO.

Mentre realitzem la preparació de l'espectacle, reforcem la idea d'assertivitat amb la discussió dels drets personals i l'acceptació de les nostres diferències individuals. Tot seguit hi afegim el llistat de *Defensa i respecte dels drets personals* (de F. Salmurri):

1. Dret a tenir i canviar d'opinió i d'idees.
2. Dret a prendre les teues pròpies decisions.
3. Dret a cometre errors i per tant, a decidir encara que t'equivoques.
4. Dret a ser tractat amb respecte.
5. Dret a queixar-te de qualsevol crítica o tracte amb el qual et sentes malament.
6. Dret a dir que no i no per això sentir-te culpable.
7. Dret a fer menys del que humanament ets capaç de fer (sense forçar).
8. Dret a interrompre perquè t'aclaresquen les coses.

9. Dret a prendre't temps per tranquil·litzar-te i pensar.
10. Dret a negociar per canviar.
11. Dret a no haver de justificar-te davant d'altres persones.
12. Dret a tenir i expressar els teus sentiments.
13. Dret a demanar informació.
14. Dret a sentir-te bé amb tu mateix.
15. Dret a poder reclamar els teus drets.
16. DRET A SER COM ETS.

3.3.5. Representació i teatre fòrum en la classe de tutoria.

En aquesta activitat final són els mateixos alumnes que han portat a cap l'experiència, els protagonistes del teatre fòrum, que està adreçat als seus companys de curs que no han participat de l'assignatura. Ells respondran a les preguntes que els siguen formulades en acabar la representació i podran fer partícip el públic de tot el que han après durant el programa i valorar-ne les aportacions aconseguides.

4. Conclusions

Un dels entrebancs trobats en l'activitat desenvolupada es manifesta en l'eixida de l'àrea de confort que l'alumnat troba al costat dels companys. Situar-se en un lloc on l'alumne s'aïlla —es mostra sol davant la resta i centra l'atenció— implica un dels punts de reflexió dels quals cal partir. Es tracta de fer-los assumir el repte de preparar-se per a comunicar en la vida quotidiana: el metge, el periodista, el mestre, l'obrer de la indústria del calcer, tots necessiten comunicar com se senten. Simular les sensacions és una manera d'assaig de situacions que s'esdevenen en la vida quotidiana, l'aula de teatre de secundària hauria de servir d'entrenament pel que vindrà més endavant. L'actor-alumne davant del perill, sol, necessita amotllar-se a aquesta situació que potser li sembla nova.

En el procés descrit, hem vist com practicar amb quatre emocions tipus. La vida quotidiana ens ofereix més models sobre els quals treballar. L'emoció, de manera instintiva, apareix; però també es retroalimenta en l'aprenentatge de les expressions. En la societat de la comunicació trobem models. El teatre, com el cinema i les sèries de TV (Smith, 2003) ens mostren actors *fingint* unes emocions. L'actor preparant-se per a representar *gestiona* aquestes emocions i posa en marxa uns mecanismes que l'ajuden a expressar-les amb major efectivitat, però a controlar-les al mateix temps.

Conèixer les claus afectives a partir de la ficcionalització de situacions (Bednarek, 2008: 184) facilita aquest procés d'ensenyament-aprenentatge. La ficció conversacional que és el diàleg teatral preveu relacions amb futuribles interlocutors. El teatre a l'aula esdevindria així un medi d'autoregulació en situacions similars a les fingides; una mena de resposta al món real efectiu. D'ací que la capacitat de gestió de les emocions es convertesca en un dels eixos de la dimensió interpersonal. Saber comunicar dualment, saber parlar en públic o acarar situacions complexes deriva d'aquesta capacitat de gestió de l'emoció. Comptat i debatut, és una aportació clau en l'expressivitat.

És difícil mesurar en un trimestre l'evolució dels alumnes en l'exercici de l'autocontrol de les emocions. D'ací la necessitat de crear un grup de control per poder establir les

comparacions pertinents en anys alterns. Així i tot, considerem que la dificultat en la mesura dels resultats, pel que fa al control de conductes agressives i depressives dels adolescents, està condicionada per les possibilitats de detecció d'aquestes per part de l'alumne. Comptem, per a establir resultats, amb les seues impressions, a més d'aquelles dades que en resulten de la nostra observació diària. Arribem ara a la certesa que la pràctica teatral té uns beneficis notables en la personalitat dels joves. Tot seguit fem una relació d'aquells aspectes que evolucionen positivament:

1. La dramatització requereix que l'adolescent aprengui a treballar amb altres i a respectar les idees dels altres, tot i assumint la diferent manera d'expressar les emocions de cada individu del grup.
2. La interacció continuada cohesiona el grup i dóna confiança als seus integrants.
3. Aprenen a ser conscients del treball individual i del col·lectiu.
4. Aprenen a saber escoltar.
5. Les diferents situacions que els fan viure les dramatitzacions els ensenyen a prendre decisions i a analitzar les implicacions dels seus actes.
6. Aprenen a explorar els seus sentiments i les conseqüències de les decisions que prenen.
7. El teatre és un espai ideal per a treballar la intel·ligència emocional i desenvolupa l'hàbit de l'esforç, la iniciativa personal, incentiva la resolució dels conflictes mitjançant el diàleg, el respecte a les regles establertes i la formació de la responsabilitat.

BIBLIOGRAFIA

- BAYÉS, R. i J.T. LIMONERO (1999): «Aspectos emocionales del proceso de morir», dins FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. & F. PALMERO. *Emociones y salud*, Barcelona, Ariel, 265-278.
- BEDNAREK, M. (2008): *Emotion talk across corpora*, Sidney, Palgrave Macmillan.
- BIQUERRA, R. (coord.) (2012): *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, Hospital de Sant Joan de Déu, Barcelona, Impressió Gràfiques Compás SA (www.faroshsjd.net).
- DAMÁSIO, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona, Destino.
- DDAA (2013) *Neurotorics*, Nova York, Routledge.
- DE LA TORRE, J.M. (1922): «Che, quin compromís!», Choguet còmic bilingüe en un acte y en prosa», *Nostra Teatro*, 47, València, Carceller.
- DETTONI, P. (2014): *La inteligencia del corazón. Educa tus emociones*, Barcelona, Ediciones Destino, col·lecció Imago Mundi, vol. 270
- ENGELBERG/SJÖBERG (2004): «Emotional Intelligence and Inter-Personal Skill» dins SCHULTZE, R. i R. ROBERTS (eds.) *Emotional Intelligence. An International Handbook*, Toronto, Hogefre and Huber, 289-307.
- GIMÉNEZ, R.D. (2004): *The Psyche of the Body. A Jungian Approach to Psychosomatics*, Nova York, Routledge.
- GOETZ, T.; A. FRENZEL; R. PEKRUN i N. HALL (2004): «Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement». dins SCHULTZE, R. i R. ROBERTS (eds.) *Emotional Intelligence. An International Handbook*, Toronto, Hogefre and Huber.
- GROTOWSKI, J. i E. BARBA (1974): «El nuevo testamento del teatro», *Hacia un teatro pobre*, Mèxic, Siglo XXI, 21-48.

- JEWIT, C. (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Nova York, Routledge.
- KÖVECSES, Z. (2003): *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MATURANA, H. (1997): *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Xile, Dolmen.
- MOTOS, T. (2009): «El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos», *Creatividad y Sociedad*, recuperat de: [www.creatividadysociedad.Net](http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/35081895/Fundamentos_retos-Teatro_Secundaria.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480502761&Signature=ShmwhxfjvVmSIIecbiU3%2BqUKZ0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeatro_en_Educacion_Secundaria_fundament.pdf). <http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/35081895/Fundamentos_retos-Teatro_Secundaria.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480502761&Signature=ShmwhxfjvVmSIIecbiU3%2BqUKZ0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeatro_en_Educacion_Secundaria_fundament.pdf> [Consulta, 29/11/2016].
- NORRIS, S. (2004): *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*, Nova York, Routledge.
- PAYRATÓ, L. (2013): *El gest nostre de cada dia. La cultura al cos. La gestualitat emblemàtica com a patrimoni de la cultura popular*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SALVADOR, V. (2015): <https://www.academia.edu/9472399/Malaltia_i_emocions_en_la_l%C3%ADrica_exemples_de_tematitzaci%C3%B3_del_propi_cos_en_la_poesia_catalana_contempor%C3%A0nia> [Consulta, 28/09/2016].
- SMITH, G.M. (2003): *Film Structure and the Emotion System*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STALIVNASKI, K. (2015): *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Madrid: Alba.
- VIVAS, M.; D.GALLEGO i B. GONZÁLEZ (2007): *Educación y emociones*, Mérida (Veneçuela), Producciones Editoriales CA Mérida.

BIONOTES

Carme Rufino i Bey

És professora de Valencià de l'IES Jaume I de Borriana. Autora dels poemaris: *Arrels de sal* (Premi Ciutat de Vila-real l'any 1996), *L'infinít diàfan de la teva cara* (Jocs Florals de Nules, 1999) i *Psalms d'Heber* (XXII Premi de Poesia «25 d'abril» de Benissa, 2002). L'any 2014 guanyà el Premi Euterpe a la investigació sobre bandes de música de la FSMGV amb el llibre *L'Agrupació Filharmònica Borriana, més de cent anys de bona música i mil projectes de futur* (Borriana, 2014).

Adolf Piquer Vidal

Ha exercit de professor de batxillerat a l'Institut Jaume I de Borriana, Professor Titular del Departament de Llengua Espanyola de la Universitat de Salamanca (1993-2009) i en l'actualitat treballa al Departament de Filologia i Cultures Europees de la Universitat Jaume I de Castelló. Ha publicat *Vint anys de novel·la catalana al País Valencià* (1992), amb Vicent Salvador; *Catalana i criminal* (2006), amb Àlex Martín Escribà; *The fantastic tales. Social applications* (2016) i *Argumentació. Teoria i pràctica* (2017).

«La Trilogia de València» de Joan Francesc Mira: una aproximació geogràfica a la literatura i l'oralitat

ANNA LAURA DÍAZ IGLESIAS (andiaz@uji.es)
Universitat Jaume I

1. Espai, literatura i oralitat

L'home i l'espai urbà han esdevingut un tot des de l'entrada de la modernitat. Aquesta «nova» situació social es realitza de manera progressiva depenent del lloc. Per tant, no és homogènia. La realitat, però, és que les ciutats són un element indestruïble de l'individu actual, i això es reflecteix no només en la seua experiència de la quotidianitat sinó també en les seues creacions artístiques. Aquest home modern té la pretensió de donar compte dels nivells i dels processos que experimenta el jo (no solament l'individual, també de la col·lectivitat).

Una bona mostra de la relació mantinguda entre l'home i les urbs la dona el fet que la literatura i les ciutats han estat una qüestió recurrent al llarg de la Història.¹ L'aspecte constant ha sigut la contribució d'aquest conjunt en la vivificació dels espais i alhora, en moltes ocasions, la capacitat de construir una al·legoria identitària. En la narrativa de Joan Francesc Mira, el procés de lectura posarà en relació la ciutat (o territori)² i el lector, el qual haurà de descodificar la informació continguda en cada petit enigma que l'autor plantege de manera virtual en aquestes píndoles locatives.

Resultarà veritablement interessant, des d'un posicionament didàctic i des de l'educació literària, treballar i transmetre l'alumnat³ de secundària,⁴ que comença a desenvolupar amb una major maduresa i criteri la seua competència literària, l'aspecte enigmàtic que confereixen els espais urbans de les novel·les, alhora que abordarem diferents continguts de l'assignatura de Llengua i Literatura Valencianes.

En aquest sentit, les possibilitats que ofereixen les obres de Joan Francesc Mira, i més concretament les de la «Trilogia de València»,⁵ permetran el professorat presentar i acostar la narrativa d'una manera més dinàmica: amb una ruta literària. La multiplicitat creativa que ofereix la narrativa desplega tot un ventall de possibilitats locatives; en el cas de l'autor que hem escollit les coordenades on situa l'acció estaran clarament delimitades: València (i el País Valencià). Aquest aspecte no és intranscendent, perquè el fet de dotar el text de proximitat i d'elements recognoscibles facilita el pacte literari i la immersió del lector en

¹ Cal considerar que la funció que acomplia aquest binomi era diferent depenent del context històric.

² En la producció novel·lística de Joan Francesc Mira, tant la ciutat de València, com el País Valencià tindran una presència important.

³ Que entenem que és un lector jove per edat i per maduresa en la comprensió lectora.

⁴ Segon cicle de l'ESO.

⁵ *Els treballs perduts* (1989), *Purgatori* (2003) i *El professor d'història* (2008).

la novel·la. La ciutat esdevindrà un plànol que sobrepassarà el sentit habitual de conjunt de carrers, és a dir, amb una càrrega semiòtica que adoptarà una forma *física* i que caldrà tractar adequadament.

Si fem una mirada en perspectiva, ens adonem que en el conjunt de la producció narrativa de Mira es traça un recorregut espacial amb voluntat testimonial, és a dir, que pretén ser una mena de crònica que aprofita diferents racons de la ciutat de València com si fóra el recorregut d'una gimcana; d'aquesta manera l'autor acompanya els lectors per una sèrie de llocs que són parada obligada (al seu entendre). Aquestes «estacions» tenen la seua raó de ser en una doble rellevància: d'una banda, la rememoració personal; de l'altra, com a poble, com a conjunt humà amb uns trets característics específics. Així, d'una banda, l'experiència vital de Joan Francesc Mira i el seu entorn pròxim seran recurs de la ficció⁶ i objecte de l'educació lingüística i literària d'acord amb la nostra proposta.

A mesura que el lector s'endinsa pels diferents camins que dibuixa la novel·lística de l'autor que ens ocupa, inevitablement es *posa en ordre* l'experiència pròpia i es configura la seua identitat: el territori com a element constructor d'un discurs personal i, dins d'aquest, el nacional i l'identitari.

En aquest punt s'introdueix el concepte de *flâneur*, del caminant que vagareja per les ciutats i a través de la seua mirada genera un discurs concret envers el tràfec social que l'envolta. Tot i que aquesta modalitat de mostrar els espais des de dins és una forma recurrent en Joan Francesc Mira. Les novel·les de la «Trilogia de València» potser siguen les que més clarament evidencien el sentit de ruta. D'aquesta manera, la presentació de l'espai urbà ens permetrà implementar una proposta didàctica alternativa (Bataller: 2014) pel que fa al món literari, no tant des d'una perspectiva teòrica, sinó experiencial i que permetrà, a més, un coneixement multidisciplinari i integral. La ruta literària presenta un nou model metodològic que no és aliè als canvis socioculturals i econòmics que afecten tota la nostra societat. És evident, però, que els nous temps també han arribat als centres docents i això ha provocat que al professorat se li presenten nous plantejaments programàtics dins l'aula.

La reinvençió, per tant, de la metodologia de l'ensenyament de la llengua i de la literatura posa de relleu la importància que tenen la immediatesa, l'espai i l'oralitat.

Aquesta darrera qüestió ha provocat que es desencadene «una valoració de l'especificitat dels usos orals com a fet comunicatiu i una concepció de la llengua oral com a part integrant dels usos lingüístics» (Vilà, 2002: 127).

A propòsit de les noves necessitats s'han generat, també, les dificultats, d'altra banda lògiques, entre els equips docents per tal d'inserir el treball de l'oralitat a les aules d'una manera seriosa, sistemàtica i amb una metodologia específica i fonamentada. Per tal de fer una mica de llum a aquest assumpte, no em vull estar de recollir ací les propostes que reprèn Vilà en un dels seus treballs en solitari (2002), ja que acoten d'una manera bastant acurada l'aspecte que ens interessa. Així, la matriu d'aspectes que hem de (re)considerar són els següents: la necessitat d'aclarir la finalitat, els continguts i la metodologia de

⁶ No estem referint-nos a literatura autobiogràfica, sinó a l'experiència personal com a font d'inspiració en la construcció del discurs literari de Joan Francesc Mira.

l'ensenyament de l'oral en qualsevol nivell d'escolaritat obligatòria i postobligatòria; la superació de l'espontaneïtat i la creença en un desenvolupament «natural» de l'ús de la llengua oral, i la superació de la simple pràctica de la llengua oral a partir de les diverses situacions de comunicació a classe.

L'ensenyament sistemàtic de la producció de discursos orals (l'estudi lingüístic de documents orals autèntics i dels procediments retòrics i discursius implicats) es considera la manera més eficaç de fer progressar els alumnes en el domini dels recursos de les manifestacions orals de la llengua; el qüestionament de la visió que separa totalment la llengua oral de l'escripta, i també d'aquella que presenta el llenguatge oral com una simple transcripció de l'escripta; la coordinació entre l'ensenyament de la llengua l'oral a l'escripta. Aquesta concepció implica interrelacionar les activitats orals i escrites, i estudiar el grau d'interdependència en determinats gèneres discursius; la necessitat de no limitar l'ensenyament als usos informals i col·loquials de la llengua, tot i que els considerem imprescindibles en la situació sociolingüística del nostre país. Els textos orals complexos de caràcter formal mereixen un tractament profund i sistemàtic en els nivells d'ensenyament superior.

Així, davant d'aquests plantejaments, una de les millors opcions que es poden considerar per a dur endavant el treball amb l'alumnat de la llengua oral és la del projecte didàctic que contemple la ruta literària. La raó és ben senzilla:

La llengua oral [...] requereix la coordinació i la integració de diferents tipus d'objectius i de continguts en activitats globals d'ús de la llengua, que els donin sentit i que els facin significatius per als alumnes. Els beneficis que s'atribueixen al treball per projectes per a l'aprenentatge de la llengua [...] tenen relació: amb la motivació que suposa resoldre un problema concret en una situació real d'ús del llenguatge; amb les possibilitats d'interacció amb els companys i amb el professor [...]; amb la diversitat de tasques que implica, i, per últim, amb la necessitat de verbalitzar problemes i solucions (Vilà, 2002: 129).

En aquesta ocasió, ens aproximarem a l'estudi de la llengua oral i de l'educació literària a través de la novel·lística miriana, per totes les possibilitats que posa al nostre abast per tal de desenvolupar el procés d'ensenyança-aprenentatge. Així, s'executaran una sèrie d'activitats de producció lingüísticoliterària per part de l'alumnat que facilitaran la interacció i el contacte amb un text que s'ha de fer propi i que, fins i tot, ens permetrà experimentar-lo locativament. Tal com apunta el mateix Joan Francesc Mira (2011), la literatura és un bé comú, i cal que li traguem el rendiment didàctic que ofereix. I és que:

Dejando aparte mitologías y leyendas, los lectores sentimos una emoción especial, difícilmente expresable, al visitar las casas, las calles y los paisajes que transitaron y donde imaginaron sus obras nuestros autores más admirados. Somos adictos a peregrinaciones devotas para ver los rincones y los cielos que contemplaron aquellos a quienes debemos tantos momentos de emoción y de iluminación. Los comprendemos mejor y nos sentimos más cerca de ellos al conocer el marco, a veces ya muy deteriorado por el tiempo inmisericorde, en que transcurrieron sus vidas y se fraguó su escritura (Savater, 2013: 13).

2. Un nou model en la didàctica de la llengua i de la literatura

Aquest treball es desenvoluparà en diverses fases al llarg del curs. L'activitat de la ruta literària representarà, doncs, l'eclosió o producte final derivat de totes les tècniques, tant teòriques com pràctiques, consolidades durant les sessions prèvies: definició i concreció de la proposta, preparació de les parades escaients en la ruta literària i preparació de la posada en marxa de la ruta. Malgrat tot, cal considerar que:

el treball fora de l'aula no ha de ser entès com una activitat determinada principalment per l'espai físic on es realitza, sinó, més aviat, per l'espai mental en què es genera i la predisposició cognitiva a què dona lloc. D'aquesta manera, l'espai mental que es deriva del treball fora de l'aula promou l'adquisició de coneixements, atès que suscita la formació de preguntes i explicacions; facilita la creació de valors, atès que permet, al mateix temps, l'adquisició d'una formació reglada i no reglada; exigeix el domini de tècniques i destreses; condueix a l'aprenentatge i al desenvolupament d'actituds crítiques i, de manera paral·lela, al procés d'aprenentatge, reforça llaços d'amistat, solidaritat i treball en grup. A banda, el treball fora de l'aula, també és causa de motivació, perquè amb la sortida es trenca la dinàmica habitual de la classe i s'interromp la rutina de l'aprenentatge quotidià, encara que es continuï amb l'aprenentatge programat (Serrano, 2007).

Per donar pas a la primera fase, cal haver mantingut una presa de contacte amb l'alumnat, per això és pertinent iniciar aquesta activitat a la segona avaluació; de fet, les sessions de la primera part del curs serviran per contactar amb els alumnes i situar-los en el nivell teòric adient, en relació amb l'assignatura. D'aquesta manera, una vegada iniciada la *complicitat* professorat-alumnat cal presentar-los l'autor i les novel·les que es treballaran durant el curs: *Els treballs perduts* (1989), *Purgatori* (2003) i *El professor d'història* (2008); la tria d'aquests texts no és aleatòria. De fet, està pensada per abordar, a més de l'estudi de la literatura catalana contemporània produïda al País Valencià, aspectes que traspassen el món de la ficció, com ara la identitat:

La literatura forma part del patrimoni col·lectiu, i això es reforça encara si, tal com passa ben sovint, la paraula escrita, la narració o el poema, naixen o creixen en un territori concret, quan empen la llengua d'aquest territori, o quan reflecteixen, descriuen o fins i tot inventen un espai real o mític (Mira, 2011: 75).

3. La ruta com a eina (d'innovació) educativa

Els objectius generals de l'assignatura de Llengua i Literatura Valencianes que s'han treballat en aquesta proposta didàctica són els següents:

- a) Comprendre els diferents tipus de textos, orals i escrits, i les seues distintes estructures formals i, especialment, en l'àmbit acadèmic i en els mitjans de comunicació, posar atenció en els elements del context que en condicionen una adequada interpretació.

- b) Expressar-se oralment i per escrit, especialment en l'àmbit acadèmic, per mitjà de discursos adequats, coherents, cohesionats i correctes, sabent utilitzar i valorar la llengua oral i la llengua escrita com a mitjans eficaços per a la comunicació interpersonal, l'adquisició de coneixements nous, la comprensió i l'anàlisi de la realitat i l'organització racional de l'acció.
- c) Adquirir uns coneixements gramaticals, sociolingüístics i discursius per a ser utilitzats en la comprensió, l'anàlisi i el comentari de textos i en la planificació, la composició i la correcció de les pròpies produccions.
- d) Analitzar críticament els discursos orientadors de l'opinió i els discursos reguladors de la vida social, i valorar la importància de l'acostament a aquests discursos per al coneixement de la realitat.
- e) Utilitzar adequadament la llengua com a instrument per a l'adquisició de coneixements nous i per a produir i interpretar textos propis de l'àmbit acadèmic, obtenint, interpretant i valorant informacions de diferents tipus i procedències, sent capaç d'emprar tècniques de recerca, elaboració i presentació de la informació, utilitzant, amb autonomia i esperit crític, els mitjans tradicionals i les noves tecnologies.
- f) Interpretar i valorar críticament les obres literàries a partir del coneixement de les formes convencionals específiques (gèneres, procediments retòrics, etc.), de la informació pertinent sobre el context historicocultural de producció, així com sobre les condicions actuals de recepció, i dels trets identificadors dels grans períodes en valencià i en castellà, així com d'obres i autors significatius, utilitzant de manera crítica les fonts bibliogràfiques i documentals adequades per al seu estudi.
- g) Llegir i valorar les obres literàries com a font d'enriquiment personal i de trobar plaer, com a manifestacions de la sensibilitat artística de l'ésser humà i com a expressió de la identitat cultural dels pobles, apreciament el que el text literari té de representació i d'interpretació del món.

La realitat és que hi trobem, a més, alguns aspectes afegits que resultaran profitosos en la nostra tasca d'ensenyament de la llengua i de la literatura. El que aconseguirem principalment amb la geografia literària (i lingüística) serà donar a conèixer les possibilitats lingüístiques i de patrimoni que amaga la ciutat (en particular en aquesta ocasió) i el País Valencià en general, de manera que reforçarem l'actitud positiva de l'alumnat envers la identitat valenciana. A més, hem d'entendre com un fet d'innovació educativa el treball fora de l'aula. La raó n'és ben senzilla: la motivació de l'alumnat i l'*autogestió* d'una part del seu procés d'aprenentatge. Aquesta darrera qüestió afegirà, també, la promoció lingüística i literària de manera tant directa com indirecta: d'una banda, l'efecte que tindrà sobre l'alumnat que participa en la ruta; de l'altra, la transmissió que facen aquests o la publicitat que se li done a l'esdeveniment.

BIBLIOGRAFIA

- BATALLER, A. (2011): «Geografies literàries», *Futura*, 22, 32-35.
- (2014): «Per una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori» en BATALLER, A. i H.H. GASSÓ (eds.), *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, València, Publicacions de la Universitat de València, 13-21.
- MIRA, J.F. (1989): *Els treballs perduts*, València, 3i4.
- (2003): *Purgatori*, Barcelona, Proa.
- (2007): «Territori, llengua, literatura, identitat» en ESPAIS ESCRITS (2011), *Literatura, territori i identitat: la gestió del patrimoni literari a debat*, Girona, Curbet, 75-85.
- (2008): *El professor d'història*, Barcelona, Proa
- SAVATER, F. (2013): *Las ciudades y los escritores*, Barcelona, Debate
- SERRANO, D. (2007): «El valor didàctic del treball fora de l'aula. Reflexions des de la Geografia», *Observar*, 1, 106-118.
- VILÀ, M. (coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*, Barcelona, Graó.

BIONOTA

Anna Laura Dfáz Iglesias és Llicenciada en Filologia Catalana, Màster en Assessorament Lingüístic i Cultura Literària: aplicacions al context valencià i màster en Formació del Professorat. Exerceix de docent a la Universitat Jaume I, així com en un centre de secundària. La seua línia de recerca principal és l'obra narrativa de Joan Francesc Mira i possibles explotacions didàctiques d'aquesta, sobre la qual està elaborant una tesi doctoral a la Universitat Jaume I.

RESUMS¹

Escenaris de la violència colonial en la novel·la moçambiquesa: el cas de *As visitas do Dr. Valdez*, de João Paulo Borges Coelho

NAZIR AHMED CAN

A partir de la novel·la *As Visitas do Dr. Valdez*, de João Paulo Borges Coelho, aquest article té com a objectiu identificar les equivalències simbòliques entre discurs i barbàrie ritualitzada per a oferir –per al context de l’ensenyament brasiler– una eina més sobre les dinàmiques que caracteritzen l’empresa colonial de Portugal a Àfrica. Després de presentar la faceta dual del colon, centrarem la nostra atenció en l’agressió soferta per un personatge secundari, Cosme Paulino. Observarem com tal humiliació, efectuada a la plaça pública pel patró portuguès, constitueix el *nomos* d’una històrica i vertical relació de poder. Com a escenografia estereotipada, la brutalitat del colonitzador sobre el colonitzat assenyala l’arbitrarietat, els eufemismes i el desig d’unanimitat. Aquests tres elements, al seu torn, estan en la base de l’orquestració d’una veritat inventada i d’específiques finalitats de dominació. **Paraules clau:** João Paulo Borges Coelho, escenografia, discurs colonial, violència.

*A partir de la novela As Visitas do Dr. Valdez, de João Paulo Borges Coelho, este artículo tiene como objetivo identificar las equivalencias simbólicas entre discurso y barbarie ritualizada para ofrecer –para el contexto de enseñanza de Brasil– una herramienta más sobre las dinámicas que caracterizan la empresa colonial de Portugal en África. Después de presentar la faceta dual del colono, centraremos nuestra atención en la agresión sufrida por un personaje secundario, Cosme Paulino. Observaremos que la humillación, efectuada en la plaza pública y por el patrón portugués, constituye el nomos de una histórica y vertical relación de poder. Como escenografía estereotipada, la brutalidad del colonizador sobre el colonizado señala la arbitrariedad, los eufemismos y el deseo de unanimidad. Estos tres elementos, a su vez, están en la base de la orquestación de una verdad inventada y de específicas finalidades de dominación. **Palabras clave:** João Paulo Borges Coelho, escenografía, discurso colonial, violencia.*

À partir du roman *As Visitas do Dr. Valdez*, de João Paulo Borges Coelho, cet article a pour objectif d’identifier les équivalences symboliques entre discours et barbarie ritualisée afin d’offrir –pour le contexte d’enseignement du Brésil– un outil de plus sur les dynamiques caractérisant l’entreprise coloniale du Portugal en Afrique. Suite à la présentation du côté dual du colon, l’attention est attirée sur l’agression physique soufferte par un citoyen secondaire, Cosme Paulino. C’est à observer que cette humiliation, réalisée sur la place publique et de la part du patron portugais, constitue le *nomos* d’une relation de pouvoir historique et verticale. En tant que scénographie stéréotypée, la brutalité du colonisateur sur le colonisé signale l’arbitraire, les euphémismes, le souhait d’unanimité.

¹ Resums en anglès realitzats per estudiants de l’assignatura de traducció inversa (TI0972), amb revisió i coordinació per part del professor Kim Schulte del Grau de Traducció i Interpretació (UJI).

Ces trois éléments, en même temps, se trouvent à la base de l'orchestration d'une vérité inventée et de finalités spécifiques de domination. **Mots-clés** : João Paulo Borges Coelho, scénographie, discours colonial, violence.

*Focusing on the novel As Visitas do Dr. Valdez, by João Paulo Borges Coelho, this article aims to identify the symbolic equivalence between discourse and ritualized barbarism to offer another tool for the study on the dynamics that characterized the Portuguese colonial enterprise in Africa. After introducing the dual facet of the white colonizer, we will focus on the assault on a minor character, Cosme Paulino. We will observe how such humiliation, performed in the public square by the Portuguese boss, is the nomos of a historical and vertical relationship of power. As stereotypical scenario, the colonizer's brutality towards the colonized underpins the arbitrariness, the euphemism and the desire for unanimity. These three elements sustain the orchestration of an invented truth and specific purposes of domination. **Keywords**: João Paulo Borges Coelho, Sceneries, Colonial discourse, Violence.*

L'ensenyament de la literatura gallega al Brasil. Aportacions per a un nou enfocament

NOA FERNÁNDEZ PAZO

L'objectiu d'aquest article és mostrar una proposta preliminar d'enfocament alternatiu en l'ensenyament de la literatura gallega en el context brasiler tot partint de dues premisses: en primer lloc, la funció de la literatura com a eina de construcció d'identitats nacionals, centrant-nos especialment en els processos de creació de mites fundacionals; en segon lloc, la possibilitat de fer una anàlisi comparativa de les característiques particulars d'aquests processos en la literatura gallega i brasilera. Entenem que bastir ponts entre coneixements de la cultura d'origen i d'arribada, en aquest cas mitjançant la literatura galega, podria augmentar l'efectivitat pedagògica en la transmissió de nous coneixements. **Paraules clau**: mite fundacional, història nacional, ensenyament, literatura.

*El objetivo del presente artículo es ofrecer una propuesta preliminar de enfoque alternativo en la enseñanza de la literatura gallega en contexto brasileño, en base a dos premisas: en primer lugar, la función de la literatura como herramienta de construcción de identidades nacionales, centrándonos especialmente en los procesos de creación de mitos fundacionales; en segundo lugar, la posibilidad de hacer un análisis comparativo de las características particulares de estos procesos en la literatura gallega y en la brasileña, al entender que tender puentes entre conocimientos de la cultura de origen y los de llegada, en este caso mediante la literatura gallega, podría aumentar la efectividad pedagógica en la transmisión de nuevos conocimientos. **Palabras clave**: mito fundacional, historia nacional, enseñanza, literatura.*

Le but de cet article est de présenter une proposition préliminaire d'approche alternative dans l'enseignement de la littérature galicienne en contexte brésilien, à partir de deux prémisses : d'abord, la fonction de la littérature comme outil de construction d'identités nationales, en mettant l'accent spécialement sur les procédés de création de mythes fondateurs ; deuxièmement, la possibilité de faire une analyse comparative des

caractéristiques particulières de ces procédés dans la littérature galicienne et brésilienne. Il faut considérer que bâtir des ponts entre les connaissances de la culture d'origine et d'arrivée, dans ce cas-là moyennant la littérature galicienne, pourrait augmenter l'effectivité pédagogique dans la transmission de nouvelles connaissances. **Mots-clés** : mythe fondateur, histoire nationale, enseignement, littérature.

*The aim of this article is to tentatively propose an alternative approach to the teaching of Galician literature in the Brazilian context, based on two premises: firstly, the role of literature as a tool for building national identities, focusing particularly on the creation processes of origin myths, and secondly, the possibility of carrying out a comparative analysis of the specific characteristics of these processes in Galician and Brazilian literature, given that building bridges between the knowledge about the source and target cultures, in this case through Galician literature, has the potential to increase pedagogical effectiveness in the transmission of new knowledge. **Keywords**: origin myths, national history, teaching, literature.*

El repte de l'ensenyament de la literatura espanyola al Brasil: algunes propostes per a docents dedicats

AITOR RIVAS
CARLOS FERRER PLAZA

En aquest text pretenem acostar-nos a la situació actual de l'ensenyament de la llengua i de la literatura espanyola al Brasil. Posarem especial atenció a l'ensenyament de la literatura espanyola, i presentarem algunes dificultats i problemes a què el docent ha d'enfrontar-se a l'hora d'ensenyar literatura espanyola en el context educatiu brasiler. Tot seguit, oferirem quatre claus de treball a partir de l'experiència educativa dels autors, professors durant diversos anys a Brasil, que pretenen ser útils per a docents que s'enfronten amb els reptes d'ensenyar literatura espanyola en universitats brasileres. **Paraules clau**: literatura espanyola, experiències, ensenyament universitari, Brasil.

*En este texto pretendemos acercarnos a la situación actual de la enseñanza de la lengua y de la literatura española en Brasil. Con especial atención a la enseñanza de la literatura española, presentaremos algunas dificultades y problemas a los que el docente debe enfrentarse a la hora de enseñar literatura española en el contexto educativo brasileño. A continuación, ofreceremos cuatro claves de trabajo a partir de la propia experiencia educativa de los autores, profesores durante varios años en Brasil, que pretenden ser útiles para docentes que se enfrenten a los retos de enseñar literatura española en universidades brasileñas. **Palabras clave**: literatura española, experiencias, enseñanza universitaria, Brasil.*

Nous prétendons avec ce texte de nous approcher à la situation actuelle de l'enseignement de la langue et de la littérature espagnole au Brésil. Nous accorderons une attention particulière à l'enseignement de la littérature espagnole et nous présenterons quelques difficultés et problèmes auxquels l'enseignant est confronté lorsqu'il enseigne littérature espagnole dans le contexte éducatif brésilien. Ensuite, nous présenterons quatre clés de travail à partir de notre expérience éducative comme professeurs pendant quelques

années au Brésil ; elles cherchent d'être utiles pour des enseignants confrontés aux défis d'enseigner littérature espagnole dans les universités brésiliennes. **Mots-clés** : littérature espagnole, expériences, enseignement universitaire, Brésil.

*The aim of this article is to examine the current situation of Spanish language and literature teaching in Brazil. Focusing on the teaching of Spanish literature, this paper provides a description of certain difficulties and problems faced by lecturers teaching Spanish literature in the Brazilian educational context are highlighted, paying special attention to teaching methodology. Following this, four key teaching approaches are presented, based on the authors' own extensive experience as lecturers in Brazil. These are intended to contribute to overcoming the challenges of teaching Spanish literature at Brazilian universities. **Keywords**: Spanish literature, experiences, university teaching, Brazil.*

Cantant des de la mateixa partitura: un enfocament holístic a les llengües modernes i als Estudis Culturals

DOMINIC KEOWN

Aquest article es planteja els beneficis d'un enfocament holístic de l'aprenentatge. L'ampli compromís dels Estudis Culturals se sol entendre en ensenyament de llengües com una dependència exclusiva cap a la literatura. Com a mostra didàctica, presentem una comparació entre dues cançons que ens ofereix el folk-revival dels anys setanta: 'Cançó a Mahalta' (1974) de Lluís Llach i 'Diamonds and Rust' (1975) de Joan Baez. Es demostra que aquesta perspectiva inclusiva també és beneficiosa per a captar la unitat d'aquest moviment musical i, per extensió, de la poesia catalana contemporània en els corrents de l'època. Així, conclouem que aquesta perspectiva holística assimilativa permet una comprensió més poderosa i cohesiva de la llengua i de la cultura. **Paraules clau**: Folk-revival, Nova Cançó, Baez, Dylan, Llach, poesia social.

*Este artículo se plantea los beneficios de un enfoque holístico del aprendizaje. El amplio compromiso de los Estudios Culturales se plantea preferiblemente en aprendizaje de lenguas como la dependencia total de la literatura. Como muestra didáctica, presentamos un estudio comparativo de dos canciones del folk-revival de los años setenta: 'Cançó a Mahalta' (1974) de Lluís Llach y 'Diamonds and Rust' (1975) de Joan Baez. La perspectiva inclusiva demuestra que también es beneficiosa la constatación de la unidad de este movimiento y, por extensión, de la literatura catalana contemporánea a las corrientes de la época. En conclusión, una estrategia holística de asimilación contribuye a una comprensión más poderosa y cohesiva de la lengua y de la cultura. **Palabras clave**: Folk-revival, Nova Cançó, Baez, Dylan, Llach, poesía social.*

Cet article envisage les bénéfices d'une approche holistique de l'apprentissage. Dans l'enseignement des langues, le large engagement des Études culturelles es considéré d'habitude comme une dépendance exclusive de la littérature. En tant qu'échantillon didactique, une étude comparative de deux chansons de *folk-revival* des années soixante-dix est présentée : 'Cançó a Mahalta' (1974) de Lluís Llach et 'Diamonds and Rust' (1975) de Joan Baez. Cette perspective inclusive démontre qu'elle est aussi bénéfique pour saisir l'unité de ce mouvement musical et, en extension, de la poésie catalane contemporaine

dans les flux de l'époque. En conclusion, une stratégie holistique d'assimilation contribue à une compréhension plus puissante et cohésive de la langue et de la culture. **Mots-clés :** Folk-revival, Nova Cançó, Baez, Dylan, Llach, poésie sociale.

*This article considers the benefits of a holistic approach to scholarship. The comprehensive engagement of Cultural Studies is judged preferable in language learning to an exclusive dependence on literature. By way of illustration, a comparative study of two songs from the 1970s folk-revival is offered: 'Cançó a Mahalta' (1974) by Lluís Llach and 'Diamonds and Rust' (1975) by Joan Baez. The inclusive perspective proves also beneficial to an appreciation of the integrity of this movement and, by extension, to contemporary Catalan poetry, concluding that a holistic assimilative strategy allows for a more powerful, cohesive understanding of language and culture. **Keywords:** Folk-revival, Nova Cançó, Baez, Dylan, Llach, poesia social.*

Aproximació a un ensenyament de la literatura (nord) catalana: l'oralitat en Jordi Pere Cerdà

JOSEP MARQUÉS MESEGUER

Aquest article té l'objectiu de mostrar l'interès del discurs oral en la trajectòria biogràfica i l'obra del poeta, dramaturg i novel·lista de l'Alta Cerdanya Jordi Pere Cerdà (1920-2011). L'estudi d'aquest component oral s'inscriu en l'interès pràctic de proposar una via per a l'explotació de la figura de Cerdà en el camp de l'ensenyament de la literatura catalana a la Catalunya del Nord o francesa. Aquesta aproximació pretén doncs encetar un diàleg profund i sincer no només amb el folklore que inspirà l'autor sinó també amb l'espai cerdà que el caracteritza. **Paraules clau:** oralitat, literatura, ensenyament, folklore, Cerdanya.

*Este artículo tiene el objetivo de mostrar el interés del discurso oral en la trayectoria biográfica y la obra del poeta, dramaturgo y novelista de la Alta Cerdaña Jordi Pere Cerdà (1920-2011). El estudio de este componente oral se inscribe dentro del interés práctico de proponer una vía para la explotación de la figura de Cerdà en el campo de la enseñanza de la literatura catalana en la Cataluña del Norte o francesa. Esta aproximación pretende pues empezar un diálogo profundo y sincero no sólo con el folklore que inspiró al autor sino también con el espacio de la Cerdaña que lo caracteriza. **Palabras clave:** oralidad, literatura, enseñanza, folklore, Cerdaña.*

Cet article a l'objectif de montrer l'intérêt du discours oral dans la trajectoire biographique et l'œuvre du poète, dramaturge et romancier de la Haute-Cerdagne Jordi Pere Cerdà (1920-2011). L'étude de cette composante orale s'inscrit dans l'intérêt pratique de proposer une voie pour l'exploitation de la figure de Cerdà dans le domaine de l'enseignement de la littérature catalane en Catalogne du Nord ou française. Cette approche cherche donc à entamer un dialogue profond et sincère non seulement avec le folklore qui a inspiré l'auteur mais aussi avec l'espace cerdan qui le caractérise. **Mots-clés :** oralité, littérature, enseignement, folklore, Cerdagne.

This article aims to show the interest in oral discourse within the biographical trajectory and work of poet, dramatist and novelist, Jordi Pere Cerdà (1920-2011), born and based in French Cerdagne. The consideration of this oral element is part of the interest

to propose a way for a deep study of Cerdà's work and its application in the teaching area of Catalan literature in Northern or French Catalonia. This approach consequently strives to start a profound and honest dialogue not only with the folklore which has inspired the author, but also with the space of Cerdagne which determines his work and his life.

Keywords: *orality, literature, teaching, folklore, Cerdagne.*

El currículum ocult en els manuals de llengua i literatura. El personatge literari com a símptoma

JAVIER VELLÓN LAHOZ

L'article analitza els llibres de text de Llengua i Literatura de secundària. Concretament, se centra en el bloc d'història de la literatura de 3r d'ESO. L'objectiu és estudiar el currículum ocult en qüestions d'índole sexista. Per a això, es deté en el tractament en les esmentades obres de les qüestions següents: els gèneres amb protagonisme femení (la lírica popular) i dirigits a un públic femení (novel·la sentimental); el contrast entre personatges femenins i masculins a partir d'obres com *La Celestina* i *El Quijote*; la presència en els manuals de la misogínia com a tema molt arrelat en la tradició cultural i de l'organització patriarcal de la família a partir del tema de l'honor i de l'honra. La finalitat última de l'article, per tant, és reflexionar i fer propostes a l'entorn del cànon literari escolar. **Paraules clau:** didàctica de la literatura, currículum ocult, cànon literari escolar, història de la literatura, sexisme.

*El artículo analiza los libros de texto de Lengua y Literatura de secundaria. Concretamente se centra en el bloque de historia de la literatura de 3º de ESO. El objetivo es estudiar el currículo oculto en cuestiones de índole sexista. Para ello, se detiene en el tratamiento en las citadas obras de las cuestiones siguientes: los géneros con protagonismo femenino (la lírica popular) y dirigidos a un público femenino (novela sentimental); el contraste entre personajes femeninos y masculinos a partir de obras como *La Celestina* y *el Quijote*; la presencia en los manuales de la misoginia como tema muy arraigado en la tradición cultural y de la organización patriarcal de la familia a partir del tema del honor y de la honra. La finalidad última del artículo, por tanto, es reflexionar y hacer propuestas en torno al canon literario escolar. **Palabras clave:** didáctica de la literatura, currículo oculto, canon literario escolar, historia de la literatura, sexismo.*

Cet article analyse les manuels de Langue et Littérature de secondaire. Il est axé concrètement sur l'aire d'histoire de la littérature de 3ème ESO. L'objectif est d'étudier le programme caché dans des points de nature sexiste. C'est pourquoi il vise le traitement dans ces ouvrages des questions suivantes : les genres avec rôle principal féminin (la lyrique populaire) et adressés à un public féminin (roman sentimental) ; le contraste entre personnages féminins et masculins à partir d'ouvrages tels que *La Celestina* et *Don Quijote*; la présence dans ces manuels de la misogynie en tant que sujet très enraciné dans la tradition culturelle, ainsi que de l'organisation patriarcale de la famille à partir du sujet de l'honneur. L'objectif ultime de cet article est, donc, de réfléchir et de présenter des propositions concernant le canon littéraire scolaire. **Mots-clés :** didactique de la littérature, programme caché, canon littéraire scolaire, histoire de la littérature, sexisme.

*The article analyzes the school textbooks of Language and Literature of secondary. Concretely it centres on the area of history of the literature of 3º ESO. The aim is to study the secret curriculum in questions of sexist nature. For it, it focuses on the treatment in the mentioned works of the following questions: the genres with feminine protagonism (the popular poetry) and adressed the feminine public (sentimental novel); the contrast between feminine and masculine prominent figures from works like *La Celestina* and *Don Quijote*; the presence in the manuals of the misogyny, as topic very established in the cultural tradition, and of the patriarchal organization of the family from the topic of the honor and the honra. The last purpose of the article, therefore, is to think and to do offers concerning the literary school canon. **Keywords:** Didactic of Literature, Secret Curriculum, Literary School Canon, History of Literature, Sexism.*

Personatge i emocions en la pràctica teatral a l'aula

ADOLF PIQUER, CARMÉ RUFINO

Aquest article tracta de les emocions des del treball en l'aula de teatre d'un institut. Les darreres teories de comunicació, fonamentades en les neurociències, manifesten la importància d'aquest territori poc explorat del discurs. La formació de l'actor és un bon punt on aprendre a captar i a expressar el component emocional. La seua gestió és fonamental per a una comunicació efectiva i no sols amb el llenguatge verbal. **Paraules clau:** teatre, llengua i literatura catalanes, aprenentatge, multimodalitat, emocions.

*Este artículo trata sobre las emociones desde el trabajo en el aula de teatro de un instituto. Las últimas teorías de comunicación, fundamentadas en las neurociencias, manifiestan la importancia de este territorio poco explorado del discurso. La formación del actor es un buen punto de donde aprender a captar i a expresar el comportamiento emocional. Su gestión es fundamental para una comunicación efectiva y no solo con el lenguaje verbal. **Palabras clave:** teatro, lengua y literatura catalanas, aprendizaje, multimodalidad, emociones.*

Cet article aborde les émotions à partir du travail en classe de théâtre d'un lycée. Les dernières théories de la communication, fondées sur les neurosciences, témoignent de l'importance de ce territoire du discours peu exploré. La formation d'un acteur est un bon point où apprendre à saisir et exprimer la composante émotionnelle. Sa gestion est fondamentale pour une communication effective, et non seulement par rapport au langage verbal. **Mots-clés :** théâtre, langue et littératures catalanes, apprentissage, multimodalité, émotions.

*This article deals with emotions, viewed from the perspective of a drama course in a secondary school. The latest communication theories, based on neuroscience, emphasize the importance of this largely unexplored area of discourse. Being trained as an actor is a good starting point to understand and learn to express emotional behaviour. Its management is essential for effective communication, not only in the spoken language. **Keywords:** Theatre, Catalan language and literature, learning, multimodality, emotions.*

Aplicacions didàctiques de la novel·lística de Joan Francesc Mira

ANNA LAURA DÍAZ IGLESIAS

La producció novel·lística de Joan Francesc Mira (València, 1939) compta amb un element comú: la construcció de la identitat a través dels espais; l'autor aprofita l'espai urbà per dibuixar un mapa dels llocs que considera destacables per situar les accions alhora que, indirectament, persuadeix el lector. En el món de la didàctica resulta imprescindible permetre l'alumnat que experimente amb l'objecte del saber per tal d'aprehendre'l. D'aquesta manera, el que es planteja ací és treballar una part dels continguts de l'assignatura de Llengua i Literatura Valenciana amb una ruta literària aprofitant algunes de les obres de Mira que ho faciliten. **Paraules clau:** didàctica de la llengua i de la literatura, oralitat, ruta literària, Joan Francesc Mira, espai, identitat, geografies literàries.

*La producción novelística de Joan Francesc Mira (Valencia, 1939) cuenta con un elemento común: la construcción de la identidad a través de los espacios; el autor aprovecha el espacio urbano para dibujar un mapa de los lugares que considera destacables para situar las acciones al mismo tiempo que, indirectamente, persuade al lector. En el mundo de la didáctica resulta imprescindible permitir al alumnado que experimente con el objeto del saber para poder aprehenderlo. De esta manera, lo que aquí se plantea es trabajar una parte de los contenidos de la asignatura de Llengua i Literatura Valenciana con una ruta literaria aprovechando algunas de las obras de Mira que lo facilitan. **Palabras clave:** didáctica de la lengua y de la literatura, oralidad, ruta literaria, Joan Francesc Mira, espacio, identidad, geografías literarias.*

La production romanesque de Joan Francesc Mira (Valence, 1939) comprend un élément commun : la construction de l'identité à travers les espaces ; l'auteur profite de l'espace urbain afin de dessiner une carte des endroits qu'il considère remarquables pour situer les faits, en même temps que, indirectement, il persuade le lecteur. Dans le domaine de la didactique il est indispensable de permettre les élèves d'expérimenter avec l'objet du savoir pour l'appréhender. De cette façon, ce qui est soulevé ici est de travailler une partie des contenus de la matière de Langue et Littérature Valencienne avec une route littéraire en profitant de quelques ouvrages de Mira qui le facilitent. **Mots-clés :** didactique de la langue et de la littérature, oralité, route littéraire, Joan Francesc Mira, espace, identité, géographies littéraires.

*A feature that the novels by Joan Francesc Mira (born Valencia, 1939) have in common is the building of identities based on spaces. Mira draws up a map of the urban spaces, with the action of his novels taking place in locations he considers noteworthy, which makes his fiction more convincing to the reader. In the field of didactics, it is essential to allow students to experiment with the object of knowledge in order to understand it. This paper proposes using Mira's writings for the teaching of the literary component of the subject «Valencian Language and Literature». **Keywords:** didactics of language and literature, orality, literature teaching, Joan Francesc Mira, space, identity, literary geographies.*

ANNEXOS

Personatge i emocions en la pràctica teatral a l'aula

ADOLF PIQUER, CARMÉ RUFINO

Proposta detallada d'activitats per a treballar les emocions organitzades per sessions

LA POR 1	REFLEXIÓ (10')	<p>En cercle fem una pluja d'idees</p> <ul style="list-style-type: none"> • Què és la por? • En quines situacions experimentem por? • Va canviant al llarg de la vida? • Resposta fisiològica del nostre cos quan experimentem por: suor, tremolors, pesar, dolor d'estómac, inseguretat, cor accelerat.
	RESPIRACIÓ (10')	<p>Aprenem la respiració diafragmàtica: Estirats a terra amb un estoig o llibre sobre el pit respirem desplaçant l'aire del pit a l'abdomen.</p>
	ACTIVITAT (20')	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatització per a riure'ns de la por a partir de reaccions comunes en situació de por. • Text: adaptació feta per alumnes d'un monòleg del Club de la Comèdia titulat: «Reaccions estúpides davant la por». • Mètode: Un alumne fa de narrador i va llegint el text lentament i amb l'entonació adequada. La classe estarà dividida en grups i cada un d'ells anirà escenificant el que diu el narrador a la seua: es tracta d'anar reconeixent els efectes que té la por sobre nosaltres. Quan ja han agafat confiança, repetim el joc però ara un grup actua i els altres miren. <p>(Hi calen dues sessions, una de preparació i l'altra de dramatització contemplada) Aprenem a deixar-nos mirar.</p>
	Meditació (10')	<p>Àudio de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni (<i>confiança</i>, meditació cantada guiada).</p>
LA POR 2	REFLEXIÓ (10')	<ul style="list-style-type: none"> • La por com a resposta automàtica del cos al perill davant d'una amenaça. • Funcions de l'amígdala cerebral. • Resposta fisiològica del cos: Alteració de la respiració Preparació del cos per a la lluita Cor accelerat, bombeig ràpid de sang Canvi en la percepció del temps Paralització • Funció de l'hipocamp cerebral: analitza la situació de perill de manera lògica, per tant treballa lentament i pot no ser-nos útil enfront d'una emergència. • Les fòbies: por descontrolada a les aranyes, a volar, al dentista, a eixir al carrer...
	RESPIRACIÓ (10')	<p>Repetim l'exercici de respiració anterior i seguim les indicacions d'un vídeo de Youtube que té una durada de cinc minuts per a iniciar en aquest tipus de respiració</p>

	ACTIVITAT (20')	<p>1. Dividir la classe en quatre zones. Caminem tots per la classe, ocupant tot l'espai. Hem d'intentar no entrebancar-nos i mirar-nos els ulls uns altres com si anàrem a saludar-nos. No podem riure.</p> <p>2. El professor camina amb ells i va dient nombres (de l'1 al 4). Els alumnes han de manifestar la por quan senten un nombre sense atendre al que fan els companys. Instruccions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amb tremolors • Amb respiració agitada • Fugint de pressa, però sense arribar a córrer • Caminem normal
	Meditació (10')	Àudio <i>alegría</i> de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
LA POR 3	REFLEXIÓ (10')	<ul style="list-style-type: none"> • La por es pot superar? • Podem reprogramar el cervell per a superar la por? • Idees a treballar: <ol style="list-style-type: none"> 1. La por no desapareix sola, creix cada vegada més. 2. L'única forma d'alliberar-nos de la por és afrontar-la. 3. Acceptació de la por a situacions imprevistes, perilloses o simplement desconegudes com un fet normal en les nostres vides 4. Allò important és prendre una decisió siga la que siga: afrontar-la, agafar-se un temps per a adquirir recursos nous que ens permeten enfrontar-nos a la por, acceptar-la com una limitació. Afrontar-la és sempre millor que conviure amb ella.
	RESPIRACIÓ (10')	<p>Repetirem l'exercici de respiració diafragmàtica gitats, emetent una vocal tots a la vegada mentre exhalem l'aire.</p> <p>Drets intentem projectar la veu contra una paret llunyana tots a la vegada primer, i després un a un.</p>
	ACTIVITAT (20')	<p>Contarem un conte de por com si estiguérem en un bivac: tot fosc, il·luminats amb una llanterna menuda tapada amb un mocador, asseguts en rogle. Escoltem música de Youtube amb sons de terror en un bosc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El professor comença la sessió amb contes fantàstics de por, llegendes misterioses, fenòmens esotèrics, i acaba parlant de les seues pors infantils. • Tot seguit els adolescents expressen les seues pors lliurement i si han pogut superar-les amb l'edat.
	Meditació (10')	Àudio <i>Confianza</i> de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
LA POR 4	REFLEXIÓ (10')	<ul style="list-style-type: none"> • Treballem amb el nostre cos intentant reflexionar sobre els gestos, la màscara facial i la postura dels cos en una situació de por. Juguem al joc de l'espill. • Repetim el joc de la 2a sessió de dividir l'espai en quatre zones i manifestar diversos graus de por. Podem introduir velocitats.
	RESPIRACIÓ (10')	Respiració diafragmàtica drets. Dividida la classe en dos grups, competim per projectar la veu el major temps possible. Després emetem sons de por mentre exhalem l'aire.

	ACTIVITAT (20')	<p>Dramatització: adaptació d'una escena de <i>Morir o no</i>, de Sergi Belbel en dos temps. A la primera part, una jove s'ennuega menjant pollastre i mor davant la frustració de la mare que no pot ajudar-la. A la segona part retornem en el temps, la mare demana ajut per la galeria del pis i acudeix un veí que l'aconsegueix salvar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Els dividim per grups, repartim els personatges i llegim el guió en veu alta. 2. Preparació de la dramatització cada grup per separat. 3. Dramatització de memòria de cada grup. L'argument és fàcil, l'han de seguir encara que improvisen moltes de les paraules i accions. Han de mantenir l'estructura de la història.
	Meditació (10')	Àudio <i>El sol interior</i> de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.

ALEGRIA 1	REFLEXIÓ (10')	<p>En rogle fem una pluja d'idees:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com definiríes l'alegria? • Quan la sents? • Coneixes diferents tipus d'alegria? • Dura en el temps? Pots ser sempre feliç? • Creus que les persones felices emmalalteixen menys? pot curar l'alegria? • Què és una endorfina? En quines situacions creus que la generem? • Mots amb què associes l'alegria (humor, riure, felicitat, plaer...) • Les persones alegres tenen més èxit que les pessimistes?
	RESPIRACIÓ (10')	Repetim la respiració diafragmàtica i ara hem de concentrar-nos a imaginar que l'aire s'adreça a diferents llocs del cos: als costats, a la part lumbar, als peus.
	ACTIVITAT (20')	<ol style="list-style-type: none"> 1. Joc infantil de fer riure. Posats per parelles un ha d'intentar fer riure l'altre fent carasses, gestos, moviments i l'altre ha d'aconseguir no riure a la seua volta. 2. Caminant per la classe sona la cançó de <i>Bon dia</i>, dels Pets, han d'aturar-se i saludar el company que tenen davant quan deixa de sonar la música. Mentre sona la música, caminen i dramatitzen amb el cos l'emoció d'alegria. 3. Fem una taula de conferencians. Uns altres fan de públic. Han d'estar seriosos com s'adiu a la situació. El públic tampoc pot riure. En un moment donat, un conferenciant assenyala algú del públic, li pega colzada al company i somriu. Tot seguit anirà pegant colzades i rient cada vegada més fort assenyalant el públic i contagiant-se tots els de la taula. El públic ha de mantenir-se seriós, fins que acabarà contagiant-se en sentir les riallades i els gestos dels que fan de conferencians.
	Meditació (10')	Àudio de meditació cantada per a adolescents proposat per Pax Dettoni.

ALEGRIA 2	REFLEXIÓ (10')	<ul style="list-style-type: none"> • L'alegria com l'estat d'ànim més confortable que sentim. Fisiològicament es manifesta perquè segreguem dopamina. • Efectes en la persona: elevació dels pòmuls i afinament dels ulls, elevació i retret bilateral de les commissures labials (somriure), ulls brillants, elevem el to de la veu, emetem sons. • Manifestacions d'alegria: joia, alegria, èxtasi, eufòria. • La medicina psicosomàtica diu que si sentim alegria: <ol style="list-style-type: none"> 1. millora el funcionament del fetge, estómac, cor, pulmons... 2. la nostra ment guanya en claredat i eficiència. 3. l'endorfina és capaç d'alleugerir o eliminar el dolor tant físic com emocional. 4. augmenta la resistència de la ment i del cos.
	RESPIRACIÓ (10')	<p>Repetim la respiració diafragmàtica i ara hem de concentrar-nos a imaginar que l'aire ens provoca riure's diferents i inclús riallades, les quals expressem lliurement aprofitant l'exhalació de l'aire.</p>
	ACTIVITAT (20')	<p>1. Ens estirem la cara amb les mans, ens obrim la boca, ens toquem els llavis i fem un somriure, passem els dits pels músculs implicats, ens estirem els ulls cap amunt cap avall, com si la cara fos de plastilina. El professor va indicant el que han de fer i és una forma de sentir les modificacions del rostre en una gradació: de quan estem seriosos, estem a gust, somrients o fem riallades.</p> <p>2. Caminem per la classe, al terra hem dipositat uns fragments de paper on apareixen escrits dites populars, cançonetes, embarbussaments, refranys molt coneguts i curts (del tipus: «Plou poc però per a lo poc que plou, plou poc», «Mon pare no té nas, ma mare és xata i un germanet que tinc, el nas li falta», «setze jutges d'un jutjat mengem fetge d'un penjat»...)</p> <p>Si el professor diu 1: han d'agafar el paper que tinguen prop i llegir-lo amb l'emoció POR, si diu 2 amb l'emoció ALEGRIA. Si s'equivoquen en llegir les consonants o les vocals, l'han de tornar a deixar al terra perquè l'agafe un altre. Si el llegeixen bé, se'l queden. Guanya qui més en té.</p>
	Meditació (10')	<p>Àudio confiança de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.</p>

<p>ALEGRIA 3</p>	<p>REFLEXIÓ (10')</p>	<p>Tipus de riures:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riure sentit (quan et trobes amb una persona que estimes molt). • Riure fals (quan et fan una foto, quan et conten un acudit que no té gràcia). • Riure màscara (quan amagues una emoció negativa com por, ràbia, tristor). <p>Els intentem reproduir per parelles.</p> <p>Comentem les 10 claus per a tenir una vida satisfactòria que proposa VIUCREIX, psicòlegs de Barcelona i Granollers:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ajuda els altres. La solidaritat i l'ajuda mútua reforcen els llaços socials i ens fa sentir emocions positives. 2. Passa més temps amb la família i els amics. La majoria d'estudis demostren que com més gran és el cercle d'amistats d'una persona, més feliç serà. Però no només això, sinó que tindrà millor salut i viurà més anys. L'afecte que ens proporcionen la família i els amics ens permet augmentar la nostra autoestima. 3. Abandona el sedentarisme. La ment i el cos estan connectats i l'exercici físic beneficia la nostra salut física, però també la psíquica. 4. Calma't i gaudeix de cada moment. 5. Continua aprenent tota la vida. El coneixement ens fa feliços perquè millora la nostra autoestima. 6. Programa els teus objectius. Posar metes és clau per a augmentar la nostra motivació a l'hora d'afrontar el futur. Els reptes han d'ésser realistes per a evitar un estrès innecessari. 7. Desenvolupa la teua capacitat de resistència. Aprèn a relativitzar els traumes i el sentiment de pèrdua o l'estrès en situacions difícils. 8. Cultiva l'optimisme. L'estat d'ànim té daltabaixos però cal mantenir sempre una actitud positiva i contrarestar les emocions negatives. 9. Estima't a tu mateix. Ningú és perfecte, però sovint som massa cruels amb nosaltres mateixos. El primer pas per a ser feliços és acceptar-nos tal com som. 10. Participa d'alguna cosa que transcendeix la teua persona. Es tracta de buscar un sentit al que fem a través de la nostra participació en la solidaritat, la política, la dedicació als estudis, l'esport o la fe religiosa.
	<p>RESPIRACIÓ (10')</p>	<p>Estirats a terra respirem amb el diafragma, essent conscients de la nostra respiració.</p>

	ACTIVITAT (20')	<p>1. Juguem a seguir-la. Ens posem en rogle i un fa de mareta. Introduïx el joc fent el seu crit de guerra i el seu nom, pot cantar, saltar, pegar palmades, el que vulga, i el del costat ha de seguir-lo sols a ell, de manera que cada participant agafa les modificacions de l'anterior fins arribar al primer jugador, qui ha de repetir exactament el primer crit tal com l'havia fet. Tornem a començar perquè hi participen tots.</p> <p>2. Plantegem una situació senzilla del tipus: arribes a casa i et trobes la família molt contenta. Us acaba de tocar la loteria. El pare et diu que per fi podràs tenir la moto que tant desitjaves. Distribuïm la classe en grups segons els personatges: pare, mare, germà i tu. Han de fer la dramatització dient sols la cançoneta, embarbussament, dita popular, etc, com a únic diàleg, aquella que vau aprendre en la sessió anterior i de la qual sols en triaran una. Observen el que fan els altres grups.</p>
	Meditació (10')	Àudio <i>el sol interior</i> de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
ALEGRIA 4	REFLEXIÓ (10')	<p>Llegim i comentem a classe el decàleg de l'alegria adreçat a adolescents (http://www.adolescents.cat/noticia/12549/10/beneficis/riure):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fas exercici físic. Amb cada rialla es posen en marxa 400 músculs, inclosos alguns de l'estómac que només es poden exercitar amb el riure. Per això agafes flat i et fa mal la panxa quan rius de veritat. 2. Segregues endorfines. Aquestes substàncies s'assemblen a la morfina: alleugen el dolor, combaten virus i bacteris, mantenen el teu equilibri emocional i t'ajuden a estar bé amb tu mateix. 3. T'oxigenes. Quan rius, t'entra el doble d'aire als pulmons i deixa que la teua pell s'oxigene més i millor. 4. Et rejoyeneix. <i>Amb cada rialla estires i estimules els músculs de la cara i això produeix un efecte tonificant i antiarrugues.</i> 5. Alliberes energia negativa. Riure és una de les millors teràpies amb persones amb depressió. La risoteràpia s'utilitza, cada dia més, per superar bloquejos personals. 6. T'ajuda a dormir. Les rialles et generen una certa fatiga que t'elimina l'insomni i t'ajuda a descansar millor. 7. Augmenta la teua autoestima. Quan rius, desconnectes, estàs més animat i més optimista. Tot això ajuda a que et sentes millor amb tu mateix i afrontes el teu dia a dia amb una millor perspectiva. 8. Et protegeix. L'acte de riure et protegeix de malalties físiques i psicològiques. Per tant, la gent que riu habitualment sol estar millor de salut. 9. Es pot encomanar. Riure té molts beneficis. El millor de tot, és que el riure s'encomana i, per tant, ajudes a les gent del teu entorn a que també riguen i estiguen millor amb ells mateixos. 10. Et fa més feliç. Quan rius produeixes serotonina, més coneguda popularment com l'hormona de la felicitat. I si arribes a saber a riure't de tu mateix, ja no hi haurà res ni ningú que et pugui aturar.
	RESPIRACIÓ (10')	Exercici de control de la respiració: inspires comptant mentalment fins a vuit, mantens l'aire mentre comptes fins quatre i després exhales mentre comptes fins a vuit. Es repeteix fins que es faça de forma natural.

	ACTIVITAT (20')	Entremés anònim adaptat publicat a les províncies l'any 1922: Xe, quin compromís. El llegim a classe amb bona entonació. Cada grup de classe tria una escena còmica que li haja agradat, intenta reproduir-la com una dramatització guiada. L'objectiu és fer riure els altres. Poden inventar-se personatges, imaginar els diàlegs lliurement.
	Meditació (10')	Àudio <i>Alas</i> de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.

TRISTESA 1	REFLEXIÓ (10')	En rogle fem una pluja d'idees sobre l'emoció de la tristor: <ul style="list-style-type: none"> • És un sentiment negatiu? sempre? (<i>pensem en aquelles persones a qui els agrada llegir novel·les tristes</i>) • Quan sentim tristor? (circumstàncies de pèrdua, de dany) • Noteu alguna diferència entre sentir tristor i ràbia davant una situació que ens anul·la? (fer-los meditar sobre la possibilitat de revertir o no la situació) • Pot ser un mecanisme que ens ha donat la natura per a ajudar-nos a superar situacions en què no podem fer res per a solucionar-les? • Efectes que ens produeix la tristor: afecta els processos cognitius i la conducta motora, afavoreix la introspecció i l'anàlisi constructiva, reforça els vincles socials perquè tendim a cercar ajut.
	RESPIRACIÓ (10')	Exercici de control de la respiració: inspireu comptant mentalment fins a vuit, mantens l'aire mentre comptes fins quatre i després exhales mentre comptes fins a vuit. Es repeteix fins que es faça de forma natural.
	ACTIVITAT (20')	1. Reproduïm màscares facials de tristor i cadascú amb les mans les crea als seu rostre. 2. En rogle i cadascú a la seua, assagen carasses, gestos i postures que associem a la manifestació de tristor. Juguem a passar-les. 3. Lectura recitada de dos poemes amb el tema de la mort: Cant de bressol, de Vicent Andrés Estellés, i Petita cançó de mort, de Salvador Espriu.
	Meditació (10')	Àudio trobada amb el teu ésser de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
TRISTESA 2	REFLEXIÓ (10')	Efectes fisiològics de la tristesa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Físics: plors, lentitud de moviments, rostre abatut, desgana, problemes d'insomni. 2. Mentals: obsessió amb el problema, dificultat per a mantenir la ment en blanc, problemes de concentració, pensaments intrusius. 3. De conducta: desmotivació en les activitats quotidianes i socials.
	RESPIRACIÓ (10')	Respiració abdominal mentre repassem les parts del nostre cos i intentem alliberar les tensions.

	ACTIVITAT (20')	<ol style="list-style-type: none"> 1. Per parelles fem el joc de l'espill. U plora o fa carasses de tristor, por, alegria i l'altre l'ha d'imitar. 2. En rogle juguem a imitar el company en les seues manifestacions de por, alegria o tristor. Cada actuació té dos parts: copiar la màscara que li donen i oferir-ne una altra. S'ha de marcar la transició. 3. Improvisació dirigida amb les frases que ja coneixem de la sessió <i>Alegria 2</i>: dos amics intenten animar a un altre perquè va a repetir curs i encara que no vaja amb ells, podrà veure'ls al pati, conèixer gent interessant, etc. Poden afegir a l'argument el que vulguen de la seua part i han d'escenificar.
	Meditació (10')	Àudio de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
TRISTESA 3	REFLEXIÓ (10')	<p>Fases per les quals passa una persona trista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ens aïllem per a iniciar la gestió de l'emoció. • Generem pensaments alternatius que ens ajuden a encaixar la nostra història personal. • Reorganitzem la nostra conducta, aprenem a viure amb la pèrdua, la desil·lusió i el fracàs. • Conclusió: És una emoció útil encara que ens provoque dolor, enceta el procés d'acceptació.
	RESPIRACIÓ (10')	Respiració abdominal mentre repassem les parts del nostre cos i intentem alliberar les tensions.
	ACTIVITAT (20')	Cantem la cançó <i>Laura</i> de Lluís Llach i <i>Hospital del mar</i> dels Pets.
	Meditació (10')	Àudio viatge a l'interior de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
TRISTESA 4	REFLEXIÓ (10')	<p>Consells per a superar la tristesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceptar que la tristesa no és un signe de debilitat. • Expressar les emocions ens ajuda a superar els problemes. • Convé seguir amb les activitats diàries. • S'ha de viure el moment present i no el passat. • Poden servir d'ajuda: la meditació, l'esport, escoltar música, somriure sense ganes, i tot allò que ens distraiga.
	RESPIRACIÓ (10')	Respiració abdominal mentre repassem les parts del nostre cos i intentem alliberar les tensions.
	ACTIVITAT (20')	Dramatització de l'escena <i>La vida sota el firmament</i> , dins la proposta per a commemorar el dia de La Sida de Els Comediants.
	Meditació (10')	Àudio de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.

LA IRA 1	REFLEXIÓ (10')	En rogle reflexionem sobre la ira: 1. És una reacció de còlera causada per la indignació de sentir vulnerats els nostres drets. 2. En quines ocasions l'hem experimentat? 3. Què sentim quan experimentem ira? 4. Què fem quan estem aïrats? 5. La ira té una funció adaptativa al medi, d'autodefensa i ens ajuda a organitzar els nostres pensaments i emocions, així com a regular el nostre comportament. 6. El seu objectiu és ajudar-nos a eliminar els obstacles que ens impedeixen aconseguir els nostres objectius.
	RESPIRACIÓ (10')	Respiració abdominal mentre repassem les parts del nostre cos i intentem alliberar les tensions.
	ACTIVITAT (20')	1. Dividim la classe en quatre parts: por, alegria, tristor, ira. Caminem per l'espai sense entrebancar-nos i a cada zona manifestem l'emoció que pertoque. 2. Lectura recitada del poema <i>Sirventés</i> , de Miquel Desclot amb diferents intensitats d'ira (1, 2 i 3).
	Meditació (10')	Àudio de meditació cantada per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
LA IRA 2	REFLEXIÓ (10')	1. Síntomes de la ira: • batecs accelerats, pressió arterial alta, secreció d'adrenalina, punys tancats, suor a les mans, • elevació de l'activitat neuronal. • urgència d'actuar. 2. La vida en societat no accepta els comportaments agressius i fa que potenciem comportaments alternatius quan l'experimentem: ens irriteu contra nosaltres mateixos, contra els altres o contra algun objecte. 3. Reflexionar sobre la tolerància: «Els altres no són sempre com nosaltres volem que siguin» i un adult no necessita comptar sempre amb l'aprovació i l'amor de tots. Valoració de l'autoestima.
	RESPIRACIÓ (10')	Respiració abdominal mentre repassem les parts del nostre cos i intentem alliberar les tensions.
	ACTIVITAT (20')	Dramatització d'una adaptació d'una escena de <i>La feréstega domada</i> , de William Shakespeare. (baralla entre germanes)
	Meditació (10')	Àudio de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
LA IRA 3	REFLEXIÓ (10')	1. Aprendre a identificar la ira. Com la notem? 2. Aprendre a aprofitar l'energia que produeix la ira i orientar-la a accions més productives. 3. La descàrrega emocional ens lleva la raó davant dels altres. 4. Passar de l'«estic enfadat» a «m'agradaria que». 5. Agafar-se un temps quan no podem afrontar el problema. 6. Ser conscients de la valoració que tenim de nosaltres mateixos i recorda que no ofèn qui vol sinó qui pot. 7. Mantenir-nos en el moment present i no respondre a antigues ofenses.

	RESPIRACIÓ (10')	Respiració abdominal mentre repassem les parts del nostre cos i intentem alliberar les tensions.
	ACTIVITAT (20')	En rogle, utilitzem la lletra de <i>Mon pare no té nas</i> per a demostrar ira a diferents intensitats al company. En el procés s'ha d'anar canviant la intensitat i el company ha d'encetar la seua actuació imitant l'anterior i alterant-la després. Interpretació d'una cançó del musical <i>Rent</i> .
	Meditació (10')	Àudio confiança de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.
LA IRA 4	REFLEXIÓ (10')	Desenvolupar conductes socials positives: 1. habilitats per a fer amics. 2. habilitats d'expressió d'opinions i d'escolta activa. 3. estratègies d'autocontrol com pensar abans d'actuar, plantejar alternatives de solucions, preveure les conseqüències. 4. Com regule la ràbia quan la sent? • Prenent distància temporal i física de l'esdeveniment o persona que sent que l'ha provocada. • Acceptant la meua responsabilitat en el conflicte. • Actitud positiva: usant el sentit de l'humor per relativitzar la situació. • Reestructuració cognitiva: prové de canviar la meua manera de pensar per valorar aquesta situació. • Fent exercici físic per canalitzar l'agressivitat. • Enquadrant de nou la situació i buscant una solució al problema. • Respirant i relaxant-me.
	RESPIRACIÓ (10')	Respiració abdominal mentre repassem les parts del nostre cos i intentem alliberar les tensions.
	ACTIVITAT (20')	1. Dramatització d'una altra escena adaptada de <i>La ferèstega domada</i> , de William Shakespeare (baralla entre enamorats).
	Meditació (10')	Àudio el sol interior de meditació per a adolescents proposat per Pax Dettoni.

Texts literaris utilitzats al llarg de la proposta

1. Reaccions estúpides davant la por, *el Club de la Comèdia* (adaptació feta per alumnes)

A partir d'*El club de la Comedia*. Madrid, Santilla Ed. Generales/Globomedia/Sogecable S.A., 2002.

Que roïna és la por, eh? Els éssers humans no estem mai preparats per a la por, no sabem comportar-nos amb dignitat. Només cal vore la quantitat de «gilipollades» que fem quan tenim por.

Perquè anem a vore, és per la nit i tu ja estàs al llit i de sobte sents un soroll estrany, i què és el que fas? Te tapes amb el llençol!!! Molt bé!! Què passa, que el llençol és antibales? ¿A que si ve un assassí amb un ganivet no el podrà entrar, que se li trencarà? Home per favor!!!

I Quan ens pega per mirar davall del llit! Vinga que ja som majorets! A més, suposem que hi haja un assassí davall del llit, què guanyem mirant-ho? Que et mate més prompte! Molt bé, fantàstic! Imagineu que passaria si un dia trobarem a algú davall del llit? Què li diríem?

-Bona nihihiit ... Què? Assassinant, no?

-Mira, aquí guanyant-me els cigrons.

-Vinga home! Isca de baix del llit que va a quedar-se gelat. Vinga, puge ho agafarà un asma amb tanta borreta. Vinga mate'm en el llit que estarà més còmode.

Una altra reacció estúpida davant la por és mirar dins l'armari, que ja és massa, perquè, anem a vore, ¿a algú li cap un senyor dins l'armari? Però si el dia que planxes no saps on ficar la roba! ¿Com es té que ficar un senyor dins l'armari?

Una altra situació. Escoltes un soroll estrany en casa i va i t'alces acollonit, en calçotets, i preguntes:

-Hi ha alguuuuuú?

Però que creus que si hi ha algú et contestarà? El més graciós és quan aplegues a la conclusió que si hi ha algú segur que estarà darrere de la porta del bany, perquè ja ho has registrat tot, i va, i què fas? Aguaites a poc a poc traent el cap per si hi ha algú, que et puga pegar més agust. ¡Aí!

Una altra. Vas en un cotxe i, de sobte, el conductor comença a córrer com si fóra Carlos Sainz, però sense Carlos i sense Sainz, i tu acollonit. ¿I tu què fas? El que toca, protegir-te: T'agafes a la maneta de plàstic que hi ha damunt de la porta. I, ala!, ja se la pot pegar si vol que tu com vas agafat de la maneta...

Aaaaaahhhhhh!! I les millors són les mares, a que no sabeu que fan? S'abracen al bosso com si fora un airbag.

I quan vas baixant en bicicleta per una costera i se t'embala? Que és el primer que se te passa pel cap? Doncs llevar els peus dels pedals. ¡¡ Molt bé!! Mira que eres intel·ligent!! I si ja vas descontrolat, què fas? Doncs amolles també les mans del manillar. Mira que bé!! Què pensaves que anava a passar? Què anaves a eixir volant com E.T.?

Quan ens anem a ficar una injecció, què fem? Fiquem el cul tan dur que l'agulla rebotja. I mira que sabem que així fa més mal. Però no podem evitar-ho. I és que quan tenim por fem una ximpleria darrere d'una altra. Tens que baixar al garatge i no hi ha llum. Comences a pensar en fantasmes i que se t'ocorre? ... Dissimular. No, si jo no tinc

por, tanque la pota perquè no tinc por, vaig a baixar i com que no tinc por apague la llum i me'n vaig corrent. Això és, dóna-li més pistes i si tens ganes llança també una bengala.

I quan vas pel carrer i de sobte veus algú i penses que et va a atracar? Doncs et canvies de vorera. Segur que si és un atracador pensarà: merda un altre que s'ha canviat de vorera, que nit que porte. I per què fem això? Què passa, que els atracadors no saben canviar de vorera? Aaaaaiiiii!!!

L'altre dia anava en l'ascensor amb una dona, a la qual no coneixia de res i de sobte l'ascensor va fer un soroll estrany. ¡¡¡Bram!!! I què va fer la senyora? ¡¡Es va agafar a mi!! és una reacció típica de les dones. Deuen pensar que els homes no cauen quan es despenja un ascensor!

Ah! I no cal oblidar totes aquelles reaccions estúpides que el nostre cos té sense demanar-nos permís. Per exemple: tremolar. Imagina't que hi ha un lladre en ta casa I t'amagues davall d'una manta. Ja no tindrà problemes per a trobar-nos. Ens hem convertit en un mòbil en posició vibrador.

I quan ens quedem paralitzats. Si ve un cotxe cap a tu I està apunt d'atropellar-te, això és tot el que se li ocorre al teu cos, quedar-se quiet.

I quan estàs fregint un ou i se t'encén la paella. Què fas? Cridar. Te fiques a cridar com un boig:
-Que se me cremen els ous!!!

I si ve una altra persona es fica a cridar amb tu:
-Que se te cremen els ous!!

Però que pretenem? Apagar el foc a bramant? Home per favor!

I per últim està lo de cagar-se de por. A que no hi ha res més estúpid i inútil que cagar-se de por? Doncs si, morir-se de por. Ara, això si ¡¡que m'esperen molts anys!!

2. Adaptació de l'escena 3, part 1, de *Morir o no*, Sergi Belbel

Menjador d'un pis cèntric. Una finestra exterior i una altra que dóna a un celobert.

MARE i FILLA. A l'hora de sopar.

FILLA: Què és això?

MARE: Pollastre.

FILLA: No tinc gana.

MARE: Són les nou, és l'hora de sopar, menja.

FILLA: No tinc gana.

MARE: Nena, no em poses nerviosa. I seu bé. M'has sentit?

FILLA: Puc dir una cosa?

MARE: Què?

FILLA: Estic incòmoda.

MARE: Doncs, t'aguantes. Què dus a la boca? Nena, què dus a la boca?

FILLA: No res.

MARE: Dus un xiclet. Per això no tens gana.

FILLA: No és veritat. Ahir en vaig menjar tot el dia i tenia una gana que em moria.

MARE: Però avui què et passa?

FILLA: Que vull fer règim. Una amiga m'ha dit que l'obesitat és hereditària.

MARE: Oh, prou, prou, prou... No se'n fa de règim quan eres petita.

FILLA: Per què?

MARE: Perquè el teu cos no s'ha acabat encara de formar. I jo no estic grassa, que no has vist la cintureta que tinc?

FILLA: I per què fas règim si estàs tan bé?

MARE: Per la salut, nena, perquè no vull tenir colesterol com la iaia.

FILLA: Veus com és hereditari?

MARE: Nena, prou, vols fer-me plorar?

FILLA: No. Mare.

MARE: Què?

FILLA: Si menjo, callaràs?

MARE: Sí.

FILLA: Jura m'ho.

MARE: Ai, nena. Què és això de jurar? En aquesta casa no es jura mai! Jurar és vulgar, jurar és...

FILLA: Ai mare, calla. Jura'm que callaràs si em menjo el pollastre, que callaràs d'una puta vegada!

MARE: Ja no hi ha vegonya...Quan vols ets un monstre!

FILLA: Mare!

MARE: T'ho... promet.

Pausa. De cop i volta, la FILLA fica les dues mans al plat, agafa quatre o cinc trossos de pollastre i se'ls posa a la boca.

MARE: Nena, nena, per favor, a poc a poc...

FILLA: *(amb la boca plena)* : Jo sóc un monstre, mamà?

MARE: Ai, nena, no, no...

FILLA *(amb la boca plena)*: És que em poses histèrica, mamà.

MARE: Ai, vinga, nena, fem les paus. Escup tot això.

FILLA: *(amb la boca plena)* No, m'ho menjaré tot, m'ho menjaré tot.

La MARE riu nerviosa, la FILLA, involuntàriament s'empassa dos o tres ossets de pollastre i s'ennuega. La filla intenta tossir i no pot.

MARE: Ets una bona comedianta, filla meua.

La FILLA gemega, ronca. Respira amb dificultat i agita el cap violentament. La MARE se la mira incrèdula, pensant que se'n burla. La FILLA estén els braços cap a la mare, demanant ajut. La MARE deixa de riure.

MARE: Para, nena, para, que ja no me'n fas de gràcia.

L'agitació de la FILLA augmenta. De tant en tant, fa respiracions molt enèrgiques per intentar tossir, fa moviments cada vegada més violents, llença tots els estris de la taula i s'hi estira al damunt. La MARE s'adona que l'ennuec és de debò i va cap a la filla, que jeu damunt la taula i comença a deixar de respirar.

MARE: Nena, nena, nena, nena! Que t'ennuegues de debò? Para, obre la boca! Oh, Déu meu! Què faig, jo ara? Què s'ha de fer?

La MARE es queda dreta, indecisa, tot mirant la FILLA. No sap què fer. Intenta ficar-li la mà a la boca, però desisteix. Intenta agafar-li els braços, però no aconsegueix de fer-ho. Plora. Es posa cada vegada més nerviosa. La FILLA empal·lideix bruscament i va perdent força.

MRE: Vinga, nena, tus, tus. Nena, reacciona, nena!

La MARE s'allunya de la taula i va cap a la finestra. La FILLA perd el coneixement i cau a terra. Té alguna convulsió. La Mare obre la finestra i crida.

MARE: Ajut! Hi ha algú dalt? Que no hi ha ningú?

La FILLA deixa de respirar completament. De cop, se li contrau el pit i se li arqueja el cos. La MARE se la mira, aterrida, sense poder reaccionar. La FILLA té tot el cos en tensió i bruscament es relaxa. Mor.

3. *Adaptació de l'escena 5, part 2, de Morir o no, Sergi Belbel. Belbel, s. (1995): Morir (un moment abans de morir). València, E. Climent Editor, Tres i Quatre Teatre.*

Mateix menjador d'un pis cèntric. MARE i FILLA. La FILLA s'està ennuegant. Intenta cridar, gemegar. Ha llançat tots els estris de la taula per terra. La MARE està indecisa, no sap què fer. La FILLA està pàl·lida i sense força. La MARE va a la finestra. La FILLA cau a terra. Té alguna convulsió. La MARE obre la finestra i crida.

MARE: Ajut! Hi ha algú dalt? Escolte, vosté....! La nena...la nena que s'ofega... Per favor, ajude'm.

VEU D'HOME: Ara baix.

La MARE va a la porta i l'obre. La FILLA encara és a terra, amb convulsions. Està a punt de perdre el sentit. Entra l'HOME en pijama. Porta la cama embenada.

HOME: Què passa?

MARE: La nena... La nena...

HOME: Però, què li passa? Vol que truque a una ambulància?

MARE: No, em sembla... és només...oh! ... s'ha ennuegat amb el menjar!

HOME: Però, senyora, vosté no li ha fet res?

MARE: Jo? I què podia fer jo, pobra de mi? Què se li ha de fer?

HOME: Mire, senyora, mire el que hauria de fer!

L'HOME agafa la filla i l'estira damunt el terra. Amb el puny, li etziba un cop fort sota l'esternó. La FILLA té una convulsió però no expulsa res. L'HOME posa la FILLA de boca terrosa i li dóna un parell o tres de cops a l'esquena. La FILLA tus. Li dóna un cop més fort. No reacciona. Li agafa la cara amb les mans. Li obri la boca i li fica els dits dins. No aconsegueix traure-li res. Finalment, agenollat, agafa la FILLA per l'esquena, li passa els braços per sota les aixelles i l'estreny fortament contra ell amb batzegades violentes. La FILLA escup els trossos de pollastre. Comença a respirar molt lleument amb respiracions ràpides i curtes. Comença a recuperar el coneixement. La MARE, atònita, se'ls ha mirat a distància. La FILLA tus.

HOME: Deixe-la reposar, no la toque.

La FILLA recupera el coneixement. Mira la MARE i l'HOME. Es du les mans al pit.

FILLA: Em fa... mal.

HOME: Bé, la nena ja està bé. Jo me'n vaig. A propòsit, cuide-la bé, a la nena vull dir...

MARE: Gràcies, adéu, jove.

L'Home se'n va. La mare agafa la filla en braços i l'asseu a la cadira. La mira fixament als ulls.

MARE: Nena.

FILLA: Què?

La MARE li dona una solemne bufetada.

MARE: Mai més, em sents?. Mai més.

Plora.

4. *Cançó Bon dia, els Pets.*

La vella montserrat, desperta el barri
 A cops d'escombra tot cantant,
 Les primeres persianes, sobren feixugues badallant.
 Rere el vidre entelat, el cafeter assegura que no era penal
 I es desfà la conversa igual que el sucre del tallat.

Bon dia, ningú ho ha demanat però fa bon dia,
 Damunt els caps un sol ben insolent
 Il·lumina descarat tot l'espectacle de la gent.

Al bell mig de la plaça
 La peixetera pren paciència amb la consol
 Que remuga i regala
 Grans bafarades d'alcohol.
 I al pedrís reposant
 L'avi josep no es deixa perdre cap detall
 I amb esguard es pregunta
 Quants dies més té de regal.

Bon dia...

Nens xisclant, olor a pixum de gat,
 Veïnes que un cop has passat et critiquen.
 Gent llençant la brossa d'amagat
 I un retardat que amb ulls burletes et mira
 I diu
 Bon dia...

5. *Embarbussaments*

- Ca la Clara és a la cala d'Alacant.
- Babau beu vi bo i viu bé.
- En cap cap cap el que cap en aquest cap
- La fada Flora fa una festa amb farina fina.
- En Ferran, ferrer feia fum i foc ferrant ferro fort.
- Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjant.
- Gloc-gloc, en Blai beu un glop.

- La nena porta la nina a la nona.
- Si la nena no és nana,
- no pot portar la nina a la nona.
- Congre amb canya i canya amb congre i congre amb canya.
- El gros gos ros no vol l' os tot sol.
- Dóna a la dona el sabó bo.
- Per la carretera de Roses, passa un carro carregat de rocs, fent catacric-catacroc.
- Qui roba una arrova de roba no roba l' arrova, que roba la roba.
- Un tigre, dos tigres, tres tigres. Tres tristos tigres corren per la selva.
- Carrega el carro, carreter, que, si tu el carregues, jo ja el descarregaré
- La nena rossa té una rosa roja.
- Els avis i els savis tornen a casa després de la caça.
- Que dius ara que diu Sara?
- Duc com puc un ruc a un duc rus mut.
- En Pinxo va dir a en Panxo: -Vols que et punxi amb un punxó? I en Panxo va dir a en Pinxo: -Punxa'm, però, a la panxa, no.

6. Xe, quin compromís! *Entremés de José María de la Torre, 1922 (fragment adaptat ortogràficament)*

Pepica i Rafelet estan festejant al menjador de la casa, quan entra el pare de Pepica. Aquest, que té fama de tindre mal caràcter, no vol que la filla festege. Com que Rafelet li té por, s'amaga darrere del sofà perquè no el veja. Don Natalio està a punt de fer un viatge i vol saber si Pepica ja li ha preparat l'equipatge.

Nat: Ja has arreglat el mundo?

Pep: Sí, senyor; però me falta posar la capa i l'abric nou.

Nat: Pues avivat, perquè pot ser que vinguen en seguida a per ell.

Pep: Però pare, i és precis este viatge?

Nat: Quant el fas és perquè és precis. Si no ho fóra, no el faria; però dins de huit dies estic ací. A Fernandito no hi ha que descuidar-lo. És un monyicot i hi ha que fer-lo estudiar.

Va al sofà i s'assenta. Pepica comença a patir.

Pep: Papà! (Ai, mare meua, si el veu!)

Nat: Què te passa?

Pep: No. No és res.

Nat: Eixe xiquillo me té a mi molt disgustat!

Escopix per on està Rafelet.

Pep: (Déu meu! Li ha tapat un ull!)

Raf: (M'ha deixat cego. Tenia raó, Pepica.)

Nat: Des de que començà l'any que no ha fet més que jugar. *(Tira la «colilla» i crema Rafelet).*

Pep: Ai!

Nat: Però, xica, que te passa?

Pep: Res. No és res.

Raf: (No és res i m'ha fet bambolla la cremà)

Nat: Tu també eres maniàtica, xiqueta. T'he dit trenta vegades que este sofà el vullc arrimat a la paret, i tu que paca fora. Açò té que estar aixina. *L'arrima.*

Pepe: (Mare de Déu dels Desamparats! que me'l mata!)

Raf: (Este senyor m'ha pres a mi per una sardina de bóta)

Nat: Estic nerviós. Este viatge me contaria pel xiquillo. Eixa mala penyora! (S'alça i tira la maceta que cau al cap de Rafaelet)

Pep: (Me l'ha deixat sense cap.)

Raf: (M'ha fet un bony com una casa. Açò és el martiri de Sant Cucufate)

Nat: En fi, vaig a acabar de preparar les coses. Tu fica els abrics en el mundo, i deixa-ho tot a punt. En el menjador. *Se'n va.*

Raf: Ja ho has sentit. en el menjador està. Bé, i com isc jo d'ací si ell no se'n va?

Pep: Sí que és un apuro, sí.

Raf: I dels grans. Perquè si m'arplega...

Pep: Qui, ell? Ell no t'arplega. Ell te tira quan ja no aprofites ni per al fem.

Raf: Pues és un consol! I què fem?

Pep: Mira, fica't en el mundo que està quasi buit, i quan se'n vaja eixiràs.

Raf: A vore si tarda tres hores en anar-se'n i m'apolille ahí dins.

Pepe: No tingues por. Jo faré que se'n vaja prompte. Amaga't que crec que ve.

Raf: Anem a fer de jaqueta. *Es fica dins del mundo.*

Pep: La Verge mos acompanye!

7. Cançó de bressol, de *Vicent Andrés Estellés*

Jo tinc una Mort petita,
meua i ben meua només.
Com jo la nodresc a ella,
ella em nodreix igualment.
Jo tinc una Mort petita
que trau els peus dels bolquers.
Només tinc la meua Mort
i no necessite res.

Jo tinc una Mort petita,
i és, d'allò meu, el més meu.
Molt més meua que la vida,
amb mi va i amb mi se'n ve.
És la meua ama, i és l'ama
del corral i del carrer
de la llimera i la parra
i la flor del taronger.

8. Petita cançó de la teva mort, de *Salvador Espriu*

La teva mare broda
en el carrer de l'Om.
La teva mare broda,
broda claror.
La teva mare canta
una cançó,
la vella història trista
d'un gran amor.

La pluja li contava
la teva mort,
la pluja li contava
com has mort sol.
Albes de fred agrisen
tot el record.
La teva mare plora
en el carrer de l'Om.

9. La vida sota el firmament, *proposta del dia de la Sida, Els Comediants, fragment*

(Valèria i companys de curs davant la porta de classe. Sona el timbre)

Xical: Ara què toca?

Xica2: Ara toca «mates».

Xica3: Uaf! No m'abellix gens. A més no tinc fets els exercicis que va manar divendres passat.

Valèria: Tarda molt el profe. Mira que si tampoc no ha vingut hui?

Xical: Ja m'agradaria, ja. Les últimes hores sempre són les més pesades.

Xica2: Mireu, allí vénen els professors de guàrdia.

(s'acosten dos professors de guàrdia amb la carpeta dels horaris a la mà)

Profel: Vinga, entreu a classe.

Xica3: Que el profe de «mates» no ha vingut?

Profel: Albert hui no vindrà.

Tots: Bé!

Profel2: Vinga, entreu. No està bé que us alegreu tant. Albert no ha vingut perquè està molt malalt i és possible que no vinga mai més.

Valèria: però, què diu? Que no tornarà mai més?

Profel: Abans que ho sentiu pel carrer, us ho volíem dir nosaltres.

Profel2: Albert té la sida i no tornarà mai més a treballar. Està molt greu.

Tots: Ooooh!

(s'apaguen els llums)

PAUSA

(s'encenen. Valèria i el conserge)

Conserge: Valèria, que no vas a assajar, hui?

Valèria: No. No em trobe bé.

Conserge: Ja m'estranyava que no m'hagueres demanat la clau de la sala d'actes. Què tens?

Valèria: Tinc ganes de vomitar!

Conserge: T'he dit mil vegades que no prengues cafés amb llet de màquina.

Valèria: És per Albert.

Conserge: Albert, el profe de «mates»?

Valèria: Sí.

Conserge: Mira, Valèria, és llei de vida.

Valèria: Ja ho sé, però era el profe més enrotllat de tots. Sempre es moren els millors.

Conserge: Això sí que és veritat! Ja ho veus, som capaços de menjar-nos la lluna i no sabem vèncer una malaltia!

(fosc)

10. Sirventés, *de Miquel Desclot*

Farró camís ticrelita patruc
aldú livó xelapraula fuixana.
Taulic brantor impardàlid beslluc,
cauxant-se pir frosetàs sedimana.

Xecà callú bilospai canfoti,
tampeta mit xifolita ganxada
peulona que. Pintetosa bolí,
vopés quirbó regeldona teixada.

Besquí vodor paretai cantallús
dalís pitú cal.litròtec fanic.
Lliusà vissant palentapris mellús,
vopada xeu tercotó pelanic.

Clape gimar trimpacó caussinell,
fautet brimat efrencot sirconell.

11. La feréstega domada, *de William Shakespeare, adaptació escena 1, acte II*. A partir de Shakespeare, W. (1991): *L'amansiment de la fúria*. Barcelona, Vicens Vives, vol. 18. Trad. Salvador Oliva.

Les dues germanes discuteixen perquè Caterina està gelosa de Blanca, la seua germana menor, que acapara l'amor de tots pel seu caràcter dolç. Caterina estira el cabell de la germana i li pega durant tota l'escena.

BLANCA: Caterina, pegant-me m'insultes i t'insultes a tu mateixa, perquè em tractes com si fóra una criada. Digues què vols que et regale, el meu vestit, les sinagües. Tot el que vulgues et donaré. Sé molt bé que ets la meua germana major.

CATERINA: El que vull és saber a quin pretendent estimes tu. I no em digues cap mentida, que encara et pessigaré més fort.

BLANCA: Cap, Caterina, no conec encara l'home a qui jo puga estimar.

CATERINA: Mentida! A que és Hortensi? Contesta!

BLANCA: Et jure que no, Caterina. Si tu l'estimes, jo li parlaré en el teu favor. Però deixa de pegar-me, per favor.

CATERINA: Ah, o siga que t'agraden més els diners de Gremi!

BLANCA: Per Gremi m'enveges? Per aquell vell? Ara veig que només fas que prendre'm el pèl. Cate, deixa'm ja.

Caterina: Per què vols que et deixi? Jo només estic fent bromes, que no ho veus?

Li pega una bufetada. Entra Baptista, el pare, i ho veu.

BAPTISTA: Eh, què és això, senyoreta? Caterina, amolla Blanca, que no veus que plora! Quina vergonya! Vés-te'n a cosir, Blanca, i a partir d'ara no parles més amb la teua germana. No veus que no s'ho mereix?

Blanca s'acosta al pare i li dona un bes. Després fa una reverència i se'n va.

CATERINA: Ja em venjaré més tard.

BAPTISTA: Tu calla, dimoni!

CATERINA: Sí, ja veig que ella és el vostre tresor i que la guardeu com or en pany per a fer un bon casament. Amb mi ningú voldrà casar-se perquè parreu massa mal de mi. Vaig a plorar i no pararé fins que tinga ganes.

BAPTISTA: Hi ha al món un pare més desgraciat que jo?

12. La feréstega domada, *de William Shakespeare, adaptació escena 1, acte II (baralla entre els dos enamorats)*

PETRUTXO: Ací l'espere. Bé, quan vinga li diré que té la veu del rossinyol. Si s'enfada, que sembla una rosa; si calla, elogiaré la seua forma de parlar; si em rebutja, li donaré les gràcies com si m'haguera demanat que em quedara ací una setmana; si no vol casar-se, li preguntaré quan seran les noces. *Entra Caterina*. Però ja ve. Déu meu i que guapa és!

Com que em diuen Petrutxo que l'he d' enamorar... Bon dia, Cate, he sentit que així et dius.

CATERINA: Deveu ser un poc dur d' oïda, perquè em diuen Caterina.

PETRUTXO: Dius mentida, et dius Cate a seques, Cate la capritxosa i de vegades, Cate la maleïda; però Cate, la més bella Cate de la ciutat, Cate de Vilacate, Cate de xocolate, la Cate que m' enamora. He sentit elogiar les teues virtuts i m' he mogut per a conèixer-te i demanar-te per esposa.

CATERINA: T' has mogut! Si t' has mogut per a vindre, ja pots moure per a anar-te'n. Ja veig que ets molt mòbil!

PETRUTXO: Com un moble dius?

CATERINA: Com una cadira, dic.

PETRUTXO: Si sóc una cadira, vine i seu damunt meu.

CATERINA: Tu, com els ases, estàs fet per a ser carregat.

PETRUTXO: I tu com totes les dones per a carregar-te de fills.

CATERINA: Massa dona sóc perquè un milhomes com tu em puga carregar.

PETRUTXO: Per a mi lleugera com un mosquit.

CATERINA: I tu pesat com un borinot.

PETRUTXO: Els borinots poden als mosquits.

CATERINA: Però els mosquits piquen.

PETRUTXO: A vore si ets una vespa.

CATERINA: Tu vés amb compte amb el meu agulló.

PETRUTXO: El teu agulló no està esmolat. *Petrutxo li pega una palmada al cul.*

CATERINA: Però la teua llengua, sí. *Li pega una bufetada.*

PETRUTXO: Si em tornes a pegar, em jure que et bese.

CATERINA: No ets prou home. Cloqueges com un pollastre.

PETRUTXO: Em sembla bé ser un pollastre, si tu vols ser la meua gallina. Vinga, Cate, no te'n vages.

CATERINA: Deixa'm anar-me'n.

PETRUTXO: Mira, Cate. M' havien dit que ets aspra i de mal geni, i jo et trobe amable. Ets alegre i callada, no t' enfades mai i no em dus la contrària. Ets dolça com les ametles i tan guapa com les roses en primavera. Ton pare ha consentit que sigues la meua esposa i jo em casaré vulgues o no vulgues. Mira, ve ton pare, no t' atrevisques a dir-li que no. *La pessiga.*

Amb el suport de:



Agraïm diferents tipus de col·laboració en l'edició i la difusió d'aquest *Anuari* de les següents entitats:



ANUARI

28 · 2017

LITERATURA I ENSENYAMENT DE LLENGÜES

Propostes, escriptors i contextos minoritaris o transfronterers

Pròleg (p. 5-9)

Escenaris de la violència colonial en la novel·la moçambiquesa: el cas de *As visitas do Dr. Valdez*, de João Paulo Borges Coelho (p. 11-25)

Nazir Can

L'ensenyament de la literatura gallega al Brasil. Aportacions per a un nou enfocament (p. 27-36)

Noa Fernández Pazo

El repte de l'ensenyament de la literatura espanyola al Brasil: algunes propostes per a docents dedicats (p. 37-47)

Aitor Rivas, Carlos Ferrer Plaza

Cantar a l'uníson: una aproximació holística a les llengües modernes i els estudis culturals (p. 49-56)

Dominic Keown

Aproximació a un ensenyament de literatura (nord) catalana: l'oralitat en Jordi Pere Cerdà (p. 57-65)

Josep Marqués Meseguer

El currículum ocult en els manuals de llengua i literatura. El personatge literari com a símptoma (p. 67-82)

Javier Vellón Lahoz

Personatge i emocions en la pràctica teatral a l'àula (p. 83-96)

Adolf Piquer, Carme Rufino

«La Trilogia de València» de Joan Francesc Mira: una aproximació geogràfica a la literatura i l'oralitat (p. 97-102)

Anna Laura Díaz Iglesias



Agrupació Borriana de Cultura