

**L'ESCRITURA DEL JO,
UNA PROPOSTA D'EDUCACIÓ
INTERCULTURAL
I TRACTAMENT DE LA
DIVERSITAT
PER A L'ENSENYAMENT
SECUNDARI OBLIGATORI.**

Projecte de Llicència retribuïda per al Curs 1999-2000.
Nom dels autors: Jordi Carreras; Maria Fernàndez.
Especialitat: Llengua i Literatura Catalanes.

01.- Índex general.

02.- Agraïments.

03.- Presentació del Projecte.

04.- Introducció teòrica als conceptes d'autobiografia i d'escriptura del jo.

05.- L'escriptura del jo com a fil conductor d'un projecte didàctic.

- **051.-** Justificació i bases psicopedagògiques del projecte.
- **052.-** Vers una proposta de projecte didàctic a partir de l'adaptació del concepte d'escriptura del jo.

06.- Treball i experimentació previs a l'elaboració del projecte.

07.- Objectius didàctics i curriculars del projecte..

08.- Organització del material didàctic.

- **081.-** Estructura i distribució general dels continguts per apartats i subapartats.
- **082.-** Disposició dels continguts dels apartats per "*espais de treball*".
- **083.-** Organització específica en activitats i exercicis.
- **084.-** Organització de la Guia Didàctica.

09.- Descripció del material didàctic.

- **091.-** Consideracions generals.
- **092.-** Especificació del material per apartats.

- **09220.-** LLIBRE DELS LLIBRES.
- **09221.-** LLIBRE DELS NOMS.
- **09222.-** LLIBRE DELS ORÍGENS.
- **09223.-** LLIBRE DE LA FAMÍLIA.
- **09224.-** LLIBRE DE L'ENTORN.
- **09225.-** LLIBRE DEL COS.
- **09226.-** LLIBRE DELS SENTITS.
- **09227.-** LLIBRE DE L'ÀNIMA.
- **09228.-** LLIBRE DE LES MÀSCARES.
- **09229.-** LLIBRE DELS MESTRATGES.
- **09230.-** LLIBRE DE LES IDENTITATS
- **09241.-** LLIBRE DEL RECORD.
- **09242.-** LLIBRE DE LES VEUS
- **09243.-** LLIBRE DELS FETS .
- **09244.-** LLIBRE DELS COSTUMS
- **09245.-** LLIBRE DE LES HORES.
- **09246.-** LLIBRE DE LES LLETRES.
- **09247.-** LLIBRE DELS SOMNIS.
- **09248.-** LLIBRE DELS VIATGES.
 - **09249.-** LLIBRE DE LA SAVIESA.
 - **09250.-** LLIBRE DE LA MORT.

10.- Tractament metodològic del material didàctic.

- **101.-** Procediment i orientacions didàctiques generals.

- **102.-** Orientacions didàctiques específiques:
- **1021.-** Pel que fa al gènere i la interculturalitat.
- **1022.-** Pel que fa al tractament de la diversitat..
- **1023.-** Pel que fa a la intervenció lingüística.
- **1024.-** Pel que fa al seguiment, la revisió i l'avaluació del text.

11.- Aplicacions curriculars del material didàctic.

- **111.-** Possibles aplicacions a l'Ensenyament Secundari.
- **112.-** Model d'adaptació per a un curs d'Ensenyament Primari.
- **113.-** Model d'adaptació com a Projecte de Treball de Recerca.

12.- Treballs d'Investigació-Recerca.

- **121.-** Consideracions generals.
- **122.-** Estudi sobre el gènere i la interculturalitat.
 - **123.-** Estudi sobre el prejudici en la revisió del text.
 - **124.-** Estudi sobre la revisió del text en el treball en grup.
 - **125.-** Estudi sobre el nivell de progrés de competència lingüística.

13.- Bibliografia

- **131.-** Consideracions generals.
- **132.-** Teòrica i de suport didàctic.
- **133.-** Literària.

14.- Annexos

- **141.-** Arxius diarístics i de la memòria popular.

- **142.**- Extractes del llibre “*Al cor de la memòria*”
- **143.**- Fragments d'autobiografies escrites pels/per les alumnes.

Volem agrair al **Departament d'Ensenyament** l'oportunitat que ens ha brindat, amb la concessió d'aquesta llicència, de “*dir-hi la nostra*”; i, molt especialment, a **Josep Puig**, responsable del seguiment de les llicències, pel seu tracte exquisit i amatent i per la confiança que tothora ha dipositat en nosaltres.

També volem expressar el nostre més sincer agraiement a tots aquests companys i companyes de la comunitat educativa:

A **Luci Nussbaum**, vicedegana de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB i tutora d'aquest treball, per l'interès que ha mostrat per aquesta proposta i per la seva sempre atenta i cordial disponibilitat.

A tots els i les **alumnes** dels IES de Cassà de la Selva, El Pedró de l'Escala i Dalmau Carles (posteriorment Santa Eugènia) de Girona per la il·lusió que ens han encomanat i per ajudar-nos a creure en l'ensenyament; i així mateix, per haver-nos ofert l'inestimable oportunitat d'haver pogut experimentar i avaluar algunes parts d'aquest material didàctic amb ells.

A les nostres companyes mestres i professores **M. Antònia Paradell**, **Roser Carles** i **Natàlia Madrenas**, que s'han prestat amablement a experimentar i avaluar el material amb els seus alumnes.

A més, tenim un gran deute de gratitud envers aquestes altres persones:

Amb **Giovanni Mazzorchi**, responsable de l'*Arxiu de la Memòria Popular* de la Roca del Vallès, per haver-nos encomanat el seu entusiasme i per haver-nos ajudat a obrir el camí dels arxius memorialístics europeus.

Amb **Loretta Veri**, de la *Fondazione Archivio Diaristico Nazionale* de Pieve Santo Stefano, i **Renato Li Vigni** de la *Libera Università dell'Autobiografia* d'Anghiari per la seva afectuosa acollida i la seva col.laboració desinteressada.

Amb **Cisco Alonso**, **Joan Marcet**, **Lluïsa Cercas** i **Anna Saurí** pels seus llibres, les seves idees i els seus suggeriments.

Amb **Margarida de Cabrera** i **Josep M Carreras** pel seu impagable ajut en el buidatge dels llibres; i, molt especialment, a aquest darrer pels seus escrits per al **LLIBRE DELS ORÍGENS**.

Amb **Juanjo Pavón** i **Marcel** i **Josep M Carreras** júnior pel seu suport tècnic i informàtic.

Per acabar, volem expressar el nostre deute envers totes aquelles altres persones que indirectament també han contribuït a l'elaboració i a la reflexió de les idees que han anat sorgint en cadascun dels capítols de l'**Escriptura del jo**. Som ben conscients que, sense la col.laboració de totes elles, i per descomptat de les que acabem d'esmentar en aquest protocol d'agraïments, la nostra tasca hauria esdevingut molt més feixuga — per no dir impossible —, i sens dubte molt més llarga i desolada la travessia.

PRESENTACIÓ DEL PROJECTE

L'eix temàtic vertebrador d'aquest projecte és un itinerari a través de les vivències passades, presents i fins futures de cadascun dels nostres alumnes, basat en tot un seguit d'activitats de recerca, lectura, creació i recreació de textos, lliure interpretació i altres ítems diversos que giren essencialment a l'entorn de l'**escriptura autobiogràfica/del jo** i culminen en l'elaboració d'un **llibre autobiogràfic** per part de l'alumne. Potser hi ha qui només de sentir la paraula *autobiografia* es posaria les mans al cap perquè l'associaria de seguida a despulament de la intimitat, vulneració de la privacitat, etc., però volem deixar ben assentat que la nostra proposta és molt pensada i que justament l'opció per aquest eix temàtic respon a unes intencions educatives i formadores que, tal com explicitem a l'apartat *Justificació i bases pisopedagògiques ...*, no tenen absolutament res a veure amb aquesta suposició.

Donat que el concepte d'autobiografia és essencial en aquest projecte, volem fer dos breus comentaris per tal de precisar quines són les seves potencialitats i quin és l'ús concret que en farem. En primer lloc, entenem que, si bé en termes estrictes el terme autobiografia fa referència a un recorregut per la pròpia vida, i per tant només pot atènyer el present i la retrospectiva cap al passat, també es refereix a un gènere literari, i com a tal admet d'anar més enllà del terreny de la **realitat** i d'entrar en el de la **ficció**, tant de la vida present i passada com de la futura. És per això que cada professor ha d'insistir als seus alumnes que l'escriptura autobiogràfica no consisteix en la bagatel·la d'anar a despul·lar la intimitat davant d'un públic sinó que és un exercici d'intencions molt més complexes i elevades, i que per tant el fet que el contingut d'aquest tipus d'escriptura sigui ficcional o no és absolutament secundari, sempre i quan hi hagi hagut el pertinent **pacte autobiogràfic** entre les dues parts implicades en el procés, és a dir, entre l'alumne/a en tant que escriptor, i la resta dels seus companys i el mateix professor en tant que presumibles lectors.

En segon lloc, pensem que cal diferenciar l'**autobiografia convencional** - en tant que gènere en el sentit clàssic - de l'anomenada **escriptura autobiogràfica**, ja que si bé aquella té una estructura monofònica i lineal i presenta un ritme continu i progressiu que potencia l'eix diacrònic de la temporalitat, l'escriptura autobiogràfica té una estructura clarament polifònica que no només se serveix del relat sinó també d'altres formes del discurs, i alhora presenta un ritme discontinu que permet la potenciació de l'eix sincrònic de la temporalitat, de manera que també hi tindrien cabuda altres manifestacions escrites de finalitat molt diversa que anirien des d'aquelles com el monòleg interior o la poesia que permeten fer l'anàlisi personal, la introspecció, etc. per expressar la nostra personalitat fins a aquelles com l'assaig memorialístic o el report periodístic que ens interpreten dins el curs de la història o com a integrants d'una realitat emmarcada en un espai i en un temps concrets. Es tracta, doncs, de tècniques i modalitats literàries diferents però que, segons el nostre plantejament, no són excloents entre elles ans al contrari, ja que ambdues conflueixen en el principal objectiu del nostre treball, que és l'**escriptura del jo**.

És des d'aquesta perspectiva d'un concepte d'autobiografia que es mou entre realitat i ficció i fa referència a un discurs polifònic no gens encotillat en un subgènere literari concret que pretenem utilitzar-lo com un instrument de grans potencialitats educatives i culturalitzadores. Així, i donat que la nostra experiència educativa ens diu que els referents personals poden ser grans elements de motivació i d'implicació de l'alumne/a en qualsevol experiència didàctica a l'aula, el treball de l'alumne/a partirà sempre d'elements autobiogràfics que funcionaran de detonants de tot

el procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest s'estructurarà a partir de materials d'una gran diversitat i, sempre sota l'eix vertebrador de l'autobiografia, anirà desenvolupant essencialment tres línies de treball, sempre estretament i sistemàticament interrelacionades: **la reflexió sobre la vida i l'entorn, l'aprenentatge de models i recursos gramaticals, el desenvolupament de la capacitat artística.**

Pel que fa a la primera, utilitzarem l'autobiografia com un instrument memorialístic de recuperació dels referents col·lectius dels pobles, de seguiment, identificació i assumpció de les arrels i els orígens, d'interrelació amb el medi, de comprensió de l'entorn, de creixement integral i de projecció cap al futur dels ciutadans,... tot dins el marc d'una societat plural, multiètnica i multicultural; com un instrument que ens pot ajudar a fer una reflexió sobre la realitat que parteix de l'anècdota (**la vivència personal**) i pot transcendir fins a la categoria (**la vivència universal**); com un instrument, doncs, mitjançant el qual podem fer un recorregut personal per tot un seguit d'eixos temàtics universals (vegeu *Estructura i distribució general per apartats...*) que han anat afaiçonant l'evolució de la personalitat de l'ésser humà al llarg de la seva història. i que configuren - nosaltres ho pensem així - tot un repertori de gèneres o subgèneres autobiogràfics que hem volgut anomenar **gèneres de la vida** i que esdevenen veritables corpus d'escriptura independents, amb uns trets estructurals, literaris i lingüístics propis .

Respecte a les habilitats lingüístiques i al desenvolupament de la capacitat artística, concebem el nostre projecte com un treball didàctic que té l'escriptura com a origen i finalitat primordial. Així, partirem d'un aparent desinteressat ús de la llengua per part de l'alumne i a poc a poc procurarem anar-li donant claus de reflexió i d'interpretació amb la finalitat que la vagi valorant cada vegada més com un instrument essencial per interpretar-se a ell mateix i el món que l'envolta. En definitiva, es tracta de fer que acabi estimant la llengua, quan vegi que el gust de dominar-ne els mecanismes li obre una gran finestra al món i al coneixement de les coses. També veiem que l'aprenentatge de la llengua no pot reduir-se mai a un pur mecanicisme sinó que hi ha molts factors que reforcen el seu coneixement com ara el deixondiment d'una sensibilitat per la bellesa de les paraules, emmarcada en un concepte de sensibilitat estètica més ampli. D'aquí que totes les activitats, treballs i petits projectes que l'alumne/a anirà desenvolupant al llarg del seu treball culminin amb l'escriptura d'un llibre autobiogràfic manuscrit que serà concebut com a petita obra d'art personal on tindran cabuda totes les tècniques tipogràfiques, artístiques i d'arts manuals possibles.

Amb l'experimentació d'aquest projecte, doncs, l'alumne haurà après a trobar els miralls de l'esperit, a augmentar la seva capacitat d'observació, anàlisi i opinió, ...; a valorar l'estètica, a estimular la creativitat i el gust personal,...; a fer servir eines molt variades per cercar informació com ara llibres, diaris, la memòria col·lectiva...; a ampliar a bastament el seu vocabulari, a millorar la seva competència lingüística segons les seves necessitats de comunicació... En definitiva, a trobar un espai per créixer i madurar.

**INTRODUCCIÓ TEÒRICA ALS CONCEPTES
D'AUTOBIOGRAFIA
I D'ESCRITURA DEL JO**

Intentar definir i delimitar els conceptes literaris que, agrupats sota epígrafs com ara *autobiografia*, *escriptura autobiogràfica*, *escriptura del jo*, *autoficció*... tenen el denominador comú de la *referencialitat* del jo dintre del mateix escrit ha estat objecte, sobretot per part de la crítica més recent, de nombrosíssims estudis i assaigs alguns dels més importants dels quals han estat utilitzats per a l'elaboració d'aquest treball, per la qual cosa són referits a l'apartat de bibliografia corresponent. La major part d'aquests escrits coincideixen a manifestar la gran dificultat en què es troben els seus autors a l'hora de precisar quin és l'abast d'aquest tipus de literatura que es mou a cavall de diversos gèneres i subgèneres literaris i admet una aital variabilitat d'interpretació, tant històrica com actual, que en fa difícil una aprehensió global així com una descripció explícita i detallada. Tal com veurem més endavant, tractar de la referència del jo dins l'escrit és moure's per un terreny insegur i inestable ja que, d'una banda, bé podem pensar que podríem acabar trobant rastres *egogràfics* en tota mena de literatura així com en tots els escrits sagrats, històrics i polítics, i, de l'altra, també podem acabar adonant-nos que els presumibles trets *referencials* o *autoreferencials* – i, per tant, d'autoconeixement – , d'aquest tipus d'escriptura se sotmeten constantment als designis de la paradoxa, tal com ens fan veure Gilles Deleuze i Diane Arbus, quan diuen respectivament «*Seul ce qui ressemble diffère, seules les différences se ressemblent*» i «*A photograph is a secret about a secret. The more it tells you, the less you know*»¹. És més: la paradoxa encara té major entitat si tenim present que aquest tipus d'escrit – i més la seva manifestació més àmpliament reconeguda: l'*autobiografia* – no ha hagut d'esperar que els crítics li atorguin el dret a l'existència perquè tingui carta de naturalesa, de la mateixa manera que Diògenes va demostrar el moviment caminant, i no pas fent cas a les raons de..... , que pretenia demostrar el contrari tot impedit a Aquil·les que atrapés la tortuga. Volem dir amb això que, mentre els uns o els altres malden per acabar d'acotar l'abast del terme, és innegable que la literatura *referencial* o *autoreferencial* existeix, i ja té la seva tradició, en llibres d'indole tan diversa com ara els que apareixeran citats a les pàgines següents.

Per abordar una introducció històrica a la *literatura del jo*, ens remetem a les paraules de Georges Gusdorf², segons el qual aquest tipus de literatura – i en concret l'*autobiografia* com a tipus d'escrit que la representa més naturalment - manifesta més aviat una preocupació particular de l'home occidental i neix com un fenomen tardà de la seva civilització i de la seva cultura en el moment en què pren consciència de la pròpia originalitat en tant que ésser diferenciat dels altres individus que formen part de la mateixa societat. Durant bona part de la història de la humanitat, els individus no veuen la seva vida com una dissociació de la dels altres, sinó més aviat com una entitat lligada a una existència solidària els ritmes de la qual s'imposen globalment a tota la comunitat. Ningú es considera autènticament propietari de la seva vida i la seva mort, i la vida de la comunitat és com una mena de representació teatral en què la palpitació vital dels individus queda reduïda a la representació d'un rol fixat originalment per les tradicions ancestrals marcades per les divinitats i mediatitzades pels bruixots, la finalitat principal de les quals és la perpetuació d'una comunitat essencialment atròfica, sempre idèntica a si mateixa. D'una comunitat, en definitiva, reduïda a l'atavisme i a la *pre-història*. Quan aquesta comunitat protagonitza una revolució cultural que li permet superar aquest quadre mític de la saviesa tradicional, entra definitivament en aquell altre cicle del temps que hom ha anomenat *història*, el qual es caracteritza justament per superar els comportaments estrictament *cíclics* de la comunitat i per acceptar-ne uns de

¹ Anthropos p 118.

² *Condiciones y límites de la autobiografía. «Anthropos»*.... El text original ha estat traduït per Àngel G. LOUEIRO.

nous, que hom pot qualificar de *progressius*. L'ésser humà entra en la història, doncs, quan ja no se sotmet al *destí* sinó que entén que, fruit del propi progrés, pot fer canviar el curs dels esdeveniments. O si es vol dir d'una altra manera: quan ell es veu protagonista d'aquests esdeveniments, i per tant de la seva pròpia fortuna. Entrar en la *història* és fundar la *memòria* d'una humanitat que marxa cap a *destins* imprevisibles, que lluita contra la pròpia degeneració i la del medi en què viu, i que valora la individualitat de cadascun de nosaltres com un testimoni distint, original i exclusiu que necessita per enriquir el patrimoni comú de la seva civilització i la seva cultura amb l'objectiu final de fer una aportació més o menys valuosa a la seva millora i al seu progrés.

Sense pretendre contradir el sentit cronològic comunament acceptat del terme *història*, i valent-nos d'aquesta concepció de perfil més antropològic del terme que hem apuntat, l'*autobiografia* del món occidental s'inicia a les acaballes del segle XVIII i principis del XIX, i en concret se li posa data de naixement amb l'aparició de les *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau³⁴, coincidint amb el salt de l'home a la modernitat, per tal com justament són les societats modernes aquelles que comencen a veure que el *progrés* d'una comunitat s'assenta bàsicament en la suma de les originalitats dels individus que la conformen.

No vol dir això que, abans de l'aparició d'aquesta modernitat, no hi hagi hagut obres amb un carís *més o menys* autobiogràfic, però en tot cas han estat molt més esporàdiques que abans de l'aparició de l'home modern, i a la vegada han posat ben clarament l'èmfasi en altres objectius prioritaris al de l'*autoreferencialitat*. Podem esmentar dos tipus d'obres que configurarien aquests precedents, o aquesta *pre-història*, de l'*autobiografia* en aquest sentit modern que li acabem de donar. En primer lloc, tenim la *literatura edificant*, que abraçaria essencialment totes aquelles obres que podríem anomenar d'*autobiografia religiosa*, els dos principals exponents de les quals són les *Confessions* de Sant Agustí (354-430) i la *Vida* de Santa Teresa d'Àvila (1515-1582), escrita per ella mateixa entre el 1561 i el 1565. El principal objectiu d'aquestes obres és recórrer tots els possibles camins (la confessió, el pietisme, el sermó, la pregària...) que porten al coneixement de Déu i a la salvació de l'ànima, de manera que el discurs hi és dominat per una entitat *tu* (o *vos*) sagrada que és la que justifica totes les altres, i entre elles el *jo* i la seva autoconeixença. Aquesta és, per exemple, la veritable i última intenció d'una obra com *El llibre d'Amic e Amat*, on l'ermità Ramon Llull es val de la seva experiència místicocontemplativa interior per transmetre als altres cristians, i especialment als ermitans, un petit *breviari*-compendi de versicles i metàfores morals, que adopten un to entre líric, filosòfic i didàctic, amb la intenció d'ensenyar-los el camí de la *contemplació* com a via de redreçament de les temptacions i de revifament de la devoció⁵. Totes aquestes obres són, si més no en part, hereves d'aquest concepte estàtic – o si es vol, mític – del món que esmentàvem abans, i per tant en elles, sigui quin sigui el seu valor líric i estètic – que per exemple en *El llibre d'Amic e Amat* és molt alt – hi preval sempre el sentit d'*engagèment* o *constatació* respecte al d'*indagació*.

En segon lloc, i no sempre del tot despresa o diferenciada del tipus de literatura anterior, tenim un tipus de tradició més civil i profana que es mou a cavall entre la *literatura de reflexió*, la *literatura de justificació* i la *literatura documentalista i d'observació*, on l'al.lusió al/la representació/coneixement del *jo* sol estar sempre supeditada a un objectiu més preminent. Així, antigament Plató escrigué els *Diàlegs*

³ Aquesta obra consta de dues parts que aparegueren respectivament, a títol pòstum, en 1782 i 1789.

⁴ Amb tot, cal tenir present que, tal com apuntem més endavant, aquest no és un criteri generalitzat.

⁵ ref: RIQUEL 1, pàg 316-319

per a difondre el seu pensament, i Cèsar els seus *Comentaris de la guerra de les Gàl·lies* amb finalitats clarament polítiques.⁶ De la mateixa manera, i ja situats a l'edat Mitjana, el rei Jaume I és considerat autor d'unes cròniques – *El libre dels feyts* - que, tot i que estan escrites en primera persona i presenten la curiositat – i novetat, per l'època – que hi aflorin certs detalls de la vida íntima del monarca - , deleguen la seva redacció material en una altra persona que les presenta com un extraordinari document d'informació de fets de l'època en el substrat del qual s'hi amaga la intencionalitat, no explicitada, d'enaltir i justificar els actes del monarca així com d'ocultar aquells que podrien fer minvar la seva glòria o la seva habilitat diplomàtica⁷. Seguint amb aquest tipus d'escrits, podem esmentar la tradició francesa del que Damien Zanone anomena *mémoires aristocratiques*:

Una autre tradition d'écriture sur soi, entièrement profane, se forge dans les rangs de la noblesse aux XVIe et XVIIe siècles: il s'agit des mémoires militaires et politiques. Diamétralement opposés aux confessions religieuses en ce qu'ils sont ancrés dans la vie du «siècle», ils sont néanmoins, eux aussi, la production d'auteurs qui tiennent surtout à ne pas être considérés comme écrivains, tenant l'ambition littéraire pour déshonorante. Ces auteurs sont des chefs militaires ou politiques qui veulent faire valoir leurs actions au service du roi et rappeler, si besoin, qu'ils n'en n'ont pas été assez récompensés. Se défiant des historiens de profession, ils se font les historiens d'eux-mêmes et illustrent de quelle façon ils se sont montrés à la hauteur de leur nom: leurs mémoires seront la fierté de leurs descendants, aussi évocateurs qu'un portrait en pied pour lequel on revêt toutes ses décorations. La fin n'est plus, ici, de se connaître, mais de se montrer. Les "Mémoires" du Cardinal de Retz sont à considérer dans cet esprit, même s'ils vont sans doute plus loin que le modèle ne le voudrait en exaltant une action individuelle qui respecte peu les cadres du pouvoir.

Une autre veine mémorialiste est représentée par les "Mémoires" de Saint-Simon: l'auteur ne s'attarde plus sur ce qu'il a fait, mais sur ce qu'il a vu. Mais c'est que la vie de cour est un sujet en soi, qui intéresse: le «moi» ne se fait admettre qu'au rôle discret de point de vue sur les autres il ne veut pas être pris comme objet d'écriture⁸.

Com a mostra de la *literatura documentalista* i *d'observació* tenim la insigne obra *Calaix de sastre*, del Baró de Maldà (1746-1819), aquest monumental conjunt de 60 volums que ens informen àmpliament de molts dels aspectes que conformaren la vida i la societat catalana del segle XVIII. També és una obra escrita en primera persona, però en aquest cas l'autor es distancia una mica de la realitat i es limita a fer de *personatge observador* - o *de companyia* - , que altrament escriu sobre el terreny les impressions que la realitat li proporciona en una mena d'exercici d'escriptura que s'ha qualificat de periodisme «avant la lettre»⁹

Endemés de totes aquestes aportacions literàries que tenen una relació més o menys estreta amb l'*expressió del jo*, podem dir que l'*autobiografia* entesa en el sentit modern que ara li atribuïem també té els seus propis *precedents* representats per un petit

⁶ Els va escriure i publicar al 52 a.C , just al moment en què acabava de vèncer a Vercingétorix i volia fer valer els episodis d'aquesta conquesta per afavorir les seves aspiracions d'obtenir un segon consulat.

⁷ La crònica no parla, per exemple, del Tractat de Corbell. ref: Riquer 1, pàg 402.

⁸ ref.: Damien ZANONE. *L'autobiographie*. p. 37

⁹ ref.: Antoni CARBONELL i altres. *Literatura catalana*. p. 261.

repertori d'obres molt significatives: en la *Vita nuova* de Dante ja hi batega una nova sensibilitat que posa l'ésser humà al centre de la vida espiritual; en *Vie* de Jérôme Cardan s'hi expressa tot l'egotisme d'un autor dedicat a demostrar que encarna a la perfecció el model d'home del Renaixement; i, sobretot, en el text dels *Essais* de Montaigne s'hi respira encara molt més el desplaçament de l'interès de la història pública a la història privada pel fet que, per primera vegada, ens trobem davant una obra on hi ha una coincidència plena entre l'autor, el narrador i el personatge (més endavant veurem que aquest és un dels trets fonamentals del gènere), i l'autor s'enfronta plenament a ell mateix, interlocutor i destinatari principal del seu discurs, tal com ens revelen aquestes frases inicials, tan programàticament aclaridores, amb què comença:

*C'est icy un livre de bonne foy, lecteur. Il t'avertit dès l'entrée, que je ne m'y suis proposé aucune fin, que domestique et privée. Je n'y ay eu nulle consideration de ton service, ny de ma gloire*¹⁰

Tornant a les *Confessions* de Rousseau, podem dir que inicien l'autobiografia en el sentit que podem qualificar de modern¹¹ per tal com, i seguint les paraules d'Enric Bou:

*L'actitud des de la qual es genera un text com el de Rousseau correspon a un fet de civilització: occidental, posterior a la revolució francesa, amb una progressiva consciència de l'existència d'una vida interior autònoma que cal reivindicar, i de la qual, anys més tard, el doctor Freud s'encarregà de consolidar-ne les dades objectives*¹²

Aquest fet de civilització occidental és el naixement de l'ésser humà individual, de l'*individualisme*, un valor de la humanitat que ha anat madurant al llarg dels anys fruit de les aportacions del Cristianisme, l'Humanisme, el Renaixement i el Segle de les Llum. I si acceptem que el nou fet literari emergent és coetani de la Revolució francesa, constatar el paral·lelisme és evident: les *Confessions*, en el terreny literari, manifesten la mateixa evolució que la *Declaració dels drets de l'home i del ciutadà* de 1789 en el terreny social i polític. Així com l'*individu* que es guanya els seus drets assoleix la categoria de *ciutadà*, en el terreny literari *l'ell* és el *jo*. D'aquesta manera, si *Les confessions* de Sant Agustí tenien dos destinataris – Deú i, subsidiàriament, els homes –, les *Confessions* de Rousseau només s'adrecen als éssers humans en un clar procés de *desacralització* i *laïcització* en què l'objectiu principal no és trobar el camí de la salvació i de la gràcia divina sinó el de la introspecció i l'autoconeixement per tal de judicar i autojustificar la pròpia conducta amb la finalitat de restar en pau amb un mateix, amb els homes i la societat. Això és el que fa el filòsof ginebrí quan, malalt i víctima de complots i traïdories, es veu obligat a reaccionar i a ser fidel a la pròpia *veritat*. Per ell la *veritat* no és necessàriament la *realitat* sinó la *seva veritat*, una *veritat*

¹⁰ MONTAIGNE. *Essais* ...

¹¹ Per respondre a la finalitat d'aquest treball, seguim aquest criteri més aviat una mica reduccionista i que certs posicionaments crítics s'han encarregat àmpliament de revisar. D'entre ells, podem esmentar especialment el de Georges GUSDORF (vegeu ...) , per a qui l'autobiografia es defineix justament en termes espirituals i religiosos, per la qual cosa considera que les *Confessions* marquen més el final d'una edat d'or que no pas el principi d'una nova etapa. Altrament, és paradoxal el cas de l'obra *Geschichte der Autobiographie*, una enorme història de l'autobiografia en set volums escrita a principis del segle XX per l'erudit alemany Georg Misch. Aquesta obra considera aquesta pràctica d'escriptura des de l'antiguitat fins al Renaixement i s'interromp dos segles abans de l'aparició de les *Confessions*.

¹² Enric BOU. *Papers privats*. p 18.

feta de dades correctes però també d'errònies, de records però també d'oblits, de realitat però també de ficció... una *veritat*, però, que posa tota la seva força en “*la creença de dir la veritat*”, i per tant en la *sinceritat*:

*Je puis faire des omissions dans les faits, des transpositions, des erreurs de dates; mais je ne puis me tromper sur ce que j'ai senti, ni sur ce que mes sentiments m'ont fait faire; et voilà de quoi principalement il s'agit*¹³

Malgrat que la intenció i el plantejament de Rousseau puguin ser prou clars, l'al·lusió implícita a termes com la *veritat* i *la seva veritat* apunten cap a una funambulesca dialèctica o tensió semàntica que Goethe sabé presentar prou explícitament en el títol de la seva autobiografia:

*J'ai appelé ce livre: «Poésie et Vérité», parce qu'il s'élève du domaine de la basse réalité au moyen de tendances plus hautes [...] Un fait de notre vie ne vaut pas en tant qu'il est vrai, mais en tant qu'il signifie quelque chose*¹⁴

Per la seva lucidesa i ambició, aquest títol va fascinar de seguida una bona colla d'autògrafs, molt dels quals hi van voler veure l'únic *veritable* títol possible per al gènere que ells practicaven, però en tot cas val a dir que l'únic que feien era posposar el tractament d'una problemàtica que cada vegada apuntava més a l'horitzó i que acabaria essent tema *clau* constantment replantejat, i encara no resolt, pels autors d'aquest segle que s'han ocupat d'estudiar i fer avançar l'aparell crític de la *literatura del jo*.

Sigui com sigui, i recuperant el fil principal del nostre discurs, podem afirmar que l'obra de Rousseau té una importància cabdal en el desenvolupament i l'afirmació d'aquest tipus de literatura, tal com resumeix Philippe Lejeune:

Il a écrit avec les “Confessions” non seulement la première des autobiographies, historiquement, puisque les “Confessions” ont été rédigées entre 1762 et 1770, mais probablement la plus audacieuse qui ait été écrite par rapport à la civilisation de l'époque. Cinq aspects fondamentalement nouveaux méritent d'être soulignés:

- ◆ *Rousseau utilise de manière intensive les techniques romanesques pour faire revivre le passé: il ne s'agit plus de parler du passé, mais de le recréer; d'autre part, il se sert de tous les procédés du récit personnel pour établir une gamme très complexe de relations avec le lecteur.*
- ◆ *Rousseau est un home à la recherche de son identité. Il ne se contente pas de dire ce qu'il sait déjà sur lui-même, mais il attend de l'écriture autobiographique un renouvellement de la connaissance qu'il a de lui-même. L'écriture autobiographique est donc pour lui un acte plein de promesses, mais aussi plein de risques.*
- ◆ *Il découvre la place capitale de l'origine de la personnalité, et porte une attention passionnée à tous les commencements, à toutes les sources de son être. À lui seul, le livre I des “Confessions”, dans son projet comme dans sa méthode, bouleverse la conception que l'on se faisait de l'enfance et de son rôle dans la vie humaine.*

¹³ *Les Confessions*, p 278.

¹⁴ *Conversations avec Eckermann* (ZANONE p 26)

- ◆ *Il est à la recherche d'un nouveau modèle de la personnalité; sa véritable audace dans ses confessions d'ordre sexuel ne se place pas tant sur le plan moral et social (franchissement d'un tabou), que sur le plan "intellectuel" (...)*
- ◆ *Enfin il a élaboré une problématique de l'autobiographie en même temps qu'il en fondait la pratique*¹⁵.

Aquesta *fundació* d'un nou tipus d'escriptura per part de Rousseau tindrà un complement importantíssim en una consegüent etapa de *consolidació* deguda a la implantació del Romanticisme, l'ideari del qual permet que hi hagi una espectacular eclosió de totes aquelles formes d'escriptura que parlen del jo i de la seva individualitat.

L'impuls és tan espectacular, que a partir d'aquest moment el conreu de la *literatura del jo* passa gradualment a formar part de la normalitat de les literatures modernes, i va afaïçonant una nova manera — una nova perspectiva — de fer escriptura que cada vegada reclama més una etiqueta que adscriu el fenomen a un *gènere* literari. En aquest sentit, el neologisme *autobiografia* comença a utilitzar-se per primera vegada a les acaballes del segle XVIII, però encara va haver de transcórrer un segle més fins que no va tenir un reconeixement generalitzat i va ser adoptat arreu¹⁶.

A partir que apareix el neologisme es planteja el problema de la seva definició, el qual es fa molt més difícil pel fet que els crítics no només pretenen que resolgui l'adscripció dels escrits, diguem-ne així, *històrics* sinó també la de la gran multiplicitat de mixtures i variants que conformen el vast panorama d'escrits que hi tenen relació.

Primer de tot es planteja la definició i la situació dels conceptes *autobiografia* i *autobiogràfic* a partir de les implicacions del seu abast, la qual cosa féu aparèixer dues teories divergents i gairebé antagoniques. Per a Georges Gusdorf l'*autobiografia* és una eina d'*autoconeixement* i *autoformació* de dimensió *espiritual* (ètica, moral, o religiosa) que cal situar en un pla ontològic, fora de consideracions estètiques o formals que la facin reduïble a un gènere literari. D'aquí que ell prefereixi abandonar aquest concepte de connotacions literàries tan manifestes i prefereixi utilitzar l'expressió *escriptura del jo*¹⁷ per a referir-se a qualsevol tipus d'escrit (sigui pròpiament una *autobiografia*, un *diari personal*, una *carta*...). que estigui marcat per un *to* i un *caràcter* determinats:

*Au-delà des formes impersonnelles, sociales, superficielles, «l'écriture du moi suppose la présence du moi, l'adhésion, l'adhérence de l'être personnel». Sans une certaine attention de soi à soi, mais aussi sans une certaine tension spirituelle, les «moi» ordinaires n'arrivent pas à la qualité de l'être personnel. Il faut un effort du sujet pensant pour rendre «intelligible à elle-même... la présence de soi à soi».*¹⁸

¹⁵ Fragment extret de Philippe LEJEUNE. *L'autobiographie en France*. pp. 44-45.

¹⁶ A op.cit p 29, Enric BOU diu: *En alemany el mot s'utilitzà per primera vegada poc abans de 1800 (Herder és considerat com el creador de la "Selbstbiographie" alemanya), i segons l'"Oxford English Dictionary" no fou fins l'any 1809 que Southey no emprà per primer cop la paraula en un article sobre literatura portuguesa, publicat a la "Quarterly Review". En francès, el "Grand Dictionnaire Universel du XIXe siècle", de Pierre Larousse, considera que el mot deriva de l'anglès. Joan Coromines diu en el "Diccionari etimològic" que la primera aparició del terme "autobiografia" és del 1868, en el "Diccionari suplement de tots los diccionaris publicats fins ara de la llengua catalana per una Societat de Literats, revisat per A. Costa".*

¹⁷ Se'n considera l'inventor però també s'ha utilitzat amb altres finalitats.

¹⁸ LECARME 21.

L'*escriptura del jo*, doncs, és un tipus d'escriptura essencialment *edificant*, que pretén ajudar l'ésser humà a enfrontar-se amb el propi destí i a trobar el sentit de la vida:

*El privilegio de la autobiografía consiste , por lo tanto, a fin de cuentas, en que nos muestra no las etapas de un desarrollo, cuyo inventario es tarea del historiador, sino el esfuerzo de un creador para dotar de sentido su propia leyenda. Cada uno es el propio testigo de sí mismo; sin embargo, su testimonio no goza de autoridad definitiva. No solamente porque el crítico objetivo mostrará siempre inexactitudes, sino, sobre todo, porque el debate de una vida consigo misma en busca de su verdad absoluta nunca tiene fin*¹⁹

Si Gusdorf, per tant, difumina o redueix el significat del substantiu *autobiografia* dins el concepte més vague i eteri d' *escriptura del jo*, en tant que expressió que *designaria* essencialment un fenomen humà, i com a tal, doncs, pot rastrejar-se en tota la història de la literatura, per a Philippe Lejeune l'*autobiografia* és un gènere literari acotat per una definició i una caracterització literàries molt concretes. Donada la importància de l'aparell teòric aportat per aquest autor francès al llarg dels darrers anys, així com del gran nombre de comentaris i estudis que ha suscitat, farem tot seguit una breu descripció del seu concepte d'*autobiografia*.

A l'any 1975, Lejeune va proposar el que després acabaria essent la seva famosa definició d'aquest terme:

*Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité*²⁰

D'aquesta definició se'n poden desprendre les cinc característiques que, segons ell, ha de tenir el gènere: 1) respecte a la *forma*, ha de ser una narració en prosa; 2) respecte a la *perspectiva* temporal, aquesta narració ha de ser sempre retrospectiva; 3) respecte al *tema*, ha de tractar sempre de la vida individual, de la pròpia personalitat; 4) respecte a la *situació de l'autor*, hi ha d'haver sempre una identitat entre aquest i el narrador; i 5) respecte a la *posició del narrador*, hi ha d'haver sempre una identitat entre aquest i el personatge principal.²¹

Estretament relacionada amb aquesta concepció, Lejeune es val de la igualtat entre autor, narrador i personatge explicitada en la caracterització anterior per fonamentar una altra famosa definició de la seva teoria, el principi del *pacte autobiogràfic*²². Segons aquest terme, tota *autobiografia strictu sensu* ha de fonamentar el seu *accent de veritat* o *veracitat* en una mena de relació contractual entre narrador i lector segons la qual el primer ha de manifestar explícitament o implícitament en l'obra que es dona la relació *autor=narrador=personatge*, mentre que el segon ha d'acceptar les paraules del primer i assumir que efectivament és així. El *pacte autobiogràfic* expressat des del punt de vista de l'autor és el que s'anomena *pacte referencial* (en el sentit que el text ha de presentar elements que demostrin aquesta relació) i es pot materialitzar en un *pacte explícit* o *implícit*. El primer es manifesta quan el nom que en el text es dona al

¹⁹ LOUEIRO 17.

²⁰ Enric BOU 37.

²¹ Aquesta caracterització segueix, a grans trets, la que fa Enric BOU a *Papers privats*, p. 37.

²² Aquest terme ha tingut molta *tradició* al llarg dels estudis sobre la *literatura del jo*, però també se n'han fet servir d'altres com *contracte de lectura* o *protocol* que volen dir el mateix.

narrador-personatge es fa coincidir *explícitament* amb el de l'autor; el segon, bé quan el títol del relat és prou eloqüent (p.ex: *Història de la meua vida*, *Autobiografia...*), bé quan a la *introducció*, l'*avantpropòsit...*, o amb la utilització de marques formals com ara la primera persona, l'autor es responsabilitza d'aquesta coincidència, per més que el seu nom no aparegui al text²³. Des del punt de vista del lector, el *pacte autobiogràfic* s'estableix mitjançant l'anomenat *pacte virtual*, el qual pressuposa que, a fi que el *pacte autobiogràfic* sigui plenament efectiu, el lector ha d'acceptar, confirmar, i si cal actualitzar el *pacte referencial* ofert per l'autor.

Paral·lelament al *pacte autobiogràfic*, Lejeune postula el pacte oposat a aquest, que ell anomena *pacte novel·lesc*, que és el que ha de deixar clar que no hi ha identitat entre l'autor i el personatge, i que el contingut del text és una ficció²⁴. En aquest sentit, si bé el terme *novel·la* s'entén com un concepte marcat ja que pressuposa que no hi ha aquesta identitat, el de narració és no marcat (o indeterminat) i per tant és perfectament compatible amb el de *pacte autobiogràfic*.

Tenint present les coordenades del tipus de pacte i de la relació de l'autor amb els personatges, Lejeune va intentar establir la relació de tots els casos possibles de text relacionat amb el *jo*, tal com va reflectir en aquest quadre²⁵:

²³ Un exemple ben clar el trobem a *L'adolescent*, de F. DOSTOIEVSKI:

Incapaç de contenir-me, m'he posat a escriure la història de les meves primeres passes pel camp de la vida, tot i que hauria pogut ben bé estar-me'n. Una cosa sé amb seguretat: mai més no tornaré a escriure la meua autobiografia, ni que visqui fins als cent anys. S'ha d'estar mesquinament enamorat d'un mateix per escriure sense vergonya sobre la pròpia persona. L'única excusa que tinc és que no escric pel motiu que mou tothom a escriure, és a dir, per l'elogi del lector. Si de sobte se m'ha acudit anotar paraula per paraula tot el que m'ha esdevingut des de l'any passat ha estat a conseqüència d'una necessitat interna: tan impressionat estic per tot el que ha succeït. Anotaré només els esdeveniments, i evitaré amb totes les meves forces tot allò que sigui secundari, sobretot les belleses literàries; un literat escriu trenta anys seguits i al final no sap pas per què ha estat escrivint tants anys. Jo no sóc un literat, ni vull ser-ho, i consideraria una indecència i una baixesa arrossegat les interioritats de la meua ànima fins al mercat literari. p. 9.

Quan la *referencialitat* del text és molt evident, també se sol parlar de *pacte tàcit*. Una obra ben representativa d'aquest tipus de pacte és, per exemple, *Records d'un excursionista*, de Carles BOSCH DE LA TRINXERIA. Barcelona: ed. Selecta, 1983.

²⁴ Val la pena d'observar que, el fet que una obra sigui una *autobiografia* o una *novel·la*, pot deure's exclusivament al tipus de *pacte* que presenta. Un cas ben il·lustratiu és *Jo! Memòries d'un metge filòsof*, de Prudenci BERTRANA. Barcelona: ed. 62, MOLC 4, 1978. Només podem saber que no es tracta d'una *autobiografia* de l'autor perquè a l'*Advertiment* que fa com a introducció a l'obra hi explica un *pacte novel·lesc* ben clar:

Abans que t'endinsis en aquest tripijoc psicològic que t'ofereixo, estimat lector, i t'escandalitzis de certes gosadies de llenguatge i estridències de pensament que hi trobaràs, desitjo fer-te avinent que refuso, des d'ara, en absolut, tota concomitància ideològica amb el Doctor Daniel Pérez, autor de les "Memòries", l'ètica i la lògica del qual considero nefandes i desvergonyides. El seu "Jo", amb majúscula, no té res a veure amb el meu jo, amb minúscula. p. 11.

Repeteixo, per tancar aquest preàmbul, que lluny d'estar identificat amb les teories, conceptes, criteris i sentiments del metge filòsof, jo ni els hauria gosats transcriure si no els considerés, precisament, reflex d'un desvari, l'horror del qual, allixonant, moralitza p. 13.

Pel que fa a la insistència que manifesta Bertrana a no ser confós amb el protagonista de la seva obra, així com al to de revenja que traspua el seu pacte, vegeu el *Pròleg* d'Aurora Bertrana a les *Obres Completes* de Prudenci BERTRANA. Barcelona: ed Selecta, 1965. pp 28-29

²⁵ Philippe LEJEUNE, *Le Pacte autobiographique*. Paris: éd. du Seuil, 1975.

Nom del per Tipus de pacte	sonatge	∴ Nom de l'autor	= 0	= Nom de l'autor
novel.lesc		1a novel.la	2a novel.la	//////////////////////////////////// //////////////////////////////////// ////////////////////////////////////
= 0		1b novel.la	2b indeterminat	3a autobiografia
autobiogràfic		//////////////////////////////////// //////////////////////////////////// ////////////////////////////////////	2c autobiogràfic	3b autobiogràfic

Lejeune, doncs, contempla tres casos clars (2c, 3a i 3b) d'*autobiografia*, un cas indeterminat (podríem llegir com a *autobiografia* o com a *novel.la* 2b segons la nostra disposició) i dos casos pressuposadament impossibles a causa de la “aparent” absoluta incompatibilitat dels dos punts de vista de què es parteix.

Tota aquesta aportació metodològica (en l'anàlisi de la qual ara no volem estendre'ns més²⁶) és notòriament important, sobretot perquè assenta unes bases de treball que serviran al mateix autor i a molts altres estudiosos de la *literatura del jo* per aprofundir en la seva caracterització i veure com evoluciona i quins nous camins emprèn²⁷. Així, el mateix Lejeune ben aviat es va qüestionar la valisesa de les caselles buides del seu famós quadre²⁸, i no trigà gaire a reformular i matisar alguns aspectes de la seva teoria, sobretot pel que fa al concepte de *pacte autobiogràfic*. I no és d'estranyar que fos així, ja que el punt més complex d'una teoria sobre la *literatura del jo* és justament la qüestió del seu abast, així com la delicada relació que hi ha entre els conceptes de *realitat/veritat* i el *tipus de pacte* que s'estableix, aspectes que han estat tots ells a bastament tractats.

La problemàtica és complexa i de resolució no gens fàcil. Així, exhaustius estudis fets recentment sobre l'obra de Rousseau (el fundador de l'autobiografia en el sentit modern que se li vol atorgar aquí) demostren la feblesa i la inoperativitat del *pacte autobiogràfic* present en les seves *Confessions* i, més enllà de la problemàtica entre *realitat* i *veritat*, ens fan veure fins a quin punt és perillosa l'assumpció d'una pretesa

Amb el 0 es vol expressar que no hi ha cap pacte o que el personatge no té nom.

Aquest quadre només s'aplica a les narracions *autodiegètiques*, és a dir, a aquelles en què el narrador és el personatge principal. Pel que fa a la distinció entre narració *homodiegètica* i *autodiegètica* vegeu Gerard GENETTE ... o LECARME 10.

²⁶ Per a més informació sobre l'obra de LEJEUNE, consulteu:

- *L'Autobiographie en France*. Paris: Librairie Armand Colin, 1971.
- *Je est un autre*. Paris: éd. du Seuil, 1980.
- *Moi aussi*. Paris: éd. du Seuil, 1986.

²⁷ Durant aquests darrers anys hem assistit a un incrementat important d'aquest tipus de literatura, la qual cosa ha comportat que l'aparell teòric i crític també cresqués molt.

²⁸ En el mateix article en què presentà el quadre ja deia: *Els casos a què he donat solució impossible, ho són de veritat?*

sinceritat.²⁹ I en la mateixa direcció apunten els comentaris crítics sobre d'altres autors, com és ara el que fa Albert Thibaudet a propòsit d'un estudi sobre l'obra de Flaubert:

*L'autobiographie, qui paraît au premier abord les plus sincère de tous les genres, en est peut-être le plus faux. Se raconter, c'est se morceler, c'est mettre dans son oeuvre la seule partie de soi-même que l'on connaisse, celle qui arrive à la conscience individuelle, mais à une conscience toute sociale, adultérée par le conformisme, la vanité et le mensonge*³⁰

Casos com els dos que acabem d'apuntar, que plantegen clarament la problemàtica de la *identitat* entre l'*autor* i el *personatge*, apunten a fer una lectura diferent d'un text autobiogràfic, i a fer un esforç de *restitució* de la *veritat* intentant cercar les mentides, els errors, les deformacions (volgudes o no) que trenquen el *contracte* o *pacte autobiogràfic*.

S'obre així un camí ben paradoxal: si tota *autobiografia* incorpora l'*ocultació*, i fins la *ficció*, també és veritat que la lectura d'una novel·la pot despertar les ànsies per part del lector de trobar-hi vies de coneixement, traces de vida del seu autor, malgrat que aquest no hagi pretès que sigui així. Ningú dubtaria a afirmar que tota autobiografia conté elements novel·lats i que tota novel·la presenta algun aspecte autobiogràfic. André Gide, que va practicar els dos gèneres — *autobiografia* i *novel·la* —, s'expressa en el mateix sentit i, molt d'acord amb la cèlebre frase de Flaubert "*Madame Bovary c'est moi*", va una mica més enllà i apunta una nova dimensió del problema:

*Les Mémoires (...) ne sont jamais qu'à demi sincères, si grand que soit le souci de vérité: tout est toujours plus compliqué qu'on ne le dit. Peut-être même approche-t-on de plus près de la vérité dans le roman*³¹

Aquesta transposició també es dona a la inversa ja que fins i tot podríem trobar autobiografies apòcrifes o gèneres de l'òrbita autobiogràfica conreats des del distanciament i una dosi important de falta de compromís de l'autor respecte al propi jo, tal com passa, entre els autors catalans, amb els *dietaris* d'Eugeni d'Ors, Joan Fuster, Pere Gimferrer o Josep Pla³²

D'altra part, els avenços en l'estudi i el coneixement de l'ésser humà deguts a la psicoanàlisi ens fan adonar encara més de la grandíssima dificultat que suposaria una definició estable i precisa d'una *literatura del jo*. Si l'element nuclear d'aquest tipus de literatura és la pròpia *personalitat*, una pressuposada definició d'aquest terme ja desperta prou desconfiança com perquè mereixi una revisió. Moltes vegades, per

²⁹ Vegeu l'anàlisi detallada de l'obra de Rousseau que fan Jacques LECARME i Éliane LECARME-TABONE a *L'autobiographie*. Paris: Armand Colin, 1999.

I més encara tenint present que no hi ha possible desvetllament de la pròpia *intimitat* sense envair perillosament el terreny de la dels altres, sobretot pel que té d'intromissió (faltada d'ètica) en la seva *privacitat* i pel possible adulterament de la seva pròpia història.

³⁰ ZANONE 26

³¹ André GIDE. *Si le grain ne meurt, in: Journal 1939-1949. Souvenirs*. Paris: Gallimard, 1954.

³² El *Glosari* (D'ORS), els *Dietaris* (GIMFERRER) i *Figures del temps* (FUSTER), i fins i tot *El quadern gris* (PLA) tenen molt més sabor de *crònica del temps* que no pas de *literatura intimista*, cosa que sí ocorre en d'altres dietaris com ara el de KAFKA, a qui l'autor de Llofriu va dedicar aquestes fulminants paraules: "*Romanticisme frenètic d'aquest escriptor. Només parla d'ell. És insuportable. Asfixiant*". En tot cas, el grau de recreació i ficcionalitat present en una obra com *El quadern gris* ens fa veure fins a quin punt es troba, com tantes altres, a les antípodes del romanticisme del jo.

exemple, es confonen els termes *persona* i *personalitat* pel fet que aquest segon s'utilitza — conscientment o inconscient — amb el sentit de procés de formació i inserció de l'individu en una societat segons uns cànons morals que pretenen aconduir-lo cap a l'*autoacontentament* o la *celebritat*. Així, i per tal que l'individu assoleixi la seva *personalitat*, en realitat no s'ha de buscar a *ell mateix* sinó que ha de procurar esdevenir *un altre* que sigui una mica singular però no pas massa, per tal de no caure en la *patologia* o en l'*anomalia*. No cal dir, doncs, que, amb la invenció de l'inconscient, Freud ens posa molt difícil de concebre una idea de *personalitat* "coherent, autònoma i transparent"³³.

Una altra perspectiva sobre la dificultat — per no dir impossibilitat — d'atènyer el *jo* la trobem en les paraules de Sartre:

En fait, le "soi" ne peut être saisi comme un existant réel: le sujet ne peut "être" soi, car la coïncidence avec soi fait, nous l'avons vu, disparaître le soi. Mais il ne peut pas non plus "ne pas être soi", puisque le soi est indication du sujet lui-même. Le "soi" représente donc une distance idéale dans l'immanence du sujet par rapport à lui-même, une façon de "ne pas être sa propre coïncidence", d'échapper à l'identité tout en la posant comme unité, bref d'être en équilibre perpétuellement instable entre l'identité comme cohésion absolue sans trace de diversité et l'unité comme synthèse d'une multiplicité. C'est ce que nous appellerons la "présence" à soi³⁴.

La sensació que tenim és que, per més que vulguem relacionar-los amb els continguts de la matèria literària, els termes *veritat* o *identitat* se'ns escapen una i altra vegada de l'objecte del nostre raonament i no deixen emprar-se amb prou precisió per formar part d'un aparell terminològic metaliterari³⁵. Totes aquestes dificultats desapareixerien, en canvi, si ens atenguéssim al model crític *estructuralista*, que proclama obertament *la mort de l'autor* i només dóna validesa a la interpretació del significat del que diu el text per ell mateix, independentment de la intenció que es pot suposar que pugui haver tingut la persona que l'ha escrit. L'estructuralisme sens dubte aporta nous mètodes radiogràfics del text; això no obstant, qui pot afirmar que l'autor no és enlloc de cap dels seus llibres?

El que més aviat han fet molts dels crítics d'aquests darrers anys és replantejar-se la pertinença o no de l'enfocament tradicional del problema i de la terminologia *en ús* a fi de cercar nous camins d'interpretació de la *literatura del jo*. Així, i seguint la línia marcada ja feia anys per Malraux, i que ell va posar en boca d'un dels personatges de *La condició humana* quan li va fer dir "*ni vertader ni fals, sinó viscut*", Paul Ricoeur proposa acostar-se a la definició i el tractament del terme *identitat* tot descarregant-lo d'una part del seu valor semàntic, per la qual cosa introdueix el concepte d'*identitat narrativa*, contraposant-lo al d'*identitat personal*, entenent que el primer és molt menys difús i difícilment aprehensible que el segon respecte a la seva adscripció a una teoria literària. Els conceptes, doncs, de *veritat* i *realitat* no han de ser, ni de bon tros, necessàriament convergents.³⁶ De la mateixa manera que tampoc no hi ha una sola

³³ Ell mateix va renunciar a abordar una veritable autobiografia i es va limitar a escriure el llibre impròpiament titulat *La meua vida i la psicoanàlisi*, on no va pretendre explicar la seva vida sinó l'*obra* de la seva vida, és a dir, la invenció de la psicoanàlisi. Ref: LECARME p 55

³⁴ J. P. SARTRE. *L'Être et le Néant*. Paris: Gallimard, 1943. p 119.

³⁵ Extremant aquests raonaments, podem fer valer les lúcides paraules de Jorge Luís BORGES, que deia que tots som també el que no hem llegit i el que no hem escrit.

³⁶ Un dels trets que poden diferenciar justament una *biografia* d'una *autobiografia* és justament el fet que el biògraf és un especialista que ha de pretendre acostar-se tant com pugui a l'explicació al més exacta

veritat sinó que aquesta es multiplica o es projecta en un joc de miralls infinit que fa que només pugui posseir-se fragmentàriament i que sigui millor parlar de *la meva veritat* que de la veritat absoluta o objectiva.

Durant aquests darrers decennis hi ha hagut un renaixement del conreu de la literatura autobiogràfica, que s'ha expandit, diversificat i endinsat en nous camps d'experimentació. Sembla que l'home contemporani s'hi hagi acabat de llançar quan el mateix grau de diversificació a què ha arribat aquest tipus de literatura li hagi permès de trobar mecanismes i recursos formals per amagar-se, emmascarar-se, preservar el seu pudor ... i en definitiva defensar-se d'aquella *vulnerabilitat* de què parlàvem. Entre les obres més conegudes, i que representen una temptativa més significativa d'evolució del gènere, volem esmentar *Roland Barthes par Roland Barthes, Fils* de Serge Doubrovsky i *W ou le souvenir d'enfance* de Georges Perec,³⁷. D'entre aquestes obres cal destacar especialment l'aportació de Doubrovsky, que podem considerar el pare del terme *autoficció*, utilitzat per ell per primera vegada per referir-se a la seva obra *Fils* (1977)³⁸ i que tan bona acollida ha tingut després entre els practicants de la *literatura del jo*. La gènesi d'aquesta obra es deu, en bona part, al desafiament que fa Doubrovsky a Lejeune quan aquest afirma, tal com reflecteix la casella buida corresponent del quadre que hem presentat abans, que és molt poc probable que es pugui demostrar l'existència d'una obra literària que tingui un *pacte novel.lesc* explícit i que a la vegada presenti la identitat *autor=narrador=personatge*. El que fa l'autor de *Fils* per anar una mica més enllà de l'aparell teòric de Lejeune és concebre aquesta obra com una narració escrita en primera persona del singular i el protagonista-heroi de la qual porta per nom "Serge Doubrovsky", però que alhora al subtítol de la portada hi fa constar ben explícitament la indicació genèrica de *novel.la*. Es crea, així, el neologisme *autoficció*, entès com una ficció d'esdeveniments i fets estrictament reals; com una recreació fictícia de fets viscuts en què es juga amb la superposició i la barreja del *pacte referencial* i el *pacte novel.lesc* — aglutinats ara en el concepte *pacte ficcional* —, amb totes les possibilitats de discreció i reserva per part de l'autor, i d'ambigüitat i diversitat interpretativa per part del lector^{39 40}.

En síntesi, els escrits *autoficcionals* representarien el darrer estadi de *novel.lització* d'una matèria personal, just abans d'entrar en el terreny de la ficció pura, tal com mostrem en el següent quadre, on també hi hem posat altres gèneres associats a la *literatura del jo* i que ajuden a completar la gradació:

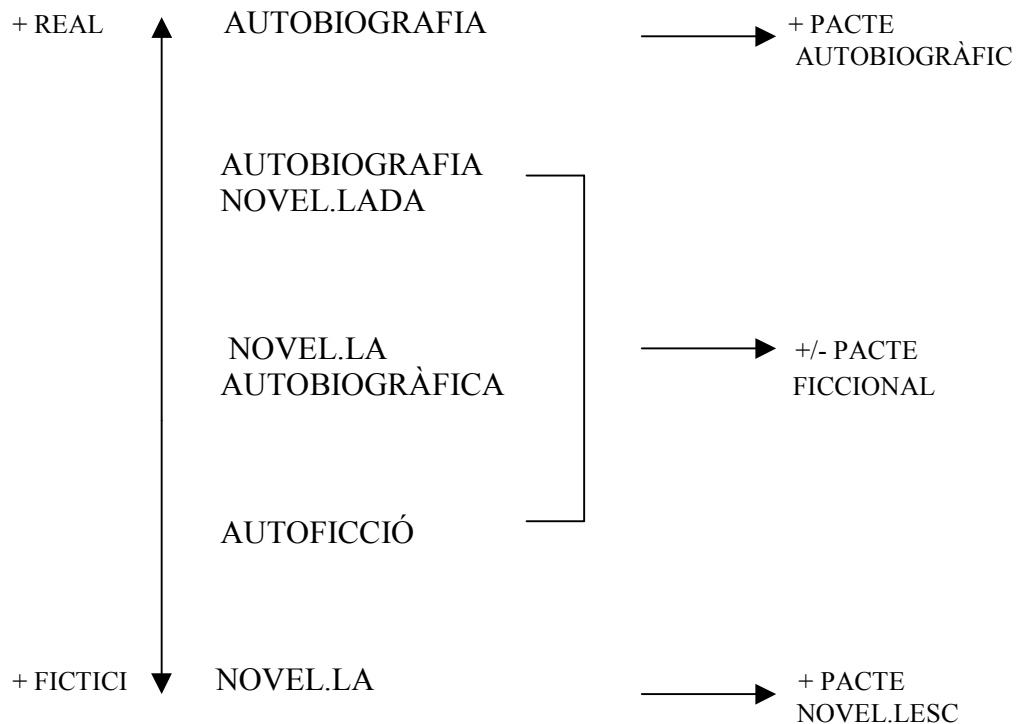
possible de la *realitat* de la vida d'un personatge, mentre que l'autobiògraf posa per escrit la seva *veritat* d'aquesta vida.

³⁷ Pel que fa a l'aportació de l'obra de BARTHES, s'inaugura amb l'explícita frase "*Tout ceci doit être considéré comme dit par un personnage de roman*".

³⁸ DOUBROVSKY, Serge. *Fils* Paris: éditions Galilée, 1977.

³⁹ En realitat, la utilització del terme *autoficció* suposa més un aprofundiment en la teoria lejeuniana que no pas el plantejament d'un nou aparell teòric, puix que aquest terme es defineix justament a partir de la consciència de la noció de *pacte autobiogràfic* i *pacte novel.lesc*. ZANONE 29.

⁴⁰ No entrem a fer una anàlisi i una consideració més profunda del terme *autoficció*, que ha estat objecte d'utilització i revisió diversa per part de la crítica. Ens limitem a apuntar que, ultra l'accepció del terme en sentit estricte que fa Doubrovsky, hi ha alguns crítics que també l'utilitzen per a referir-se a diverses provatures experimentals i innovadores sorgides als darrers anys que comporten, en un grau o altre, la difuminació explícita de les fronteres entre *realitat* i *ficció* dins l'obra de l'òrbita autobiogràfica, mentre que d'altres l'empren en un sentit molt més ampli per a etiquetar novel.les amb una presència manifesta d'un grau o altre d'autobiografisme com ara *À la recherche du temps perdu*, o fins i tot *El Quixot*.



La tendència generalitzada de l'evolució de la *literatura del jo* tal com se sol mostrar en aquests moments és la de cercar fórmules que, sense deixar de manifestar un altíssim – més viu que mai – interès per l'individu, intentin tractar termes com *veritat* i *identitat* amb tota la complexitat pròpia de l'home contemporani, d'aquí que darrerament les obres autobiogràfiques abordin més la qüestió de la *subjectivitat* que no pas la de la *substantivitat* i que hagin fet fortuna oposicions com les d'*escriptura del jo*

↔ *escriptura sobre el jo* i nocions més o menys vagues com ara *autoinvenció*, *autoexpressió* o *novel.la personal*⁴¹.

A l'hora d'intentar caracteritzar la *literatura del jo* en l'actualitat, podem partir de les teories de Lejeune, però sens dubte haurem d'anar molt més enllà ja que justament una de les crítiques que se li han reiteradament imputat⁴² a l'autor francès és que ell ha bastit un gènere excessivament acotat, una petita parcel.la on tenen cabuda uns certs tipus d'escrits autobiogràfics molt determinats però de la qual se senten exclosos tots els altres. Amb tot, les tesis de Lejeune ajuden molt a clarificar el panorama en el sentit que, a partir de les seves aportacions, el substantiu *autobiografia* quedarà reservat per a un tipus d'obres de característiques ben precises, mentre que l'adjectiu corresponent conservarà tota la seva ductilitat i s'utilitzarà com a calaix de sastre on podrem ficar-hi i garbellar-hi tots aquells altres escrits que reuneixin unes

⁴¹ toï que no sabem com evolucionarà exactament d'ara endavant la literatura del jo, és evident que cada vegada tendirà a incorporar més els elements *paraverbals*, entre els quals caldria destacar els que pertanyen al llenguatge audiovisual i *icònic*. una mostra d'aquestes noves tendències la tenim en les anomenades *novel.la collage*, que justament solen ser obres amb un més o menys destacable component *biogràfic* o *autobiogràfic*.

⁴² i fins i tot atenent les reformulacions i matisacions que ha anat fent al llarg d'aquests darrers anys.

condicions mínimes per a formar part de la *literatura del jo*. Això vol dir, doncs, que si bé tota *autobiografia* forma part de l'*escriptura autobiogràfica*, aquesta no ha pas de conformar necessàriament una *autobiografia*.

Segons aquest plantejament, cal considerar que l'*escriptura autobiogràfica* — en termes generals més jove i de trets més inaprensibles que l'*autobiografia* estricta — no conforma un *gènere* literari estricte sinó que més aviat es defineix com un tipus de text marcat per un *estil* i una *intencionalitat* que beu de fonts molt diverses i que, en tot cas, pot qualificar-se de *pre-gènere* o de *gènere instal·lat* en un estadi configuratiu superior, o *arxigènere*. Pel que fa a la relació que hi pugui haver entre l'*autobiografia* entesa com a *gènere* i els *gèneres* o *subgèneres* literaris tradicionals més o menys afins, no es plantegen dificultats de diferenciació especials⁴³, fora de les que es puguin derivar del fet que, igual que la *novel·la*, l'*autobiografia* és un *gènere polifònic* i per tant té més tendència al *pluralisme* i l'*hibridisme*⁴⁴. Així, en una mateixa *novel·la* o *autobiografia* no és gens rar que hi convisquin la lírica i el teatre, de la mateixa manera que també hi ha *novel·les dialogades* o *autobiografies epistolars*.

Qualsevol tipus d'escrit de tints autobiogràfics és un exercici d'*autoafirmació*. En aquest sentit, l'*objectiu* principal d'una *autobiografia* és sempre (pels motius i finalitats que siguin⁴⁵) de fer la *transcripció* del passat, de deixar constància d'una *preexistència* del seu autor, mentre que a l'autobiògraf que no vol reduir la intencionalitat dels seus escrits autobiogràfics a la mera pràctica d'aquest *gènere* se li obren les portes d'una aventura de resultats molt més imprevisibles, tal com queda palès en les següents paraules:

...el autobiógrafo que, decididamente, orienta su andadura hacia el examen ontológico, lejos de pretender la significación única de su pasado, busca a través de la escritura la creación de su yo, la constante epifanía de su ego más profundo. Por ello, para él, la escritura, más que un instrumento formante al servicio de una pre-existencia, es una práctica que cobra valor en sí misma, un “modus vivendi”, en una palabra, una conducta — la única, por otra parte, que le permitirá llevar a cabo su empeño —. De ahí que, en este caso, no quepa escisión alguna entre la actividad puramente existencial y la práctica autobiográfica: ser, voluntad de ser en la palabra, que obliga a un discurso siempre abierto, nunca definitivo...⁴⁶

En el plantejament de l'*autobiografia* com a *gènere*, doncs, hi preval la *reconstrucció* del jo sotmès al pas del temps, en un clar exercici de *retrospecció* i *recuperació diacrònica* del jo; altrament, l'*escriptura autobiogràfica*, sense renegar d'aquesta font, posa més èmfasi en els elements de *prospecció* i *introspecció (indagació)* a fi de cercar una *interpretació (creació)* d'aquest jo. No es tracta, però, de justificar cap passat, ni tan sols de distanciar-lo o diferenciar-lo del present, sinó més aviat de superar el del nivell cronològic dels esdeveniments a fi de poder situar-se en un nivell discursiu atemporal on “tot” recupera constantment la mateixa importància en actualitzar-se en l'eix sincrònic del present. Així, si l'*autobiografia* centra la seva

⁴³ Amb més o menys matisos, la majoria de crítics es posen d'acord respecte a la diferència que hi ha entre unes *memòries* i una *autobiografia*.

⁴⁴ El *pluralisme* fa referència al fet que en una mateixa obra literària hi puguin coexistir *gèneres* diferents; l'*hibridisme* fa referència a totes aquelles obres que es poden definir tant a partir d'un *gènere* com d'un altre: un cas ben paradigmàtic és el de la *prosa poètica*.

⁴⁵ per orgull, com a justificació, per salvar l'ànima, com a testament espiritual...

⁴⁶ p 218.

atenció sobre una *existència passada* i, per tant, sempre explícita una *història* personal, l'*escriptura autobiogràfica* només la *implica (indica)* subsidiàriament ja que fonamenta tota la seva raó de ser en el *discurs* de l'*existència present*. Segons aquesta concepció, *autobiografia* i *escriptura autobiogràfica* són dos representants de la dicotomia *història/discurs* proposada per Émile Benveniste, en el primer dels quals hi predomina la *funció referencial* per tal com es refereix a una realitat externa al text, mentre que en el segon hi preval l'*autoreferencialitat* en tant que no es parteix de cap realitat externa que faci de referent sinó que aquest és la mateixa realitat interna del discurs, que es va generant durant el propi procés d'escriptura.

Altrament, i molt en relació amb el que s'acaba de dir, la manera d'abordar els *continguts autobiogràfics* també és molt distinta en un tipus d'escrit o en l'altre. En l'*autobiografia* hi preval el caràcter *shintètic* (o tancat) dels esdeveniments narrats o explicats, en canvi en l'*escriptura autobiogràfica* hi preval el seu caràcter *dialèctic* (o obert). És per això que la base textual d'una *autobiografia* és sempre un relat, en canvi l'*escriptura autobiogràfica* pot operar amb qualsevol mecanisme discursiu i no s'ha de sotmetre a les servituds d'un dictat argumentatiu expressat d'una manera lineal, contínua i progressiva a partir sempre de la mateixa veu, sinó que es planteja com un text "indagatiu" on poden concórrer distintes veus que, de forma discontinua i redundant, poden retornar una vegada i una altra (ara i adés) sobre un mateix contingut, específic o no, tractant-lo des del mateix o altres punts de vista, per tal d'aprofundir en la introspecció i l'anàlisi personal en un exercici de caràcter radial i circular que, a la limitació cronològica pròpia de l'autobiografia, oposa un discurs sempre obert, mai definitiu, de culminació impossible. En aquest sentit són prou expressives aquestes paraules de l'article esmentat suara:

*La circularidad resultante de esa vuelta sistemática del discurso sobre sí mismo significa, de un lado, la imposibilidad metafísica de alcanzar el núcleo, es decir, de aprehender "in aeternum" el eje nuclear, la esencia ontológica, y de otro, y en consecuencia, la imposibilidad, esta vez física, de concluir la búsqueda*⁴⁷

Per últim, aquestes dues modalitats d'escriptura es diferencien pel tipus de *pacte autobiogràfic* que hi predomina. Tal com s'ha dit abans, una *autobiografia* no pot definir-se com a tal sense un *pacte referencial* que la defineixi⁴⁸. En l'*escriptura autobiogràfica*, en canvi, pot sobrentendre's molt més la identificació entre l'autor, el narrador i el personatge, de manera que l'element que hi estableix prioritàriament el pacte és el compromís – o *pacte virtual* – del lector envers la perspectiva que té del text.

Podem veure sintetitzat el contrast de diferències entre *autobiografia* i *escriptura autobiogràfica* en aquest quadre comparatiu:

⁴⁷ ref: *Autobiografía y modernidad literaria*, dins Colección Monografías p 218.

⁴⁸ Novel·la i autobiografia serien iguals si aquesta no expressés el pacte.

AUTOBIOGRAFIA	ESCRITURA AUTOBIOGRÀFICA
Gènere literari. Definida per les característiques del gènere.	Arxigènere. Definida per un estil i una intencionalitat .
Reconstrucció del jo històric: retrospecció.	Interpretació del jo: prospecció i introspecció.
Significació diacrònica del jo.	Significació ontològica – atemporal – del jo
Prevalença de la historicitat .	Prevalença de la ahistoricitat .
Funció referencial .	Funció autoreferencial
Caràcter sintètic de l'escriptura.	Caràcter dialèctic de l'escriptura
Forma narrativa .	Forma discursiva .
Estructura monofònica i lineal .	Estructura polifònica i radial .
Ritme continu i progressiu .	Ritme discontinu i redundant .
Espectura tancada i definitiva .	Espectura oberta i revisable: Reespectura.
Predomini del pacte referencial .	Predomini del pacte virtual .

Parlar de l'*escriptura autobiogràfica* en la societat contemporània és referir-se a una forma de comunicació molt viva — d'una d'una producció molt ingent, variada i en plena evolució — que desperta un interès i té un grau d'implantació molt notables en les diverses cultures europees, per això pensem que representa un fenomen de l'època que no s'ha de menystenir des de posicions de prejudici ni per falta de coneixement. Respecte a la potser no tan saludable presència d'aquest tipus de literatura en l'àmbit cultural català, ja la feia notar Josep Pla en el pròleg d'una de les seves obres:

*A mi m'hauria agradat viure en un ambient literari caracteritzat per una gran profusió de documents personals: memòries, records, reminiscències (...) biografies, correspondències, retrats literaris*⁴⁹.

Un explicació, si més no parcial, d'aquest fet la trobem en les paraules d'Enric Bou:

*Si per cas es pot al·ludir al problema de la menor presència pública del gènere a Catalunya (i Espanya) en comparació amb allò que passa a d'altres literatures europees, per raó de les vicissituds polítiques per què ha passat el país: guerres, revolucions, dictadures, censura, etc., les quals, a diferència d'allò que ha passat a d'altres països europeus, han tingut un impacte directe en la pràctica de l'art fins fa quatre dies. Aquest condicionant polític és, sobretot, decisiu en un tipus de textos que es presenten envoltats d'aquesta aurèola de «veritat», de confessió*⁵⁰.

I ara nosaltres ens preguntem: si la literatura personal que ha passat per un procés d'impressió s'ha ressentit dels condicionants històrics, què podem esperar de tots els escrits populars sobre aquesta temàtica que no han passat pels circuits editorials? Si l'*oralitat* és l'*embrió* de tota cultura, el següent pas natural, abans de l'entrada a la galàxia Gutenberg, n'ha de ser necessàriament el *manuscrit* o *escrit domèstic*, que també forma part – malgrat que sigui de manera més reservada – de la cultura d'un país, pel fet que hi aporta un valuós tresor que pot ajudar a explicar-lo i afaïçonarlo en tant que poble idiosincràtic i societat diferenciada. Perquè un poble i una cultura s'expliquin “justament” (és a dir, “globalment”) a ells mateixos necessiten, per exemple, que al relat de les seves grans *biografies* s'hi afegixi el contrapunt de les seves *autobiografies*; que a la *macrohistòria* oficial dels seus manuals s'hi afegixi el matís de la *microhistòria* dels seus ciutadans... Cal que aflori tot aquest calidoscopi de petites històries que poden col·laborar a entendre una mica més el nostre present i el nostre passat i ajudar-nos a encarar un futur millor, on tots convisquem amb justícia i dignitat.⁵¹ És amb aquesta intenció que, darrerament, a certs països europeus s'ha començat a constituir una xarxa d'arxius de la *memòria popular* que a casa nostra s'ha concretat en la posada en marxa de l'Arxiu de la memòria popular de la Roca del Vallès⁵²..

Esperem que aquesta iniciativa qualli i que, juntament amb l'auge editorial que estem vivint, ajudi a restaurar definitivament els esgraons perduts de la nostra història, la nostra societat i la nostra cultura. Els hereus del desig de Pla, i ens sembla que tota la societat, de ben segur que en sortiríem molt beneficiats ... i n'estaríem eternament agraïts.

⁴⁹ Josep PLA. *Retrats de passaport*. Barcelona: ed. Destino, 1970. Citat a Bou 20

⁵⁰ p 21-22

⁵¹ Qui s'ha preocupat, per exemple, de restituir la dignitat dels homes i dones perdedors de la Guerra Civil Espanyola?

⁵² La idea va néixer a Itàlia, i concretament a l'abans anònim poblet de Pieve Santo Stefano, a la Toscana, i ara conegut internacionalment més enllà de les fronteres de l'estat perquè alberga la seu del Archivio Memorístico Nazionale. Trobareu una relació d'alguns dels principals Arxius Diarístics i de la Memòria Popular a l'annex 141.

**L'ESCRITURA DEL JO COM A
FIL CONDUCTOR D'UN PROJECTE DIDÀCTIC**

**JUSTIFICACIÓ I BASES
PSICOPEDAGÒGIQUES
DEL PROJECTE**

A tall de reflexió prèvia: què ens motiva a escriure aquest projecte?

Us presentem aquest projecte de recerca pedagògica amb la intenció de desenvolupar un treball de didàctica de la llengua amb què puguem concretar tota la reflexió professional de molts anys d'experiència a l'aula, i que ens permeti fer-ho de la manera més lliure i creativa possible, amb la finalitat de fer una aportació pràctica veritablement significativa i innovadora dins el panorama d'ensenyament de la nostra llengua.

Després de tots aquests anys de treball a les aules, continuem creient - i amb la instauració de la la Reforma Educativa encara més - en el ministeri de la nostra professió no pas com una rutina supeditada als dictats dels llibres de text en ús (d'altra banda en general tan reiteratius i poc renovadors) sinó com un exercici actiu i creatiu de constant recerca i investigació. Han estat anys de moltes i diverses experiències educatives - que han anat des del seguiment de curs sense llibres de text fins al plantejament de l'assignatura per projectes o treballs de camp - ben poques vegades compartides per companys de professió més enllà del propi Departament, llevat de les aportacions esporàdiques que hem fet en diversos fòrums com ara els Tallers de Llengua o les classes del CAP, experiències que ara, en plena maduresa, des de la nostra constant il.lusió per aprendre i ensenyar, voldriem aprofundir i compartir amb el fruit d'aquest projecte que ara us proposem.

Val a dir que els pilars de la nostra dedicació professional sempre han estat, i continuen essent, els mateixos. En primer lloc, sentim la nostra professió amb una autèntica vocació, de manera que, més enllà dels moments de cansament - i fins d'esgotament - que de vegades comporta la nostra feina, ens la continuem agafant amb el mateix interès i la mateixa satisfacció que el primer dia, per això per a nosaltres entrar a l'aula és - i ha de ser - sempre un plaer; en segon terme, nosaltres considerem, preeminentment, que no ensenyem una matèria sinó que pretenem aportar un petit gra de sorra per formar persones, i que per això tenim a les nostres mans una de les principals eines per fer-ho, que és la llengua; per últim, pensem que totes aquestes consideracions anteriors perden molt de pes i consistència si el professor o professora de llengua no es troba en constant evolució, portat sempre de la mà de la curiositat i el rigor intel.lectuals, amb el benentès que ell o ella s'ha de considerar també tothora en ple procés d'aprenentatge, igual que els seus alumnes.

Predisposició, sentit del treball i formació constant, o altrament dit il.lusió, ètica formativa i capacitat de progrés són claus per entendre, acceptar, valorar i compartir el nostre treball. Demanem modestament aquest esforç de comprensió. L'ensenyament no representa una sola via pels vastíssims dominis del saber sinó una multiplicitat de camins que, ara avançant paral.lels i adés entrecreuant-se, tots ells han de portar el mateix estandard, i al capdavall han d'acabar convergint en la formació integral de la persona. En aquest sentit, tot i que no entenem el nostre projecte com una panacea - ni de bon tros - a tots els mals de l'ensenyament de la llengua, sinó tan sols com una aportació didàctica més, sí que ens l'agafem amb la il.lusió feta premissa d'obrir nous camins, o en tot cas de resseguir-ne de poc traçats, i això és el que ens motiva a fer tots els esforços necessaris per a portar-lo a bon port.

En la nostra reflexió prèvia a l'elaboració del projecte hem estat fent una anàlisi exhaustiva dels llibres de text actuals i hem observat com en una gran

majoria de casos els autors i les autores s'han tornat a ancorar, entossudidament, en les velles aportacions de la didàctica tradicional, això sí vestides (o disfressades?) de modernor a l'empara dels dictats de la nova moda "pret-a- porter" anomenada tipologia textual. És a dir, no hi ha hagut transgressió, que és la veritable evolució, i per tant la nostra diagnosi sobre aquests llibres (pensem, amb horror, que seguits per tants i tants de professionals!) és ben clara: "de moliner mudaràs i de lladre no t'escaparàs". Si veritablement parlem de reforma educativa i volem reequilibrar o prioritzar els presumibles continguts de l'ensenyament, quant de relleu més hauríem de donar als continguts procedimentals per sobre dels conceptuals, i com s'haurien d'eleva encara molt més per sobre d'aquests dos els actitudinals! Si parlem de reforma, com hauríem de concebre la llengua com a instrument de debò i no com a finalitat, com a veritable eina de transversalitat i pluridisciplinarietat! Si parlem de reforma per què ens entestem a avaluar la llengua des dels vells paràmetres de la uniformitat i la competitivitat i desassistim altres possibles camins més formatius i que atenyen més la individualitat?

I ara continuem preguntant-nos: nosaltres, els teòrics i ensenyants que parlem constantment de reforma i volem ser-ne els autèntics protagonistes, per què ens perdem en el bosc, de vegades inextricable, de tantes teories i no les materialitzem d'una vegada a les aules, que és allí on en definitiva es pot plasmar el veritable esperit de renovació? ¿I no és, en definitiva, el material pràctic bo i acabat la millor prova del resultat d'una meditació pedagògica honesta i rigorosa, i el suport que al cap i a la fi tot professional acaba agraint més a l'hora d'afrontar l'assignatura?

Per què aquest projecte en concret?

No costa gaire de preguntar-se per què precisament un treball tan estretament vinculat als anomenats - per nosaltres - gèneres de la vida i de caire autobiogràfic. Contràriament al que segons la nostra opinió semblen ignorar - parcialment o totalment - altres materials didàctics, considerem de màxima importància partir de la base psicopedagògica que el fruit del nostre treball ha d'anar destinat "concretament" als adolescents, per la qual cosa és bo que, des del punt de vista de la psicologia d'aquest període tan especialment crític de creixement de la persona, aquests disposin d'un espai on puguin expressar la seva emotivitat i alhora reflexionar sobre ells mateixos i sobre el món familiar i social que els envolta. D'aquesta manera, aquests pensaments i aquestes emocions podran ser compartits, contrastats, comparats, analitzats i completats amb els dels seus companys sota el guiatge, i si cal la tutela, del professor.

La pèrdua simbòlica de la figura infal.lible dels pares i la manca d'altres referents humans, socials o culturals prou sòlids, la inducció cap a un estat letàrgico-amnèsic que esborra les arrels i el substrat, la despresuritació de l'alè vital i la consegüent desmotivació, la incertitud no manifestada sobre el futur més o menys immediat, i en definitiva el buit intern inherent a aquesta edat d'altra banda febril solen calar més o menys profundament en la gran majoria dels joves presents a les aules i en solen afectar la seva formació. Per tal d'ajudar a superar aquesta situació de la personalitat de l'alumne i afavorir el seu creixement personal, nosaltres proposem recuperar el pols de la seva motivació amb estratègies d'acostament i comprensió de la seva realitat vital a fi de comprendre-la i fer desvetllar, aflorar, i esclatar tota la

seva energia interior adormida. Per això cal recuperar el centre d'atenció de l'alumne en tant que ésser individualitzat i persona diferenciada de totes les altres que l'envolten. Cal que l'alumne pugui partir de la seva realitat més immediata que és el seu jo i el petit món que l'envolta, que pugui sentir-se ell mateix com a centre d'interès, reforçar la seva autoestima i aprendre a respectar la dels altres, i així, des de la motivació que li procurarà aquesta immediatesa s'anirà obrint al món, motivant-se i interessant-se per altres realitats en el temps (la memòria familiar, les arrels, la memòria col·lectiva..) en l'espai (altres races i cultures...) i en el pensament (valoració i comprensió d'altres punts de vista - pares, amics, professors,...) amb la finalitat última que gradualment es vagi plantejant temes menys propis i més universals (com ara el fet diferencial, el sexisme, la preservació del planeta...) i pugui anar fomentant i fonamentant un sentit crític i un sistema de valors que el formaran com a persona adulta.

Un projecte per a què?

La llengua, principal eina de comunicació amb què ordenem els nostres pensaments, ha de ser l'estri que nosaltres hem de saber fer estimar als nostres alumnes per tal que sàpiguen utilitzar-la per aconseguir aquest procés d'autoconeixement i de coneixement de l'entorn. Tot afany d'ensenyar-los-la ha d'anar precedit de la idea que vegin la necessitat d'utilitzar-la i que aprenguin a estimar-la com un veritable tresor de les nostres facultats humanes que necessitem per comunicar-nos amb nosaltres mateixos i amb el món i per endinsar-nos en tots els àmbits del saber i de la cultura. La llengua és la clau mestra que ens permet analitzar la societat per tal de participar-ne constructivament i, si cal, incidir-hi per fer-la canviar. Només quan perceben o entenen aquesta veritat, els estudiants estan veritablement disposats a fer-se el propòsit d'aprendre els mecanismes de funcionament de la llengua i d'entrar en les seves interioritats, d'adquirir-ne les habilitats i els coneixements que creuen necessaris per utilitzar-los en la societat en què viuen, i acaben entenent que el llenguatge col·labora profundament en la consecució del desenvolupament i l'autonomia personal, i que en definitiva ens serveix per mesurar el coneixement que cadascú té del món i la seva capacitat per interpretar-lo.

Segons aquesta perspectiva, doncs, l'aprenentatge de la llengua només té sentit si l'integrem dins la reflexió del jo, com un tot. Cal que aconseguim observar la llengua no com un fet independent o isolat, sinó com un fet necessari: per reflexionar necessito la via, el camí. Aquí rau la diferència amb l'ensenyament tradicional: no pretenem fer anàlisi de pronoms febles, per exemple, si no ens cal per arribar a una reflexió. Els coneixements gramaticals són certament necessaris per arribar a tenir un bon coneixement del codi i la normativa, però cal tenir present que la nostra competència lingüística en definitiva no és més que un mer instrument, i que mai s'ha de convertir en la finalitat del nostre aprenentatge sinó que, en darrer terme, el nostre veritable focus d'atenció ha de ser sempre la funció comunicativa. I és per això que, potser paradoxalment, hem d'entendre que és el discurs que ha de construir la gramàtica, i no pas la gramàtica el discurs, és a dir, que cal partir de la funció comunicativa per ensenyar la forma i no pas de la forma per arribar a la comunicació.

El punt de partida del nostre material de treball serà un seguit d'idees, materials - molts d'ells de lèxic - i textos de procedència diversa, la temàtica dels quals l'alumne podrà identificar amb certa facilitat amb la seva pròpia vida, a fi d'engegar la seva motivació i el seu compromís personal amb el projecte. I en aquest sentit, pensem que l'efecte mirall que produiran els textos, escrupolosament seleccionats, serà un element clau perquè la labor prosperi i es resolgui satisfactòriament. Respecte als textos triats, pensem que no s'ha d'insistir a fer llegir obres més o menys senzilles i aparentment assequibles que, més enllà de la circumstancialitat del conjunt de fets argumentals que hi són descrits, en el fons parlen de realitats massa "allunyades" (llegiu "desvinculades") de l'entorn vital dels alumnes; així mateix, també creiem que massa sovint els professors recorrem als anomenats textos "adequats" (llegiu "postissos" i "simplificats") a l'edat dels nostres joves lectors, que de vegades ens entestem a prioritzar les lectures categoritzades com a "divertides" (llegiu "insulses i pedestres"), i que malhauradament solem oferir l'inefable repertori de "novetats" o volem fer abraçar la fe d'unes presumptes "originalitats" (llegiu "refregits" i "ben calcats") en detriment de la bona literatura dels grans autors literaris de tots els temps que tracten en profunditat, però tantes vegades amb paraules tan senzilles, generoses i plaents, dels grans temes universals d'ara i de sempre: perquè sempre s'ha somniat, s'ha estimat, s'ha odiat, s'ha nascut, s'ha patit.... D'altra banda, tampoc no tindriem especialment res en contra de no evitar la tria del tipus de llibres que acabem de criticar, i per tant d'adoptar la solució ràpida i fàcil de recórrer a títols juvenils de temàtica adolescent, si no fos perquè hem observat que de vegades hi ha una relació de causalitat entre la tria i lectura d'aquest tipus d'obres i un posterior desinterès de l'alumne per la lectura. Nosaltres apostem per una inversió més a llarg termini, que és la que creiem que ha d'acabar creant el veritable gust per la lectura i la, per dir-ho així, síndrome d'abstinència de tot bon lector.

Seguint amb la línia marcada per aquesta perspectiva de treball, l'ús del material literari en un procés d'ensenyament destinat essencialment a la formació d'una persona no ha de tenir més restricció que la purament qualitativa, i per tant cal abordar-lo com més aviat millor des d'un punt de vista al màxim de globalitzador i obert possible. Entenem que això sempre hauria d'haver estat així, i més ara que el món s'està fent petit, les distàncies s'escurcen i cada vegada més hem d'aprendre a conviure enmig de la diversitat d'habitants del planeta i a sentir-nos formant part d'una gran mateixa comunitat. Si pensem que les societats del futur es definiran cada vegada més per la seva interculturalitat multiètnica, ara més que mai hem de fer un esforç per utilitzar tots els instruments que són al nostre abast per apuntar en aquesta direcció i preparar els joves del futur en el respecte i la tolerència reals i no pas virtuals. I per això res millor que entendre que la literatura no ha de tenir fronteres, i que més enllà del coneixement de les pròpies arrels - més enllà de Plaer-de-ma-vida, el Comte Arnau o la Colometa - hem d'obrir-nos també a la comprensió del món de Sherezade, Kim, Oliver Twist, etc.

Així, de la mateixa manera que un accent valencià per part d'un professor que treballi, posem pel cas, a la part oriental del Principat no hauria de ser objecte ni de mofa ni d'escarni a la classe (cosa que ha passat més d'una vegada) tampoc hi hauríem de jutjar des de l'extemporaneïtat, despectivament, la presència d'un xador o una gel.laba, cosa que tal volta no faríem si haguéssim après que són l'expressió

d'una altra cultura diferent a la nostra, però que té el mateix dret a ser compresa i respectada.

Ultra aquestes consideracions, quan diem que cal abordar la literatura des d'una perspectiva com més oberta possible, també ens referim al fet que cal estimar sempre que és una de les formes d'expressió de l'art, i que per tant de cap de les maneres podem desvincular-la d'altres formes d'expressió artístiques com la pintura, la música, el teatre o l'escultura. Tots hem de fer un esforç d'imaginació per superar aquest vell prejudici acadèmic de considerar les assignatures com compartiments estancs i entendre l'art i la cultura amb un sentit de globalitat, donat que només així podran ser entesos en tota la seva profunditat i podran contribuir efectivament a frenar la desarticulació del teixit social dels pobles, a crear nous espais de convivència, i en definitiva a fer-nos més feliços tot regenerant el sentit de la vida i redreçant el destí del món.

D'altra banda, tampoc no podem oblidar que la veritable i profunda motivació i comprensió artística està íntimament relacionada amb la pròpia experimentació i vivència de l'art, per la qual cosa creiem que cal donar una decidida preferència al conreu de la imaginació i la creació, dirigit en aquest cas sobretot cap a la creació de textos - massa sovint oblidada pels nostres ensenyants - , però també sempre obert - com acabem d'esmentar - a d'altres formes d'expressió artística com el dibuix, la pintura, la música, el teatre,... I en aquest sentit, hem de ser valents i superar, transgredir, les aparents limitacions imposades, per exemple, per la bidimensionalitat d'un llibre o una llibreta, o pels motlles clàssics de funcionament o disposició de la geografia de l'aula. Només superant amb decisió, i si cal agosarament, les òbvies restriccions de treball d'aquesta mena de referents i anant més enllà podrem assumir totes les línies de treball d'un projecte d'aquestes característiques i arribar a entendre tot l'abast de la nostra proposta.

Un projecte per a qui?

Per últim, i en relació amb el que acabem de dir, entenem l'aula com un espai d'integració multidireccional on tots - també els mateixos professors o professores - ens hem de considerar sempre aprenents i ensenyants alhora, i segons el nostre propi ritme de creixement i maduració personal, diferent en cada un de nosaltres. És per això que cal tenir present la diversitat dels nostres alumnes i, per tant, donar-los més d'una proposta en cada activitat per tal que puguin triar en funció de les seves possibilitats i necessitats de treball. Això vol dir incentivar i aprofundir aquelles capacitats que tenen més desenvolupades, però alhora també activar aquelles menys treballades o adormides. Amb tot, també és importantíssim buscar estratègies perquè sigui l'alumne qui vagi descobrint per ell mateix l'interès, el plaer i els beneficis que pot acabar comportant-li el domini de l'expressió. Per això cal que s'ho passi bé escrivint, llegint, parlant...i acabi valorant positivament aquesta sensació. En definitiva, no es tracta tant de carregar la responsabilitat de la motivació al professor com que aquest vagi desvetllant en els seus alumnes la manera de desenvolupar els seus propis interessos, i per tant d'anar fomentant la seva autonomia personal. Perquè al capdavall, quan ja siguin fora de les aules i els toqui entrar al món dels adults, no tindran sempre - ni de bon tros - un guia que els aconduexi i els motivi.

En aquest sentit, i si ens aturem a pensar una mica en aquest punt de la reforma educativa, per què no tenim decididament en compte que als nostres instituts ja no és excepcional sinó freqüent (per no dir normal) trobar-s'hi alumnes que els costa integrar-se a les dinàmiques educatives de l'ensenyament obligatori? Sabem que gràcies als esforços de molts agents educatius s'aconsegueix que bona part d'aquests alumnes acabin integrant-se, no sense moltes dificultats, però sempre queda un grup (més o menys petit, però sens dubte alterador de la dinàmica del centre) que no assoleix la integració en els cicles de l'aprenentatge a pesar de se objecte d'una intervenció basada en la diversitat, en els procediments i en la formació personalitzada. Es tracta

d'alumnes que tenen una problemàtica conductual que fa que no aconseguixin tenir un grau mínim de motivació, que no s'adaptin al ritme de treball i que - veient-se completament incapaços de superar el seu cada vegada més gran retard escolar - acabin convertint-se en agents perturbadors que dificulten i distorsionen els aprenentatges i les relacions entre la resta de membres del grup. Tenint present el perfil psicològic que solen presentar aquests alumnes de conducta perturbadora veiem que es caracteritzen per la baixa autoestima, les dificultats relacionals, la poca resistència a la frustració, així com per trobar-se segrestats per diversos sentiments negatius de fracàs, desconcert, soledat,... A més, cal recordar que molt sovint estigmatitzem aquests alumnes atribuint-los l'etiqueta de "conflictius", la qual cosa encara condiona més negativament la seva situació.

Moltes escoles han utilitzat adoptat diverses mesures - sovint segregadores - per tal de pal·liar i controlar les dificultats que plantegen aquests alumnes. En aquesta línia, i deixant de banda les conseqüències d'adoptar mesures molt més dràstiques com l'expulsió, alguns centres han creat uns grups-classe d'alumnes conflictius, on s'ajunten en un grup alumnes amb retard escolar i /o conflictivitat conductual; d'altres, han optat per treure del grup classe aquest tipus d'alumnat el màxim d'hores possible, per tal de minvar la seva incidència negativa a l'aula; per últim, de vegades no se'ls treu de la classe, però se'ls arracona per evitar al màxim les conductes distorsionadores de l'ambient de treball de l'aula.

Nosaltres creiem que s'han de prioritzar les estratègies d'intervenció sobre aquests alumnes que més que tenir efectes segregadors apuntin cap a una veritable inserció, i això pressuposa partir de la base que l'aula i el grup-classe - diguem-ho així - estàndards han de ser sempre el marc referencial per excel·lència de reinserció de qualsevol alumne, per bé que temporalment assisteixi a una aula especial. D'aquí que considerem de màxima importància crear projectes inserits en el Marc Curricular però que responguin alhora (de forma "integrada") a les necessitats tant dels alumnes que segueixen el curs amb normalitat com d'alumnes - conflictius o no - amb necessitats educatives especials. En aquest sentit, hem dissenyat també aquest projecte pensant decididament en aquestes necessitats, per la qual cosa creiem que els seus materials didàctics han d'acomplir els següents requisits:

- han d'implicar i motivar qualsevol alumne/a
- han de permetre un ritme de treball personal que s'adeqüi realment a la capacitat de cadascú
- han de plantejar un grau de dificultat adient a cada alumne/a, per tant han de ser molt personalitzats.

- han de ser materials que puguin permetre a l'alumne/a d'expressar el seu jo.
- han de permetre fomentar l'autonomia i la responsabilitat.
- han de fomentar la capacitat d'expressar i argumentar les pròpies opinions,

la

- de saber escoltar i respectar les dels altres,...
- han de ser materials altament creatius (que ajudin a reforçar l'autoestima)

Per acabar, volem subscriure les tesis de Vigotski - àmpliament acceptades - sobre l'origen social del llenguatge i del pensament individuals, en el sentit que el diàleg oral és un instrument fonamental per al desenvolupament de diversos processos cognitius. Segons aquest plantejament, un aprenent desenvolupa i interioritza un procés determinat de pensament a partir de la interacció verbal. I és per això que potenciarem el treball cooperatiu, que resulta molt més beneficiós i constructiu que l'individual o el competitiu perquè fa que els alumnes es trobin en un cercle reduït de membres i d'aquesta manera els sigui més fàcil aconseguir un torn de parla i trobar el seu espai en el discurs. A més, amb la interacció verbal entre iguals els participants intervenen mitjançant uns torns de parla més llargs i amb més llibertat d'expressió pel que fa al codi que han d'utilitzar.

Així, doncs, partint de la premissa que la interacció juga un paper important en l'adquisició de la llengua, nosaltres proposem nombroses activitats que s'han de realitzar en parella i en petit grup, ja que considerem que aquest és un gran espai potencial d'aprenentatge en la mesura que les competències entre els alumnes no són mai idèntiques i que, per tant, els aprenents poden participar-hi, de manera alternada, amb el paper d'experts.

_____ **VERS UNA PROPOSTA DE PROJECTE DIDÀCTIC
A PARTIR DE L'ADAPTACIÓ DEL CONCEPTE
D'ESCRITURA DEL JO**

(No disponible)

L'aproximació històrica a la descripció i definició dels conceptes d'autobiografia que hem fet a **04** així com les bases psicopedagògiques d'un projecte didàctic que justifiquin la introducció d'aquests conceptes a l'aula que acabem de descriure a **051** ens porten a plantejar un projecte didàctic en què, primer de tot, ens cal acotar i definir quin és el sentit que donarem a..... Els conceptes

Del llarg camí que ens porta de l'**autobiografia** en el sentit més clàssic del terme fins al concepte d'**autoficció**, en què la referencialitat es oerd o dilueix en....., hem escollit el que pugui acomplir /satisfer aquestes presupòsits o requisits:

Que pugui fer front o circumscriure's en una **perspectiva globalitzadora** de l'ensenyament, en el sentit que:

Una perspectiva globalitzadora no és una tècnica globalitzadora sinó una actitud⁵³.

Que pugui acomplir aquests requisits. (cita Anna Camps)

a.- La necessitat que el mestre incideixi en el procés d'elaboració i no només en la correcció del text acabat, posant èmfasi en els processos de planificació i de revisió.

b.-La incidència de la interacció oral durant la redacció, entre els companys, o amb el mestre, i que es pot concretar en l'organització del treball per grups o per parelles, o bé en sessions de comentari amb el professor.

c.- La necessitat d'inserir les tasques en contextos reals, que permetin establir clarament la situació comunicativa. I la conveniència d'incidir en la pràctica i el coneixement de tipus de textos diversificats.

d.- La insuficiència dels coneixements gramaticals referits a la frase per al millorament dels escrits i la possible conveniència de coneixements referits tant a la situació discursiva com al text com a globalitat⁵⁴

⁵³ Zabala

⁵⁴

Que pugui fer front a totes les situacions vitals de l'alumne envers ell mateix i l'alumn (instrospecció i extrospecció= que puguin ajudar-lo a construir plenament la seva personalitat

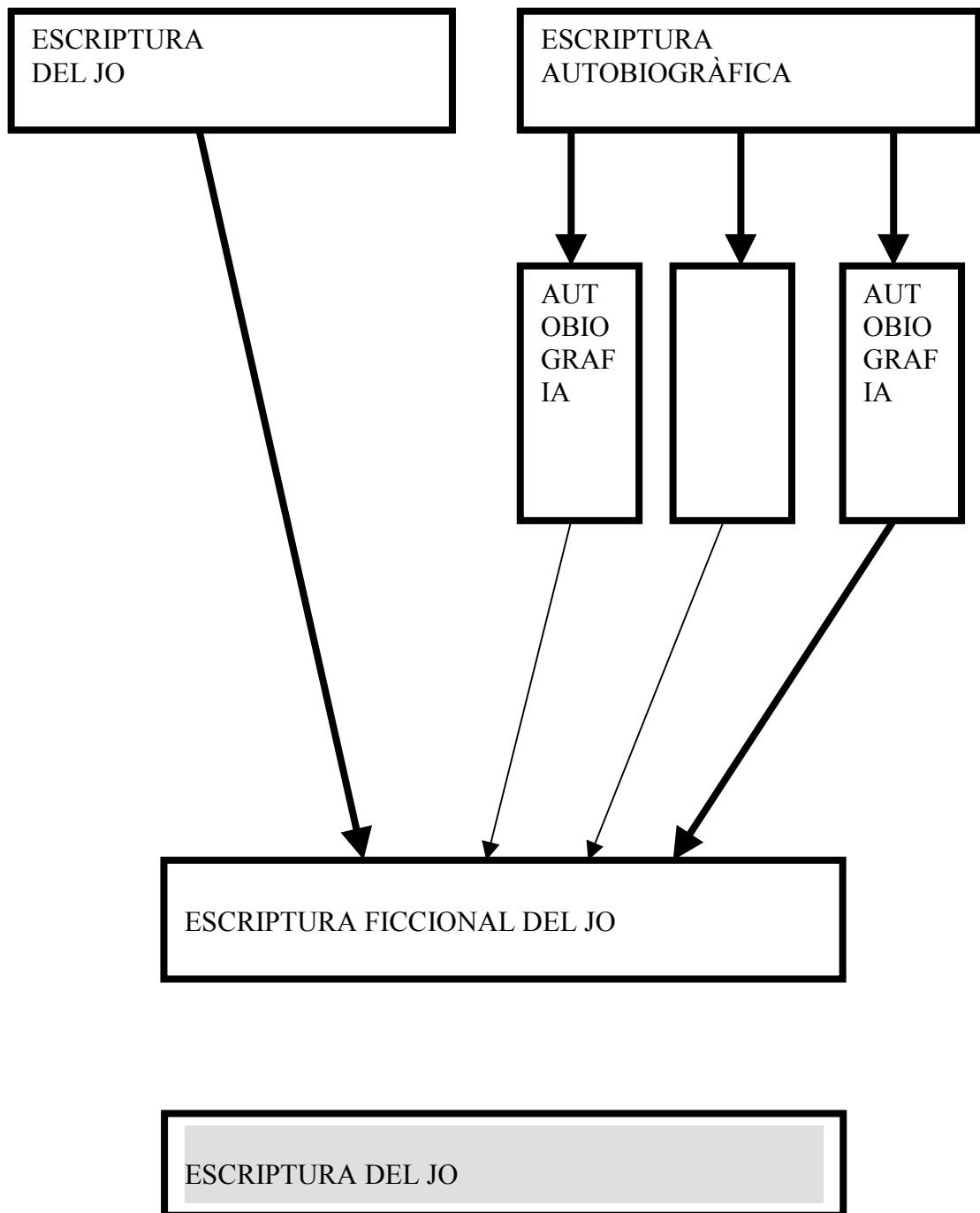
En aquest sentit, el potencial didàctic de l'aplicació a l'aula d'un tipus d'escriptura relacionada amb els conceptes descrits a l'apartat anterior és inequívoc i que a la vegada respongui a les orientacions donades per A. Camps és inequívoc.

La primera qüestió que calia resoldre era la de buscar un concepte de síntesi (en tot cas no expressat a l'aula) de les diverses tradicions relacionades amb l'escriptura sobre el jo que pogués implantar-se a l'aula com un concepte no escrit / de facto de prou amplitud de mires perquè permetés abordar un projecte didàctic que pogués implantar-se a l'aula amb prou garanties d'èxit i que respongués a uns pressupòsits didacticoambiental inqüestionables (sempre sense deixar de tenir presents els 4 punts de l'A. Camps) .

El següent esquema il.lustra el marc d'aquest concepte, que hem batejat amb el nom d'**escriptura ficcional del jo (EFJ)**, el qual respon més al discurs teòric que a una expressió d'aula (no expressat, doncs, a l'aula, on s'empraran termes teòricament més imprecisos però que funcionen popularment més bé com a sucedanis d'aquest tecnicisme. Entre aquests podem esmentar **autobiografia**, **escriptura autobiogràfica**, o **escriptura del jo (EJ)**, que és el que nosaltres hem escollit com a refeent del nostre treball.

El següent esquema il.lustra aquest procés de síntesi i adaptació didàctica:

...



Com definim/utilitzem el concepte d' **EFJ** (a partir d'ara **EJ** o **escriptura del jo**) tot relacionant-lo amb el marc teòric descrit a **04** ?

a/ pel propòsit: **escriptura del jo**.

+ (projecció cap al futur)

+ futur coneixement realitat externa.

b/ per l'estil i al forma: escriptura autobiogràfica.

c/ pel tipus de pacte: autoficció (pacte autoficcional)

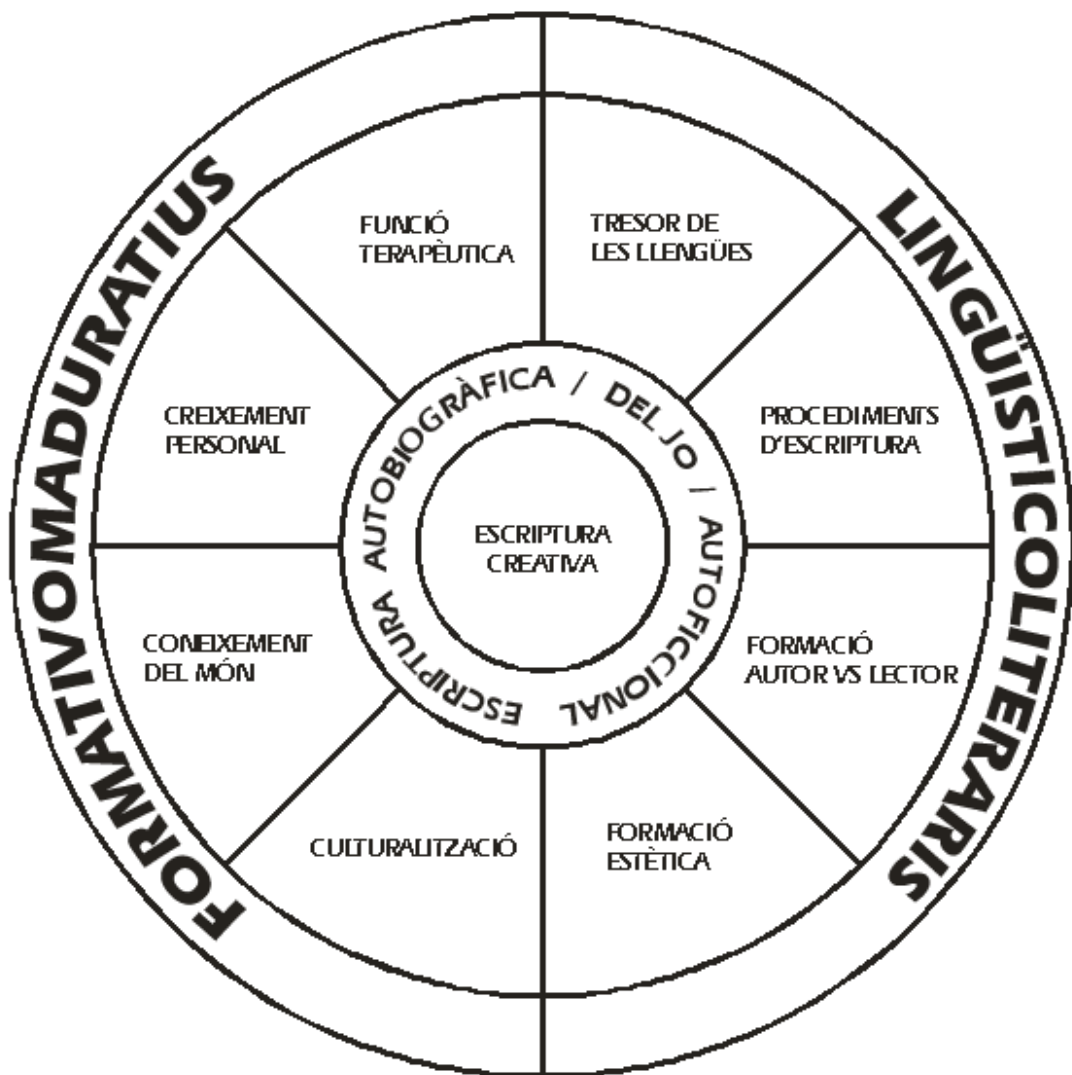
c/ pel tipus de pacte: autoficció (pacte autoficcional)

Segons aquest marc podem definir l'**escriptura ficcional del jo** com +

L'escriptura del jo ens permet utilitzar tota una sèrie de models de text que

ORGANIGRAMA DE CONTINGUTS DE L'ESCRITURA (FICCIONAL) DEL JO REPRESENTADA EN UNA RODA DE LA VIDA.

continguts= objectius, àrees de treball...
llegir-ho com les agulles del rellotge



ESCRITURA CREATIVA:

LINGÜÍSTICOLITERARIS

TRESOR DE LES LLENGÜES:

La llengua, principal eina de comunicació amb què ordenem els nostres pensaments, ha de ser l'estri que nosaltres hem de saber fer estimar als nostres alumnes per tal que sàpiguen utilitzar-la per aconseguir aquest procés d'autoconeixement i de coneixement de l'entorn. Tot afany d'ensenyar-los-la ha d'anar precedit de la idea que vegin la necessitat d'utilitzar-la i que aprenguin a estimar-la com un veritable tresor de les nostres facultats humanes que necessitem per comunicar-nos amb nosaltres mateixos i amb el món i per endinsar-nos en tots els àmbits del saber i de la cultura. La llengua és la clau mestra que ens permet analitzar la societat per tal de participar-ne constructivament i, si cal, incidir-hi per fer-la canviar. Només quan perceben o entenen aquesta veritat, els estudiants estan veritablement disposats a fer-se el propòsit de funcionament de la llengua i d'entrar en les seves interioritats, d'adquirir-ne les habilitats i els coneixements que creuen necessaris per utilitzar-los en la societat en què viuen, i acaben entenent que el llenguatge col·labora profundament en la consecució del desenvolupament i l'autonomia personal, i que en definitiva ens serveix per mesurar el coneixement que cadascú té del món i la seva capacitat per interpretar-lo.

*En aquest sentit, ara més que mai, però, cal que el nostre sistema escolar prepari/afronti amb valentia el procés de **mundialització** a què es veuen sotmeses les societats actuals, i això per a nosaltres vol dir treballar en la preservació del difícil equilibri que hi ha d'haver entre allò **propí íntim/particular** i allò **propí col·lectiu**. Allò propí particular fa referència a lla **llengua materna** que és el motor de tots els altres coneixements lingüístics posteriors i al qual ningú pot renunciar. I, d'acord amb les teories lingüístiques més modernes – actuals – la base indispensable - l'essència, "essence" d'aquest motor és el **lexicó** ++ cas del català que hem perdut el lexicó: cita Espriu ++ recuperar el vell (però massa rural) + fabricar-ne de nou, d'aquí que tingui tanta importància fabricar **neologismes**. Allò propí col·lectiu faria referència a l'assumpció de la cada vegada més ingent sobreposició de llengües i cultures en un mateix territori determinat, que el converteixen en un espai social **plurilingüístic** i **pluricultural** (cita de l'entrevista de diari a Umberto Eco. No té cap mena de sentit que l'acceptació teòrica/oficial d'aquesta cada vegada més manifesta realitat no quedi reflectida a l'escola i conseqüentment als manuals que se'n poden fer ressò (un llibre de llengua o d'història sí però no pas un de matemàtiques o física; història de la literatura catalana sí però cada vegada més universal). Tot i acceptant plenament certes propostes proteccionistes envers la pròpia llengua etc no podem incórrer en els mateixos errors envers d'altres que els que va tenir el castellà respecte a la noïstra (nota: caldria diferenciar les llengües i cultures imposades per un estat, com ara l'espanyol i el francès, de les que són històriques: la castellana. El*

tema de les relacions cultura catalana-castellana, sotmés a tantes consideracions i apropiacions i manifestacions polítics és el gran tema irresolt; ja seria hora que nosaltres sí ho féssim i tinnguéssim el coratge d'introduir un text de Machado, per exemple, als nostres manuals.). Si no volem reduir la nostra tasca a un mer exercici d'onanisme lingüístic, hem de ser decidits i d'introduir tota mena d'estratègies i d'instruments per fer que comunicar més les llengües entre si, que el seu contacte no sigui motiu de malfiança ni discòrdia sinó una pràctica somrient d'intercanvi natural entre I això, per a nosaltres, en primer lloc vol dir acceptar que lamajoria de ciutadans que viuen en els Països Catalans coneixen a llengua castellana, pert la quela cosa se'ls pot presentar originalment un text en castellà... Vol dir també que una de les primeres formes d'acceptar i conèixer les altres llengües és acceptar el seu accent, d'aquí els exercicis de traducció...; vol dir que riquesa dialectal..... Explicar ls estratègies que fem servir nosaltres: textos amb altres llengües,...

PROCEDIMENTS D'ESCRITURA:

FORMACIÓ AUTOR VS LECTOR:

Article de Rafel Vallbona

FORMACIÓ ESTÈTICA:

Sensibilitat estètica.
procés emotiu.

FORMATIVOMADURATIUS

Recrea de la identitat personal.
Orientació cap a l'avenir.

CULTURALITZACIÓ:

llibres
procés racional.

CONEIXEMENT DEL MÓN:

experiència d'ela vida
traduir "mundologia"
procés emocional i racional.
Recursos humans.

CREIXEMENT PERSONAL:

reflexió sobre el jo.
Intel.ligència emocional.
Recursos humans.
Inclou **valors ètics universals.**
Capacitat de superació. Tolerància.

Nota sobre el llenguatge⁵⁵: Les llengües modernes estan impregnades del patriarcalisme del passat i del present. Ja és hora de superar-lo i és per a nosaltres, humans, una necessitat urgent que la dimensió femenina de la vida i especialment les dones recuperin el seu dret. Però ni el matriarcalisme (per molt que de vegades el desitgem) ni un dualisme entre dona i home no són solucions satisfactòries.

El terme llatí “homo” vol dir ésser humà i no vol dir home ni dona, sinó que designa la totalitat de la persona, on hi ha polaritats, però no escissions. Sexe, gènere i polaritat —el sexe biològic, el gènere gramatical i l'estructura polar de la realitat — són tres coses diferents. Femení i masculí no és el mateix que dona i home, el sol o el nas no són biològicament masculins ni la font o la panxa femenins, encara que en ambdós casos parlem de gènere. “Yin” i “yang”, calent i fred, llum i foscor, són polaritats que pertanyen al conjunt de la realitat i que no poden ser reduïts a «masculí» o «femení», ja que el sexe biològic només és una d'aquestes polaritats. Anomeno aquest reduccionisme amb el nom de sexomorfisme o sexomorfització de la realitat — el nostre impuls modern de comprimir tota la multiplicitat en el paradigma d'una sola diferenciació, veure la realitat només segons la imatge de l'humà (antropomòrfic) i encara aquest només segons la imatge del sexe (sexomòrfic). Des de fa dècades defenso un nou gènere, no pas el “neutrum” (ni... ni, o sigui, castració), sinó l'”utrum” (tant... com), i això en tota la realitat, és a dir, també en el pensament sobre el diví, l'humà i el còsmic. Mentrestant, empro el masculí en sentit inclusiu, sense donar al masculí el dret de domini sobre la totalitat i sense contribuir, mitjançant el plural o les repeticions (home/dona, déu/dea, roc/roca, etc.), a la fragmentació de la realitat.

FUNCIÓ TERAPÈUTICA:

- inserció
- integració

Autoconscienciació (pensament autobiogràfic)

⁵⁵ Fragment del pròleg de Raimon PANIKKAR. *Invitació a la saviesa*. Barcelona: Proa 1997. pàg 12.

JUSTIFICACIÓ I BASES PSICOPEDAGÒGIQUES

Per què aquest projecte en concret?

No costa gaire de preguntar-se per què precisament un treball tan estretament vinculat als anomenats - per nosaltres - gèneres de la vida i de caire autobiogràfic. Contràriament al que segons la nostra opinió semblen ignorar - parcialment o totalment - altres materials didàctics, considerem de màxima importància partir de la base psicopedagògica que el fruit del nostre treball ha d'anar destinat "concretament" als adolescents, per la qual cosa és bo que, des del punt de vista de la psicologia d'aquest període tan especialment crític de creixement de la persona, aquests disposin d'un espai on puguin expressar la seva emotivitat i alhora reflexionar sobre ells mateixos i sobre el món familiar i social que els envolta. D'aquesta manera, aquests pensaments i aquestes emocions podran ser compartits, contrastats, comparats, analitzats i completats amb els dels seus companys sota el guiatge, i si cal la tutela, del professor.

La pèrdua simbòlica de la figura infal·lible dels pares i la manca d'altres referents humans, socials o culturals prou sòlids, la inducció cap a un estat letàrgico-amnèsic que esborra les arrels i el substrat, la despresurització de l'alè vital i la consegüent desmotivació, la incertitud no manifestada sobre el futur més o menys immediat, i en definitiva el buit intern inherent a aquesta edat d'altra banda febril solen calar més o menys profundament en la gran majoria dels joves presents a les aules i en solen afectar la seva formació. Per tal d'ajudar a superar aquesta situació de la personalitat de l'alumne i afavorir el seu creixement personal, nosaltres proposem recuperar el pols de la seva motivació amb estratègies d'acostament i comprensió de la seva realitat vital a fi de comprendre-la i fer desvetllar, aflorar, i esclatar tota la seva energia interior adormida. Per això cal recuperar el centre d'atenció de l'alumne en tant que ésser individualitzat i persona diferenciada de totes les altres que l'envolten. Cal que l'alumne pugui partir de la seva realitat més immediata que és el seu jo i el petit món que l'envolta, que pugui sentir-se ell mateix com a centre d'interès, reforçar la seva autoestima i aprendre a respectar la dels altres, i així, des de la motivació que li procurarà aquesta immediatesa s'anirà obrint al món, motivant-se i interessant-se per altres realitats en el temps (la memòria familiar, les arrels, la memòria col·lectiva..) en l'espai (altres races i cultures...) i en el pensament (valoració i comprensió d'altres punts de vista - pares, amics, professors,...) amb la finalitat última que gradualment es vagi plantejant temes menys propis i més universals (com ara el fet diferencial, el sexisme, la preservació del planeta...) i pugui anar fomentant i fonamentant un sentit crític i un sistema de valors que el formaran com a persona adulta.

No hem d'oblidar, però, que aquest és un procés llarg i difícil, i més en la complexa societat actual, plena de deficiències i contradiccions, en què ens ha tocat viure. L'obligació de nosaltres, professionals de l'ensenyament, no és la d'instal·lar els nostres alumnes en una arcàdia ni de voler fer-los valer el nostre sistema de valors (importància del fet que tinguem uns valors diferents) funció terapèutica...+++ fer not a peu de pàgina i dir que s'explicarà al final.

Un projecte per a què?

Segons aquesta perspectiva, doncs, l'aprenentatge de la llengua només té sentit si l'integrem dins la reflexió del jo, com un tot. Cal que aconseguim observar la llengua no com un fet independent o isolat, sinó com un fet necessari: per reflexionar necessito la via, el camí. Aquí rau la diferència amb l'ensenyament tradicional: no pretenem fer anàlisi de pronoms febles, per exemple, si no ens cal per arribar a una reflexió. Els coneixements gramaticals són certament necessaris per arribar a tenir un bon coneixement del codi i la normativa, però cal tenir present que la nostra competència lingüística en definitiva no és més que un mer instrument, i que mai s'ha de convertir en la finalitat del nostre aprenentatge sinó que, en darrer terme, el nostre veritable focus d'atenció ha de ser sempre la funció comunicativa. I és per això que, potser paradoxalment, hem d'entendre que és el discurs que ha de construir la gramàtica, i no pas la gramàtica el discurs, és a dir, que cal partir de la funció comunicativa per ensenyar la forma i no pas de la forma per arribar a la comunicació.

D'altra banda, la introducció de continguts gramaticals de caire sintàctic s'ha d'abordar amb unes certes precaucions, sobretot si no fem cas de la inèrcia i ens atenem a estudis seriosos al respecte:

- *estudi d'en Comas.*
- *Cassany: Descriure escriure.*

Explicar que fem sintaxi amagada.

I en canvi fer una sintaxi forta a Batxillerat.

El punt de partida del nostre material de treball serà un seguit d'idees, materials - molts d'ells de lèxic - i textos de procedència diversa, la temàtica dels quals l'alumne podrà identificar amb certa facilitat amb la seva pròpia vida, a fi d'engegar la seva motivació i el seu compromís personal amb el projecte. I en aquest sentit, pensem que l'efecte mirall que produiran els textos, escrupolosament seleccionats, serà un element clau perquè la labor prosperi i es resolgui satisfactòriament. Respecte als textos triats, pensem que no s'ha d'insistir a fer llegir obres més o menys senzilles i aparentment assequibles que, més enllà de la circumstancialitat del conjunt de fets argumentals que hi són descrits, en el fons parlen de realitats massa "allunyades" (llegiu "desvinculades") de l'entorn vital dels alumnes; així mateix, també creiem que massa sovint els professors recorrem als anomenats textos "adequats" (llegiu "postissos" i "simplificats") a l'edat dels nostres joves lectors, que de vegades ens entestem a prioritzar les lectures categoritzades com a "divertides" (llegiu "insulses i pedestres"), i que malhauradament solem oferir l'inefable repertori de "novetats" o volem fer abraçar la fe d'unes presumptes "originalitats" (llegiu "refregits" i "ben calcats") en detriment de la bona literatura dels grans autors literaris de tots els temps que tracten en profunditat, però tantes vegades amb paraules tan senzilles, generoses i plaents, dels grans temes universals d'ara i de sempre: perquè sempre s'ha somniat, s'ha estimat, s'ha odiat, s'ha nascut, s'ha patit.... D'altra banda, tampoc no tindriem especialment res en contra de no evitar la tria del tipus de llibres que acabem de criticar, i per tant d'adoptar la solució ràpida i fàcil de recórrer a títols juvenils de temàtica adolescent, si no fos perquè hem observat que de vegades hi ha una relació de causalitat entre la tria i lectura d'aquest tipus d'obres i un posterior desinterès de

l'alumne per la lectura. Nosaltres apostem per una inversió més a llarg termini, que és la que creiem que ha d'acabar creant el veritable gust per la lectura i la, per dir-ho així, síndrome d'abstinència de tot bon lector.

Seguint amb la línia marcada per aquesta perspectiva de treball, l'ús del material literari en un procés d'ensenyament destinat essencialment a la formació d'una persona no ha de tenir més restricció que la purament qualitativa, i per tant cal abordar-lo com més aviat millor des d'un punt de vista al màxim de globalitzador i obert possible. Entenem que això sempre hauria d'haver estat així, i més ara que el món s'està fent petit, les distàncies s'escurcen i cada vegada més hem d'aprendre a viure enmig de la diversitat d'habitants del planeta i a sentir-nos formant part d'una gran mateixa comunitat. Si pensem que les societats del futur es definiran cada vegada més per la seva interculturalitat multiètnica, ara més que mai hem de fer un esforç per utilitzar tots els instruments que són al nostre abast per apuntar en aquesta direcció i preparar els joves del futur en el respecte i la tolerència reals i no pas virtuals. I per això res millor que entendre que la literatura no ha de tenir fronteres, i que més enllà del coneixement de les pròpies arrels - més enllà de Plaer-de-ma-vida, el Comte Arnau o la Colometa - hem d'obrir-nos també a la comprensió del món de Sherezade, Kim, Oliver Twist, etc.

Així, de la mateixa manera que un accent valencià per part d'un professor que treballi, posem pel cas, a la part oriental del Principat no hauria de ser objecte ni de mofa ni d'escarni a la classe (cosa que ha passat més d'una vegada) tampoc hi hauríem de jutjar des de l'extemporaneïtat, despectivament, la presència d'un xador o una gel.laba, cosa que tal volta no faríem si haguéssim après que són l'expressió d'una altra cultura diferent a la nostra, però que té el mateix dret a ser compresa i respectada.

Ultra aquestes consideracions, quan diem que cal abordar la literatura des d'una perspectiva com més oberta possible, també ens referim al fet que cal estimar sempre que és una de les formes d'expressió de l'art, i que per tant de cap de les maneres podem desvincular-la d'altres formes d'expressió artístiques com la pintura, la música, el teatre o l'escultura. Tots hem de fer un esforç d'imaginació per superar aquest vell prejudici acadèmic de considerar les assignatures com compartiments estancs i entendre l'art i la cultura amb un sentit de globalitat, donat que només així podran ser entesos en tota la seva profunditat i podran contribuir efectivament a frenar la desarticulació del teixit social dels pobles, a crear nous espais de convivència, i en definitiva a fer-nos més feliços tot regenerant el sentit de la vida i redreçant el destí del món.

D'altra banda, tampoc no podem oblidar que la veritable i profunda motivació i comprensió artística està íntimament relacionada amb la pròpia experimentació i vivència de l'art, per la qual cosa creiem que cal donar una decidida preferència al conreu de la imaginació i la creació, dirigit en aquest cas sobretot cap a la creació de textos - massa sovint oblidada pels nostres ensenyants - , però també sempre obert - com acabem d'esmentar - a d'altres formes d'expressió artística com el dibuix, la pintura, la música, el teatre,... I en aquest sentit, hem de ser valents i superar, transgredir, les aparents limitacions imposades, per exemple, per la bidimensionalitat d'un llibre o una llibreta, o pels motlles clàssics de funcionament o disposició de la geografia de l'aula. Només superant amb decisió, i si cal

agosarament, les òbvies restriccions de treball d'aquesta mena de referents i anant més enllà podrem assumir totes les línies de treball d'un projecte d'aquestes característiques i arribar a entendre tot l'abast de la nostra proposta.

Un projecte per a qui?

Per últim, i en relació amb el que acabem de dir, entenem l'aula com un espai d'integració multidireccional on tots - també els mateixos professors o professores - ens hem de considerar sempre aprenents i ensenyants alhora, i segons el nostre propi ritme de creixement i maduració personal, diferent en cada un de nosaltres. És per això que cal tenir present la diversitat dels nostres alumnes i, per tant, donar-los més d'una proposta en cada activitat per tal que puguin triar en funció de les seves possibilitats i necessitats de treball. Això vol dir incentivar i aprofundir aquelles capacitats que tenen més desenvolupades, però alhora també activar aquelles menys treballades o adormides. Amb tot, també és importantíssim buscar estratègies perquè sigui l'alumne qui vagi descobrint per ell mateix l'interès, el plaer i els beneficis que pot acabar comportant-li el domini de l'expressió. Per això cal que s'ho passi bé escrivint, llegint, parlant...i acabi valorant positivament aquesta sensació. En definitiva, no es tracta tant de carregar la responsabilitat de la motivació al professor com que aquest vagi desvetllant en els seus alumnes la manera de desenvolupar els seus propis interessos, i per tant d'anar fomentant la seva autonomia personal. Perquè al capdavall, quan ja siguin fora de les aules i els toqui entrar al món dels adults, no tindran sempre - ni de bon tros - un guia que els aconduïxi i els motivi.

En aquest sentit, i si ens aturem a pensar una mica en aquest punt de la reforma educativa, per què no tenim decididament en compte que als nostres instituts ja no és excepcional sinó freqüent (per no dir normal) trobar-s'hi alumnes que els costa integrar-se a les dinàmiques educatives de l'ensenyament obligatori? Sabem que gràcies als esforços de molts agents educatius s'aconsegueix que bona part d'aquests alumnes acabin integrant-se, no sense moltes dificultats, però sempre queda un grup (més o menys petit, però sens dubte alterador de la dinàmica del centre) que no assoleix la integració en els cicles de l'aprenentatge a pesar de se objecte d'una intervenció basada en la diversitat, en els procediments i en la formació personalitzada. Es tracta

d' alumnes que tenen una problemàtica conductual que fa que no aconseguixin tenir un grau mínim de motivació, que no s'adaptin al ritme de treball i que - veient-se completament incapaços de superar el seu cada vegada més gran retard escolar - acabin convertint-se en agents pertorbadors que dificulten i distorsionen els aprenentatges i les relacions entre la resta de membres del grup. Tenint present el perfil psicològic que solen presentar aquests alumnes de conducta pertorbadora veiem que es caracteritzen per la baixa autoestima, les dificultats relacionals, la poca resistència a la frustració, així com per trobar-se segrestats per diversos sentiments negatius de fracàs, desconcert, soledat,... A més, cal recordar que molt sovint estigmatitzem aquests alumnes atribuint-los l'etiqueta de "conflictius", la qual cosa encara condiona més negativament la seva situació.

Moltes escoles han utilitzat adoptat diverses mesures - sovint segregadores - per tal de pal·liar i controlar les dificultats que plantegen aquests alumnes. En aquesta línia, i deixant de banda les conseqüències d'adoptar mesures molt més dràstiques com l'expulsió, alguns centres han creat uns grups-classe d'alumnes

conflictius, on s'ajunten en un grup alumnes amb retard escolar i /o conflictivitat conductual; d'altres, han optat per treure del grup classe aquest tipus d'alumnat el màxim d'hores possible, per tal de minvar la seva incidència negativa a l'aula; per últim, de vegades no se'ls treu de la classe, però se'ls arracona per evitar al màxim les conductes distorsionadores de l'ambient de treball de l'aula.

Nosaltres creiem que s'han de prioritzar les estratègies d'intervenció sobre aquests alumnes que més que tenir efectes segregadors apuntin cap a una veritable inserció, i això pressuposa partir de la base que l'aula i el grup-classe - diguem-ho així - estàndards han de ser sempre el marc referencial per excel·lència de reinserció de qualsevol alumne, per bé que temporalment assisteixi a una aula especial. D'aquí que considerem de màxima importància crear projectes inserits en el Marc Curricular però que responguin alhora (de forma "integrada") a les necessitats tant dels alumnes que segueixen el curs amb normalitat com d'alumnes - conflictius o no - amb necessitats educatives especials. En aquest sentit, hem dissenyat també aquest projecte pensant decididament en aquestes necessitats, per la qual cosa creiem que els seus materials didàctics han d'acomplir els següents requisits:

- han d'implicar i motivar qualsevol alumne/a
- han de permetre un ritme de treball personal que s'adeqüi realment a la capacitat de cadascú
- han de plantejar un grau de dificultat adient a cada alumne/a, per tant han de ser molt personalitzats.
- han de ser materials que puguin permetre a l'alumne/a d'expressar el seu jo.
- han de permetre fomentar l'autonomia i la responsabilitat.
- han de fomentar la capacitat d'expressar i argumentar les pròpies opinions, la de saber escoltar i respectar les dels altres,...
- han de ser materials altament creatius (que ajudin a reforçar l'autoestima)

Per acabar, volem subscriure les tesis de Vigotski - àmpliament acceptades - sobre l'origen social del llenguatge i del pensament individuals, en el sentit que el diàleg oral és un instrument fonamental per al desenvolupament de diversos processos cognitius. Segons aquest plantejament, un aprenent desenvolupa i interioritza un procés determinat de pensament a partir de la interacció verbal. I és per això que potenciarem el treball cooperatiu, que resulta molt més beneficiós i constructiu que l'individual o el competitiu perquè fa que els alumnes es trobin en un cercle reduït de membres i d'aquesta manera els sigui més fàcil aconseguir un torn de parla i trobar el seu espai en el discurs. A més, amb la interacció verbal entre iguals els participants intervenen mitjançant uns torns de parla més llargs i amb més llibertat d'expressió pel que fa al codi que han d'utilitzar.

Així, doncs, partint de la premissa que la interacció juga un paper important en l'adquisició de la llengua, nosaltres proposem nombroses activitats que s'han de realitzar en parella i en petit grup, ja que considerem que aquest és un gran espai potencial d'aprenentatge en la mesura que les competències entre els alumnes no són mai idèntiques i que, per tant, els aprenents poden participar-hi, de manera alternada, amb el paper d'experts.

Justificar didàctica centrada en l'escriptura i llengua creativa a partir de:

- a.- Tesi de Descriure escriure.
- b.- Article Rafel Vallbona. (punt Diari)

Cita d'Anna Camps!

M Antònia: hem de lluitar contra : “tot allò que no es pot posar en un ítem i per tant no és observable no existeix (pedagogia dels tecnòcrates) (ens hi estem convertint tots!)

.Dyues coses molt importants:

a/ plantegem aquest treball per contribuir a fer una nova revolució humanística que superi el postmodernisme.

b/ i per això necessitem de l'esforç de tots, de fer mà de totes les cultures d'arreu del món (resistencialisme ètic)

La mort del paràgraf.

Els índexs de lectura a Catalunya són penosos, i no gaire millors que a la resta de l'Estat. No ens creguéssim ja cultes, nobles i rics. La democratització de l'educació no ha significat un augment espectacular en el nombre de lectors de la mateixa manera que ha significat un augment del nombre de conductors, per exemple, o de llicenciats universitaris, que encara és més paradoxal. La

metodologia vàlida per a l'aprenentatge del que en diuen lectoescriptura no serveix per encoratjar el nou nat a la lletra en la perseverància en l'esforç, fins a arribar al gran plaer que és la lectura literària i argumental.

Mentre que la pedagogia accentua el seu esforç balder a aconseguir que el pupil esdevingui un ésser lector com a primer pas per a consolidar una de les fonts bàsiques del coneixement, el treball educatiu destinat a fer d'aquest mateix

personatge un ésser escriptor és molt menor, el redueix pràcticament a l'aprenentatge de les tècniques d'escriptura mínimes imprescindibles per a la redacció dels textos bàsics necessaris en l'educació (exàmens, treballs ...), i amputa ben aviat la vessant creativa i literària de l'expressió escrita, com si això de fer un vers o un conte només fos cosa de nens petits.

La pèrdua i/o castració de la condició d'escriptor que tots portem a dins pel simple fet d'haver après a escriure, condició molt més arriscada, emocionant i plaent que la de lector, no ens enganyem, és un fre per a assolir la condició de lector. Una persona que tingui un relatiu hàbit d'escriure (no necessàriament escriptura literària: una carta, unes notes de viatge) no ha pas de convertir-se en un escriptor professional, però ben probablement esdevindrà un bon lector, perquè comprendrà i sabrà viure el plaer del text. Per contra, algú que senti l'escriptura com un exercici llunyà, només a l'abast dels professionals i, per tant, dels experts i els entesos, haurà de superar una por escènica molt més elevada a l'hora d'enfrontar-se amb la lectura. Ho té més difícil per convertir-se en lector. Té més elements en contra.

L'ensenyament a fons de les eines bàsiques de la comunicació, la lectura i l'escriptura, és pèrfid i esbiaixat. És com si la lectura se situés en un estadi estratègicament més baix, més a l'abast de tothom, molt més elemental, i l'escriptura quedés allà dalt, més llunyana i inabastable, prop de l'olimp dels escollits, dels que sí que necessitaran realment de saber aquesta tècnica per assolir aquelles fites que s'han marcat a la vida. Si comencem així, malament podrem parlar de democratitzar els processos comunicatius. I no parlem ja dels propis mitjans. Com pot tenir un estudiant cap mena d'interès racional per la història de la literatura, o sigui, per llegir, si no se li ensenya ni se l'esperona a escriure creativament? Per què el procés d'aprenentatge de l'escriptura i la lectura s'interromp de manera injustificada i passen a convertir-se en dos simples fenòmens instrumentals (per estudiar i aprovar)? Pensem en el camí: del coneixement de les lletres, els sons i les paraules a la redacció cronològica, d'aquesta a la creativa, i d'aquí a l'escriptura argumental escapçant per decret tot l'estil literari que hem après. En bona lògica, quan un aconsegueix sortir d'aquest laberint pervers en acabar o deixar els estudis, no hi vol tornar mai més, en queda

vacunats, d'escriure i de llegir. Només uns quants resten enxampats pel verí additiu de l'escriptura; els malalts, els perdularis, allò que finalment, com sempre que es parla de coses lletges en català, se'n diu lletraferits. I alguns esdevenen escriptors, pobres. Abans de la postmodernitat i la penúltima revolució tecnològica hi havia la correspondència com a cordó umbilical que tothom mantenia amb l'escriptura, de la mateixa manera que, a falta de televisió, hi havia les novel·les, i així tots els que sabien llegir seguien essent lectors. La qüestió era que no tothom en

sabia, de llegir, o sigui, que els índexs de lectura eren baixos.

La democratització de l'educació va fer tard, com sempre passa amb les revolucions humanístiques. Llavors ja hi havia tele i telèfon: ja no calia aquell aprenentatge feixuc si no era per llegir la programació o els llibres d'instruccions. Algú, malèvolament, ha dit que el fax, el correu electrònic i fins i tot la brometa dels missatges escrits al telèfon mòbil ajudarien a recuperar els hàbits de l'escriptura ara que el terreny ja és erm. Potser amb el temps i una canya ben llarga, però això és tema d'un altre article. De moment, Internet s'assembla tant a llegir com "Laberint d'ombres" a Jane Eyre, posem per cas. O sigui, el llegir i l'escriure s'han fet perdre mútuament. La realitat supera el refrany.

Article de Rafael Vallbona, dins la secció “Tribuna” del PUNT DIARI del dissabte 4 de març del 2000.

.- Cada vegada més els ordinadors fan les feines formals (sobretot ortografia), la qual cosa vol dir que els mestres s’hauran d’anar aplicant a fer altres coses, sobretot:

a/ suggerir, inspirar, motivar l’alumne.

b/ sintaxi i estil

**Importantíssim: un mestre que no escriu mai, difícilment pot ensenyar a escriure!!
I això passa!! No estem parlant de redactar instàncies sinó de conèixer els “ressorts” de l’escriptura creativa!!**

Tal com hem dit a la justificació, el treball gira a l’entorn de l’**autobiografia**, concepte que fa referència a un relat retrospectiu que una persona real fa sobre la seva existència, entesa com la història de la seva personalitat. Per tant, perquè hi hagi autobiografia cal que hi hagi identitat entre l’autor, el narrador i el protagonista.

Per tal de plasmar aquest concepte en un treball didàctic que tingui com a origen i finalitat l’escriptura, podem emprendre dos camins. Així, no hem de confondre l’**autobiografia convencional** - en tant que gènere en el sentit clàssic - amb l’anomenada **escriptura autobiogràfica**, ja que si bé aquella té una estructura monofònica i lineal i presenta un ritme continu i progressiu que potencia l’eix diacrònic de la temporalitat, l’escriptura autobiogràfica té una estructura clarament polifònica que no només se serveix del relat sinó també d’altres formes del discurs, i alhora presenta un ritme discontinu que permet la potenciació de l’eix sincrònic de la temporalitat, de manera que també hi tenen cabuda altres aproximacions molt diverses de la personalitat de l’ésser com ara l’anàlisi personal, la introspecció, etc. Es tracta, doncs, de tècniques i modalitats literàries diferents però que, segons el nostre plantejament, no són excloents entre elles ans al contrari, ja que ambdues conflueixen en el principal objectiu del nostre treball, que és l’**escriptura del jo**.

D’altra banda, volem remarcar que l’autobiografia no és res més que un recorregut personal per tot un seguit d’eixos temàtics de la vida de tots que ha anat afaiçonant l’evolució de la personalitat de l’ésser humà al llarg de la seva història, per la qual cosa pensem que aquestes **vivències universals** poden ser acotades i explicades a partir de tot un seguit de gèneres o subgèneres autobiogràfics que nosaltres anomenem **gèneres de la vida** i que esdevenen veritables corpus d’escriptura independents, amb uns trets estructurals, literaris i lingüístics propis .

> adaptar i retocar tot el paràgraf:

D’acord amb aquest plantejament inicial, el nostre treball presentarà dues parts ben diferenciades però alhora estretament interrelacionades sota el concepte d’autobiografia. La primera serà com una mena d’introducció on hi haurà tot un seguit

d'**activitats preparatòries** que s'iniciaran amb una aproximació a les nostres arrels, el passat de la família i la herència cultural, i després repassaran i aprofundiran tot allò que està directament lligat al nostre "jo" (el nostre cos, la nostra ment, les nostres emocions i sentits,...). A la segona, l'alumne/a s'obrirà al món a través, pròpiament, dels **gèneres de la vida**, de manera que en el primer subapartat s'hi tractaran els gèneres que van del jo al jo, és a dir, les diferents maneres de comunicar-nos amb nosaltres mateixos, mentre que en el segon s'hi presentarà una altra forma de comunicació , la que va del jo al tu i als altres. D'aquesta manera, al final de la consecució del treball, ultra totes les altres activitats que el conformen, l'alumne/a haurà elaborat per escrit - reflexivament i creativa - el **cicle** complet de la seva autobiografia, aquell que el porta des del seu naixement fins a la suposada mort, des d'un poema de benvinguda a la vida fins a l'epitafi.

No volem acabar aquesta introducció sense fer una precisió. Si bé d'una banda hem de considerar que, en termes estrictes, el terme autobiografia fa referència a un recorregut per la pròpia vida, i per tant només pot atènyer el present i la retrospecció cap al passat, de l'altra hem de remarcar que també es refereix a un gènere literari, i que com a tal pot depassar el terreny de la **realitat** i entrar en el de la **ficció**, tant de la vida present i passada com de la futura. És per això que cada professor ha d'insistir als seus alumnes que l'escriptura autobiogràfica no consisteix en la bagatel.la d'anar a despullar la intimitat davant d'un públic sinó que és un exercici d'intencions molt més complexes i elevades, i que per tant el fet que el contingut d'aquest tipus d'escriptura sigui ficcional o no és absolutament secundari, sempre i quan hi hagi hagut el pertinent **pacte autobiogràfic** entre les dues parts implicades en el procés, és a dir, entre l'alumne/a en tant que escriptor, i la resta dels seus companys i el mateix professor en tant que presumibles lectors.

FUNCIO	ROLS
*** COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Formació de lector. - Culturalització - Contrastació de lectures. - Recuperació/Coneixement del tresor de la llengua. - Interrelació/Interdependència entre els sabers científicotecnològics i els humanísticoestètics.
*** CREATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilització estètica. - Formació de lector vs autor.
*** MADURATIVA (madurativoformativa)	<p>Autoformació Diferenciació entre autoritat i poder. Autonomia organitzativa. Responsabilització. Capacitat de valoració Esperit crític. Capacitat d'elecció.</p>
*** ÈTICA	<p>Valors/Substrats ètics universals comuns a les distintes societats i religions del planeta..</p> <p>Solidaritat i cooperació actives.</p>
*** TERAPÈUTICA	

--	--

text final:

En tot cas, però, nosaltres considerem que la nostra veritable aportació didàctica és la que ha quedat reflectida en els **materials didàctics** que intenten respondre a l'adaptació de totes aquestes reflexions i adaptacions teòriques, ja que al capdavall nosaltres pensem que en definitiva la vertadera didàctica no és tant, o només, un fil o conductor teòric o una sèrie d'orientacions sobre el que s'hauria de fer (allò que nosaltres hem batejat amb l'expressió "s'hauria...") sinó una concreció de totes aquestes expectatives en un material d'aula bo i fet, acabat i si pot ser experimentat, avaluat i revisat. D'aquí que, si *la didàctica és una posada en escena d'una reflexió psicopedagògica aplicada a una matèria determinada*, nosaltres considerem que els millors didactistes al capdavall són *tota* aquesta munió de professores i professors que, des d'una feina més o menys anònima, se'n van a picar pedra dia rera dia a les aules i des de la primera línia de foc (no) s'enfronten amb el problema dia rera dia (canviar redactat). Tant de bo tots els professionals poguéssim tenir accés a l'essència/extracte de les seves millors experiències d'aula.

Som formadors educadors, no pas professors de..

El nostre objectiu principal és la formació integral d e la persona i ajudar a construir la seva personalitat.

**TREBALL I EXPERIMENTACIÓ PREVIS
A L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE**

Quan, fa uns quants cursos, ens vam proposar d'experimentar a l'aula aquest material que hem anomenat **L'escriptura del jo**, vam procurar de fer-ho amb diferents classes d'alumnat, de manera que el vam introduir paral·lelament en alumnes de 3r d'ESO de l'Institut de Cassà i en alumnes de 2n de BUP de l'Institut Dalmau Carles (ara I.E.S Santa Eugènia). Els resultats no es van fer esperar i aviat va arribar com una mena de miracle: l'escriptura agradava, motivava - de vegades molt! -, i funcionava per ella mateixa!

Vam reflexionar sobre el que estava passant i aviat vam trobar pistes que ens indicaven on era la clau de l'èxit. D'una banda, **l'escriptura del jo** donava la possibilitat als nostres alumnes que no tractessin una vegada més temes que els eren més o menys estranys i allunyats, sinó diversos aspectes de la vida — històries i fets, realitats i somnis — que ells sentien com a propis... i ja sabem, encara que de vegades no ho manifestem així, que a tots els éssers humans, i en especial als adolescents, els encanten les històries que parlen de la vida. D'altra banda, amb **l'escriptura del jo** els nostres joves aprenents anaven vivint un procés que els portava gradualment - sense que se n'adonessin - de l'aprenentatge per descoberta dirigida vers l'aprenentatge per descoberta autònoma, de manera que en essència exploraven el camí - i l'aprenentatge significatiu - de la llibertat integral, portat de la mà de l'aprenentatge de la llibertat creadora.

I així, com un esgraió més d'aquest procés, ells/es i el professor/a s'anaven endinsant en el món pluridimensional de la interdisciplinarietat, en el qual esclataven energies internes adormides que quallaven en forma de treballs de camp, projectes interdisciplinaris, intercanvis...

Aquest és el cas del treball de camp que es va dur a terme amb els alumnes de l'Institut de Cassà de la Selva, el qual partia d'un dels capítols de **L'escriptura del jo**, l'anecdolari, i va acabar culminant en la publicació del llibre **Al cor de la memòria**, els guanys del qual van ser destinats als refugiats del Sahara Occidental; o de la **Tribuna de lectors** o la **Fira del llibre rar i exòtic** amb què els alumnes del Dalmau Carles implicats en l'autobiografia van voler ajudar a redreçar el sentit de la Diada de Sant Jordi en el Centre. Així mateix, va ser interessantíssim - molt ric de continguts i viscut amb gran delit - **l'intercanvi epistolar** que van anar tenint els alumnes d'ambdós instituts al llarg de tot un curs, intercanvi plenament integrat en els continguts d'elaboració de l'autobiografia i que va culminar amb una excursió conjunta dels dos grups al final del 3r trimestre.

Durant el curs 97-98, els alumnes de l'antic Dalmau Carles (ara I.E.S Santa Eugènia) van establir un veritable pont de diàleg entre els llibres de lectura i el treball autobiogràfic, mitjançant l'acompliment del projecte que vam batejar amb el nom de **Biblioteca Popular**, i es van acostar al disseny i les arts gràfiques per tal d'introduir-se, teòricament i pràctica, en la valoració del llibre com a objecte, tal com avala la celebració d'un **Concurs de Portades** dels llibres fets per ells mateixos durant el darrer bimestre. De la mateixa manera, es va treballar també en un projecte interdisciplinari amb els alumnes de l'Escala amb uns resultats interessantíssims, tot i tractar-se d'alumnes amb unes problemàtiques molt difícils. Els nostres alumnes van triar un dels

temes que més els apassionava de tots aquells que havíem treballat a l'autobiografia, **Els contes i els jocs infantils**. D'aquí va néixer un projecte ambiciós i d'un valor didàctic innegable, ja que els alumnes van preparar una **contada de contes** que van posar en escena a diverses escoles rurals, així com una **exposició monogràfica** sobre el món dels contes on s'incloïa una compilació de contes i jocs trets de la literatura popular de l'Escala.

El curs següent també va ser un banc de proves molt interessant que ens va permetre de consolidar encara més la vàlua del nostre projecte. Va ser un any que vam tornar a fer servir el material de **l'escriptura del jo**, però ara amb la intenció de sotmetre'l més especialment a una valoració feta a partir dels resultats obtinguts a les aules. En aquest sentit, d'una banda vam aconseguir de fer que l'experimentessin altres professors⁵⁶ per tal de contrastar la nostra opinió amb la d'altres ensenyants que no en fossin els autors; de l'altra, i prenent anar més enllà de les revisions del material més o menys intuïtives o relacionades amb la reflexió lligada a l'acció quotidiana, vam buscar una manera de disposar d'una mirada crítica feta amb més perspectiva i amb dades d'avaluació més objectives i contrastades, per la qual cosa vam realitzar un treball de recerca-acció a partir d'una de les unitats presentades en el projecte, recerca que va ser tutorada per Anna Camps, professora dels cursos de Doctorat de Didàctica de la Llengua de la UAB.

Aquesta experiència es va dur a terme amb un grup de divuit alumnes de 4t d'ESO de l'IES El Pedró de L'Escala. En aquest estudi ens vam plantejar observar i analitzar fins a quin punt els aprenents integraven i introduïen aspectes de la unitat presentada a l'aula en els seus escrits. Per això, vam partir dels textos inicials i finals de tots els alumnes i dels resultats dels intercanvis orals de dos petits grups heterogenis durant el procés de dues activitats diferents: per una banda, la redacció d'una descripció; per l'altra, la revisió del text creat.

Els resultats de l'anàlisi foren inesperats, ja que no només vam poder constatar que la seqüència didàctica presentada garantia la integració de gran part dels continguts sinó que, a més, ens oferia la possibilitat d'afegir nous camins d'investigació i d'experimentació per al nostre projecte.

Totes aquestes mostres - les més significatives experimentades fins aquell moment - de les potencialitats del projecte eren un bon exemple de les seves possibilitats didàctiques i reformadores, i no cal dir que ens deien clarament que es tractava d'un material que obria moltes perspectives de treball.

Podem afegir encara que molts dels treballs dels nostres petits autors van ser guardonats en més d'una ocasió, en premis com el Baldiri Reixach o en els premis d'El Gust per la Lectura convocats cada any pel SEDEC.

⁵⁶ D'entre elles volem destacar l'experimentació que se'n va fer al 5è de Primària de l'escola L'Aulet de Celrà (Girona), a partir d'una adaptació del material feta conjuntament amb M. A. Paradell, tutora d'aquest curs.

Per acabar, volem deixar constància que, als estudiants que van seguir — i alguns encara segueixen — **l'escriptura del jo**, el fet de llegir i escriure no els ha fet perdre la gramàtica ans al contrari, els n'ha reforçat el coneixement per uns camins per a ells potser no tan usuals i més inèdits, però sens dubte també interessants i prou - i de vegades fins més - efectius.⁵⁷

⁵⁷ Es poden trobar alguns textos de la fase de “Treball i experimentació...” als subapartats **123**, **124** i **125** de l'apartat **12** (*Treballs d'Investigació-Recerca*). Així mateix, al subapartat **142** dels *Annexos* hi figura una petita antologia de material elaborat pels alumnes abans de i durant la redacció del treball.

OBJECTIUS DIDÀCTICS I CURRICULARS DEL
PROJECTE

Abans d'especificar els objectius didàctics i curriculars que es pretenen assolir amb aquest projecte, volem deixar ben clar que, d'acord amb el que expliquem més detalladament a l'apartat *Justificació i bases psicopedagògiques...*, nosaltres entenem que l'aprenentatge de l'escriptura – i sobretot de la seva quinta essència com és la creació de textos originals, interessants i competents – no és un procés aïllat l'èxit del qual depèn només de l'aval d'un bon treball de llengua que es proposi el domini del codi lingüístic i de certes tipologies textuals, sinó un procés molt més global i complex on s'impliquen i intervenen d'altres elements diversos que li donen un sentit molt més profund de formació integral de la persona. Per això, tot i que els principals objectius d'aquest projecte subscriuen plenament (i per tant ja els donem per sobreentesos) els **Objectius de l'Etapa d'Educació Secundària Obligatòria del Disseny Curricular oficial de l'Àrea de Llengua** publicat pel **Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya**, cal dir que també hem fet un esforç responsable per ser respectuosos i conseqüents amb la filosofia dels nostres plantejaments, tal com esperem que avaluï la següent relació detallada dels objectius, tant **generals** com **terminals**, a què dediquem prioritària i especial atenció en el nostre treball.

OBJECTIUS GENERALS:

Per tal de plasmar d'una manera ben gràfica tots aquells objectius generals que expliquen les nostres intencionalitats prioritàries, hem preferit agrupar-los en tres línies concretes i personals d'actuació, amb el benentès que també serien redistribuïbles, si calgués adaptar-los al llenguatge convencional de la reforma, en grups d'objectius **conceptuals, procedimentals i actitudinals**.

1.- Objectius generals referits a continguts gramaticals

1.a.- Formar lectors amb un bagatge lingüístic suficient que els permeti analitzar i entendre millor el sentit de les obres literàries.

1.b.- Fomentar l'escriptura com a camí per arribar a la comprensió lectora.

1.c.- Fomentar la interiorització d'estructures gramaticals a través de la lectura per arribar al procés creador.

1.d.- Activar el bon ús d'una gran diversitat d'estratègies de treball i recerca que permetin adquirir i complementar els recursos lèxics de l'usuari.

1.e.- Augmentar el cabal lèxic de l'alumne/a, tant quantitativament com qualitativa.

- 1.f.- Assegurar i millorar la precisió i claredat en les estructures gramaticals conegudes, i ajudar a descobrir-ne de noves.
- 1.g.- Introduir noves estructures lingüístiques en els textos propis que superin les limitacions de la tipologia textual en ús.
- 1.h.- Orientar qualsevol treball de llengua cap a la recerca de la genuïnitat.
- 1.i.- Tenir present el tractament de la llengua oral com a suport lingüístic estretament relacionat amb el procés d'aprenentatge dels mecanismes d'expressió de la llengua escrita.
- 1.j.- Desenvolupar un seguit d'habilitats lingüístiques, relacionades amb la comprensió oral, la comprensió lectora, l'expressió de missatges orals i la redacció de textos escrits, que ajudin a formalitzar el pensament, a expressar els sentiments, a millorar la capacitat de relació amb els altres i a intervenir més fàcilment en la vida social.
- 1.k.- Incrementar les habilitats lingüístiques, relacionades amb la composició textual (de planificació, de textualització i de revisió dels propis textos) per tal de millorar la capacitat d'autonomia en la redacció i revisió dels escrits.
- 1.l.- Guiar la recollida i la classificació d'informació necessària per a desenvolupar la curiositat i l'afany de recerca.

2.- Objectius generals referits als continguts creatius:

- 2.a.- Sensibilitzar els aprenents als estímuls ambientals.
- 2.b.- Acostumar i educar cap a la tolerància d'idees noves.
- 2.c.- Desenvolupar el sentit crític mitjançant la no-imposició de models estables.
- 2.d.- Desfer les pors que susciten les obres mestres.
- 2.e.- Encoratjar la manipulació dels objectes i de les idees.
- 2.f.- Fomentar la predisposició i la motivació envers el procés creador.
- 2.g.- Desvetllar i estimular la creativitat i el conreu de la imaginació de l'alumnat, tant a l'hora d'interpretar un text com d'escriure'l.
- 2.h.- Perdre la por i guanyar confiança davant el full en blanc.

2.i.- Aprendre a relacionar la creació literària amb altres formes de creació artística.

2.j.- Aprendre a fer servir la classe com un autèntic laboratori d'experimentació.

2.k.- Perdre la por a donar noves dimensions i nous sentits al text que transgredeixin i superin les línies de l'escriptura convencional.

2.l.- Entendre l'engendrament d'un text com un producte de la inspiració i la curiositat de resultats sempre lliures i inesperats.

2.m.- Descobrir models literaris a partir de la lectura de les grans obres dels autors clàssics de la literatura catalana i universal.

2.n.- Comprendre els models literaris a partir de la imitació i a partir de la pròpia creació.

2.o.- Fomentar l'exercici de la recitació i de l'escenificació, bo i tenint presents l'expressió no-verbal i la gestualitat.

3.- Objectius generals referits als continguts ètics:

3.a.- Motivar la recerca d'un mateix, a fi de conèixer-se millor i motivar la recerca envers l'entorn social i cultural.

3.b.- Fomentar l'autoestima i la positivització de la nostra personalitat.

3.c.- Incentivar la interiorització del respecte i la tolerància a partir d'un treball fet en el nostre interior immediat.

3.d.- Desvetllar la curiositat per escoltar i aprendre com a font de diàleg i coneixement.

3.e.- Promoure el diàleg i comprendre les diferències generacionals.

3.f.- Revalorar el contacte amb la gent gran com a portadora de la memòria col·lectiva i d'una saviesa natural fruit de l'experiència de la vida.

3.g.- Estimar el contacte amb el món dels adults, amb els quals es comparteixen grans universals.

3.h.- Defensar el tracte amb els no adults com a persones i fer valer els seus drets.

3.i.- Aprendre a confrontar, analitzar i valorar models de vida diferents.

3.j.- Prendre consciència del fet diferencial (físic, humà, sociològic, cultural...) i aprendre a respectar-lo i valorar-lo.

3.k.- Fer créixer en la persona el concepte d'una solidaritat real en lloc d'una de virtual.

3.l.- Despertar l'actitud de comprensió i atenció envers els col·lectius menystinguts, desassistits o marginats.

3.m.- Fomentar un constant debat entre avenç i conservació plantejat sense estridències i des d'un punt de vista que superi els tòpics en ús.

3.n.- Ajudar a trobar vies que rebin els patrons i models estàndards de tot ordre que posen fre al desenvolupament de tots aquells aspectes de la nostra personalitat diferenciada i individualitzada mitjançant els quals podem contribuir a fer un món millor, més just i feliç.

3.o.- Prendre consciència de les possibilitats de desenvolupament com a ciutadans del futur i sentir-se corresponsables del destí del món.

3.p.- Ajudar a fomentar l'estat d'opinió i el sentit crític.

3.q.- Prendre consciència que la llengua és un veritable vehicle de comunicació, una exteriorització de la pròpia personalitat i una manifestació de tradició i de cultura.

3.r.- Desvetllar el sentit d'identificació amb la pròpia llengua i potenciar les actituds envers totes les altres manifestacions humanes del llenguatge, en tant que conjunt de valors universals que cal respectar, protegir i desenvolupar.

3.s.- Respectar i valorar qualsevol manifestació idiomàtica, la qual haurà de concretar-se en una actuació conseqüent en la societat més pròxima a l'alumnat.

3.t.- Valorar la capacitat de comprensió escrita com una eina necessària i fonamental de comunicació i maduració personal.

3.u.- Ajudar els alumnes a formalitzar el seu pensament. És a dir, a madurar el seu nivell d'abstracció independitzant la seva ment de la denominació concreta de fets i objectes que l'envolten.

OBJECTIUS TERMINALS:

En acabar el treball de *L'escriptura del jo*, l'alumne/a ha de ser capaç de:

- Comprendre i expressar textos orals i escrits.
- Sintetitzar un text transmès tant per via oral com per via escrita.
- Construir un esquema a partir d'un text.
- Reconstruir i manipular textos diferents, sobretot literaris, a partir de diversos models formals i/o temàtics.
- Exposar de forma ordenada un text, ja sigui oral o escrit.
- Reconstruir un text a partir d'un esquema o d'un buidat d'elements gramaticals.
- Identificar un procés gramatical determinat en un text seleccionat.
- Analitzar estructures lingüístiques i recursos literaris diversos emprats en els fragments seleccionats per tal de poder generar els propis textos.
- Confeccionar l'explicació de qualsevol procés gramatical que s'esdevingui en l'anàlisi d'un text comentat.
- Reflexionar a fons sobre un concepte, tot establint relacions sistemàtiques, i demostrar el fruit d'aquesta reflexió mitjançant diversos procediments: l'esquema, el diàleg, la redacció ...
- Utilitzar les diferents operacions de composició de textos amb autonomia.
- Classificar el corpus lèxic bàsic de la llengua.
- Incorporar l'aparició de mots abstractes per designar conceptes inclosors o definitoris.
- Emprar diferents diccionaris com a eina bàsica de suport tant per a la comprensió lectora com per a la pròpia creació de textos.
- Aprendre a aprofitar qualsevol material com a via de creació.
- Mostrar una actitud d'interès envers el coneixement de nous continguts relacionats amb la llengua i la literatura.
- Entendre la literatura com a font de plaer i de coneixement.
- Identificar els diferents gèneres i subgèneres que s'inclouen en l'escriptura autobiogràfica.

- Comentar els textos seleccionats, sabent-ne explicar el contingut, la progressió temàtica, l'estructura i els elements formals.
- Manifestar les opinions sobre aspectes literaris, gramaticals i culturals.
- Mostrar un cert gust per l'obra literària, tant d'autor català com d'autor universal.
- Comunicar respecte per la creació literària, tant d'època clàssica com contemporània.
- Comprendre les varietats de la llengua i la riquesa que representa aquesta pluralitat.
- Adquirir l'hàbit en la participació activa a l'aula i en petits grups de treball.
- Valorar la recerca d'un mateix per a interessar-se per la curiositat envers l'entorn social i cultural.
- Tolerar i apreciar el fet diferencial (humà, sociològic, cultural ...).

ORGANITZACIÓ DEL MATERIAL DIDÀCTIC

**ESTRUCTURA I DISTRIBUCIÓ GENERAL
PER APARTATS I SUBAPARTATS**

Els continguts del material didàctic es troben repartits en **17 LLIBRES** que es distribueixen en un **LLIBRE DELS LLIBRES**⁵⁸ d'encapçalament i en dues grans **àrees temàtiques** — “**ELS SIGNES DEL JO**” i “**LES VIVÈNCIES DEL JO**”⁵⁹ — , cadascuna de les quals comprèn **8 llibres** més.

Els **LLIBRES** vénen a ser com els **capítols** o **apartats**⁶⁰ del material didàctic, i el títol de cadascun n'explicita la temàtica. Al seu torn, cadascun d'aquests apartats es pot subdividir en subtemes, que nosaltres anomenarem **subapartats**.

En els **quadres** que segueixen hi trobarem primer l'Organigrama General dels continguts per **apartats**, i a continuació l'organització específica de cada un d'ells per **subapartats**.

⁵⁸ En realitat el contingut d'aquest llibre s'haurà de tenir present en el treball de qualsevol altre **LLIBRE**, i per tant és omnipresent a tot el material didàctic. Per al seu funcionament concret veg **101**.

⁵⁹ Cal tenir present que, per raons de simplificació, aquestes àrees temàtiques són explicitades a l'índex del treball.

⁶⁰ No hem de confondre aquests **apartats** ni amb **unitats didàctiques** ni amb **crèdits**. Explicitem possibles adaptacions a l'organització del Disseny Curricular a **111**

ORGANIGRAMA GENERAL DELS CONTINGUTS PER APARTATS



EN SUBAPARATS

1.- ELS SIGNES DEL JO

(Mostres)



ELS TRETES FÍSICS

- Les parts del cos.
- Les qualitats físiques..
- Descripció física i literatura.
- Les peces de vestir.
- Els accessoris.
- Les qualitats del vestuari.
- Vestuari i literatura.

L'ÀNIMA

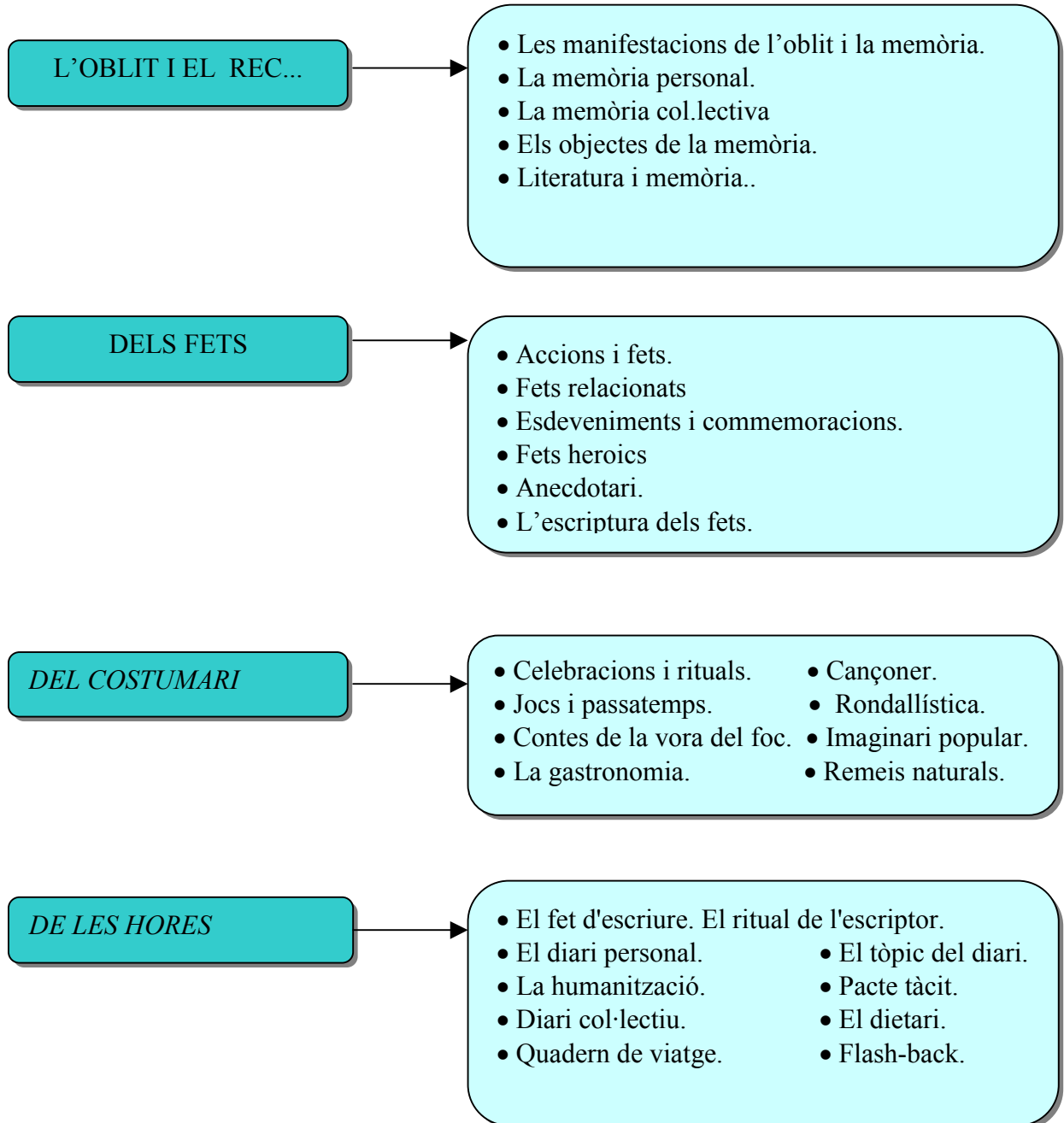
- La descripció psicològica.
- Descripció positiva/ descripció negativa.
- Descripció personal.
- Descripció de grup. Descripció nacional.
- El tòpic
- Personificació. Animalització.
- La falla.

LES MÀSCARES

- Les màscares del nom propi: Pseudònims, heterònims i altres.
- Les màscares de la llengua: figures literàries.
- Literatura de màscares.
- Personatges mutants de la història de la literatura.
- Transformacions en la mitologia clàssica i en els contes infantils.
- La metamorfosi. El mite de Pigmalió.
- L'alter ego.
- La malaltia d'amor.
- El monstre col·lectiu.
- Històries de terror.

2.- LES VIVÈNCIES DEL JO.

(Mostres)



DEL SOMNI

- Literatura de somni.
- Somni recurrent.
- Somni eròtic i dolç.
- El somni col·lectiu.
- El somni com a projecte.
- L'amor platònic.
- La inspiració.
- El malson.
- La simbologia.
- La utopia.

DE LA MORT

- La literatura de la mort.
- La simbologia.
- Costumari de la mort.
- La mort col·lectiva.
- L'extinció d'una llengua.
- Tempus fugit. Ubi sunt. Carpe diem.
- L'herència. El testament.
- La necrològica. L'epitafi.

DE LES LLETRES

- Missatgeria.
- Cartes al director.
- L'epístola.
- Lletres de batalla.
- Cartell de capta.
- Pamflets. Grafits.
- Carta personal.
- Carta amatòria.
- Tirar floretes.
- Carta de desamor.
- El renec.

DISPOSICIÓ DELS CONTINGUTS DELS APARTATS PER “ESPais DE TREBALL”

Presentació i justificació

Així com els continguts d'aquest treball giren a l'entorn d'un eix temàtic vertebrador que ens hem proposat que abasti un camp de treball ampli i atractiu, també hem procurat donar-los un tractament didàctic i metodològic que, d'una banda, intenti respondre d'una manera al més eficaç, pràctica, suggerent i innovadora possible als reptes de treball proposats a la introducció, i que, de l'altra, en lloc d'acotar i restringir les possibilitats de treball, permeti indicar-ne com més millor, i fins suggerir-ne i marcar el camí per desenvolupar-ne de noves. Això ens ha estat possible gràcies a la concepció de quatre grans “**àrees de treball**”, cada una de les quals presenta una sèrie tipològica de tres “**espais de treball**” més concrets que són els que, a tall d'etiqueta que encapçala cada una de les activitats, donen la indicació dels tipus de pràctica que s'ha de fer.

Aquests dotze **espais de treball** agrupats per **àrees** són els següents:

1.- BUSCAR

- **DICCIONARI**
- **RECERCA**
- **CONCURS**

2.- PARLAR

- **FÒRUM**
- **TRIBUNA.**
- **REPRESENTACIÓ**

3.- ESCRIURE

- **RECREACIÓ**
- **ESCRITURA**
- **EXPRESSIÓ LLIURE**

4.- FER UN PROJECTE

- **TALLER**
- **TREBALL DE CAMP**
- **AUTOBIOGRAFIA**

Aquest tipus d'organització ens permetrà de donar una coherència i solidesa estructural interna al desenvolupament didàctic dels materials del contingut del projecte, així com de dotar-lo d'un sistema d'orientació que defugui la rigidesa d'un seguiment lineal i en faciliti, en canvi, una utilització molt més flexible i oberta.

En termes pràctics, això vol dir que l'itinerari d'espais de treball que el grup-classe o l'alumne/a concret seguirà en cada apartat és flexible i absolutament lliure per a cada alumne/a, la qual cosa li ha de permetre amotllar-se al treball segons les seves necessitats i capacitats d'acord amb el tractament de la **diversitat**. Això és el que justifica que, en cada apartat, oferim un material de pràctiques sensiblement més gran – tant pel que fa al nombre d'activitats, com pel que fa al nombre d'exercicis alternatius que presenten moltes d'elles - que el que l'alumne acabarà realitzant. D'altra part, és també una organització pensada per atendre un principi de **multidireccionalitat** de treball, segons el qual es poden prioritzar o reforçar diversos eixos de **transversalitat** o seguir altres **itineraris** interns de tractament dels continguts que, sovint superant els marcs estrictes de l'eix autobiogràfic o de la seva distribució en apartats o capítols, comporten diversos tractaments alternatius dels continguts segons la seva interrelació temàtica, textual, de punt de vista, etc.

Descripció dels “espais de treball”

1.- ESPAIS DE TREBALL DE L'ÀREA “BUSCAR”.

En els espais d'aquesta àrea s'hi tractarà de l'adquisició i el tractament de tota una sèrie de dades i materials de treball que serviran de base per a l'elaboració i enriquiment de les activitats de les altres àrees.

DICCIONARI: abraça totes aquelles **activitats** (vegeu **083**) de recerca de materials de **diccionaris** diversos, tant **generals** com **especialitzats**, que poden ajudar l'alumne a acréixer el seu vocabulari personal, com a fonament absolutament necessari per a millorar i enriquir les activitats d'escriptura i d'expressió que farà posteriorment. Tenint present que qualsevol activitat que utilitzi la llengua com a instrument parteix del coneixement de les paraules, i que la llengua catalana està sotmesa a un progressiu empobriment del seu **lexicó**, ens sembla essencial – ineludible – tractar amb especial atenció aquest apartat amb exercicis **d'adquisició i ampliació de vocabulari** (mitjançant tècniques molt diverses d'exercicis tancats i oberts de lèxic, famílies lèxiques, camps semàntics, fraseologia, buidatge de textos...) que ajudin a millorar la sensibilitat de l'alumne/a i el guiïn cap a la descoberta constant de l'immens **tresor de la llengua**. Com que en definitiva són activitats de lèxic i **semàntica**, que remetent sobre les paraules – que són les eines bàsiques de treball -, moltes vegades apareixen al principi del tractament dels apartats i subapartats.

Pot tractar-se d'activitats individuals o de grup, desenvolupades a l'aula, a casa o a la biblioteca.

RECERCA: : abraça totes aquelles activitats de recerca de materials diversos que poden utilitzar-se per a millorar i enriquir – tant des del punt de vista formal com de contingut - les capacitats d'expressió oral i – sobretot - escrita que es faran més tard. En aquest sentit, un dels principals objectius d'aquest tipus d'activitats és anticipar-se a l'alumne/a a fi que eviti el mal hàbit de posar-se a escriure compulsivament sobre un tema, amb la consegüent pobresa de resultats, sense que abans se n'hagi informat i hi hagi reflexionat una mica. Entre aquestes activitats de recerca es fan petites investigacions sobre qüestions temàtiques diverses de caire especialitzat i/o monogràfic, la qual cosa pot implicar un treball d' **indagació** i **recollida de dades** i materials, tant centrat en els diccionaris enciclopèdics, generals o especialitzats com en altres fonts bibliogràfiques molt diverses, o en el mateix entorn vital de l'alumne. En les activitats de recerca, doncs, no només es faran **indagacions** sobre vocabulari específic (per exemple una recerca etimològica) sinó que també s'hauran de resoldre altres qüestions no estrictament relacionades amb el món dels llibres. Pot tractar-se d'activitats individuals o de grup, desenvolupades bé sigui a l'aula, bé sigui a la biblioteca, a casa o al carrer.

CONCURS: amplia o especialitza les potencialitats de les pràctiques de **DICCIONARI** i **RECERCA** mitjançant l'assumpció del repte de portar a terme activitats de concepció lúdica plantejades en forma de petita competició de caire amistós que posa a prova l'agudesia mental i la rapidesa d'execució per part de l'alumne/a . Donat que són activitats que, a banda dels continguts que treballen, tenen una finalitat essencialment motivadora i socialitzadora, sol tractar-se de **jocs textuais o de llengua** que busquen sempre de sorprendre l'alumne amb un plantejament original, variat i engrescador que el motivi a participar i cooperar en la dinàmica del grup-classe. És per això que, malgrat que algunes vegades siguin activitats de realització individual, generalment es tracta d'activitats de grup.

2.- ESPAIS DE TREBALL DE L'ÀREA “PARLAR”

Partint de la concepció, comunament acceptada, que les quatre **habilitats lingüístiques** de la comunicació estan estretament interrelacionades, i que no hi ha escriptura sense oralitat, considerem oportú introduir també uns espais de tractament de la llengua oral que, si bé òbviament tenen sentit i a compleixen un objectiu didàctic per ells mateixos, en el treball que ens ocupa a compleixen una funció no menys important però sí una mica més complementària, pel fet que les activitats que hi hem plantejat són posades al servei de l'objectiu didàctic principal del treball, que és tractar i reforçar l'adquisició dels mecanismes d'aprenentatge de la llengua escrita.

En aquesta àrea, doncs, hi tenen cabuda totes les situacions i estratègies d'ús de la llengua oral que el professor introdueix deliberadament a l'aula amb l'objectiu

d'abordar uns continguts i uns objectius d'aprenentatge a partir d'unes "situacions" o "ambients" d'oralitat (o **comunicació verbal oral**) més o menys regulats i caracteritzats cadascun d'ells per uns trets propis i particulars. Així mateix, també hi tindran cabuda tots els elements de **comunicació no-verbal** i de llenguatge del cos que substitueixen, reforcin o matisin el llenguatge de la veu.

Pel que fa a una descripció més genèrica sobre la manera com abordem la **llengua oral** en aquest projecte, així com del tractament de la **lectura** (i la **comprensió lectora**) i de la seva hipotètica consideració com a espais de treball, remetem als comentaris que en fem a l'apartat **Observacions sobre l'ús dels "espais de treball**, que trobareu en aquest mateix capítol després de la descripció dels espais.

FÒRUM: és un espai obert de **conversa, col·loqui i discussió** on cadascú podrà parlar sobre un tema determinat i expressar lliurement la seva **opinió**. Pel que fa a l'aprenentatge de les tècniques de comunicació oral, hi haurà activitats més regulades i formals – com ara el **debat** - i d'altres de completament lliures, espontànies i informals, que són les que hi predominaran. Entre aquestes podem esmentar des de la **tertúlia** - nom amb el qual volem homenatjar i reivindicar totes aquelles situacions tradicionals de conversa espontània, tan saludables d'esperit com substancioses de contingut, com ara les **converses de pedrís**, les **tertúlies de cafè**, o les **xerrades a la vora del foc**, les quals volem contribuir modestament a regenerar i ressuscitar – fins a les que, responent als reptes de comunicació proposats pels avenços tecnològics més recents, proposen nous canals de comunicació com ara els **xats** informàtics.

TRIBUNA : Consistirà sempre en una exposició pública de caire formal - que no farà cap mena de concessió a la informalitat i la improvisació – que un/a alumne/a haurà de fer davant dels seus companys tot mirant de seguir els cànons del bon **orador**, tant pel que fa al registre de la llengua emprat com pel que fa a la postura, la disposició del cos, la gestualització i altres estratègies de comunicació. Són activitats exigents, que demanen una bona preparació i un bon exercici de les tècniques de la **retòrica** i l'**oratòria**. Les activitats de tribuna s'han de fer sempre davant d'un **auditori** (que normalment són la resta de companys de la classe) i poden ser molt diverses: una **llició magistral**, una **lectura**, una **argumentació**...

Es tracta gairebé sempre d'activitats individuals.

REPRESENTACIÓ: les activitats d'aquest espai suposen una ampliació del treball iniciat en els dos espais anteriors. Mitjançant exercicis de **recitació**, **declamació**, petites **escenificacions**, **esquetxos**, així com **dramatitzacions diverses**, tant individuals – en forma de **monòleg** – com col·lectives, l'alumne/a pot experimentar i posar a prova tots els seus dots comunicatius en un àmbit

d'espectre de formalitat molt ampli on, a més de tenir-hi cabuda la **gestualitat**, la **mímica**, i tots els altres instruments de **comunicació no-verbal**, ell/a podrà ajudar-se de tots els elements **escenogràfics** o **ambientals** que s'utilitzen normalment en el món del **teatre**, el **cinema** i la **televisió** i que poden afavorir i reforçar la comunicació.

Val a dir que, tant en l'espai anterior, com sobretot en aquest, es dona un relleu especial al conreu de la **memorística**, tan devaluada darrerament (entre altres coses com a reacció a l'ús tantes vegades estèril i indiscriminat que se n'havia fet) però que creiem que cal recuperar i exercitar adequadament i selectivament com una facultat el bon exercici de la qual pot comportar uns beneficis extraordinaris.

3.- ESPAIS DE TREBALL DE L'ÀREA “ESCRIURE”.

Són sens dubte els espais a què es dedica més atenció i dedicació, en tant que pretenem que representin – juntament amb l'elaboració del projecte del llibre autobiogràfic - la culminació més destacable de la feina feta en tots els apartats entesos com a globalitat que incideix en un objectiu didàctic preeminent, que és el d'**escriure més bé**. L'objectiu essencial d'aquests espais, doncs, és que l'alumne/a s'hi comuniqui per escrit i que, sense desatendre altres formes de comunicació, aprofundeixi en el conreu de la llengua escrita abocant-hi totes les seves capacitats d'expressió personal. Donada la importància d'aquesta gran àrea de treball, la tipologia d'espais que la conformen es presenta en un ordre que, més enllà de la dificultat dels exercicis concrets, segueix especialment una lògica d'aprenentatge dels mecanismes de l'expressió escrita.

Sol tractar-se d'activitats normalment fetes de forma individual, de vegades en grup, i que gairebé sempre es demana que es presentin en **lletra manuscrita**.

RECREACIÓ: es tracta de tornar a escriure frases o textos model tot mantenint-ne una part de l'estructura i canviant-ne la resta amb la finalitat de treballar un vocabulari determinat relacionat amb el tema o de recrear-s'hi tot partint de l'estructura sintàctica o de l'estil de l'autor. Són, doncs, activitats de **reescriptura** dirigides, encaminades a ajudar els alumnes a escriure més bé, agafats de la mà d'una base textual que serveix de crossa o esquelet a partir del qual es treballa el fet d'escriure, que es desenvolupa amb més o menys llibertat a partir d'unes instruccions d'escriptura prèviament donades i que poden comportar l'**ampliació**, la **paràfrasi**, la **reducció**, l'**adaptació**, la **imitació** o fins i tot la **traducció** del text original. En aquest sentit, cal remarcar la importància que tenen en aquest tipus d'**exercicis de manipulació textual** una bona atmosfera i unes bones condicions d'escriptura que tinguin molt en compte la **intertextualització**, la **contaminació estilística** i el **plagi**. Cal entendre les activitats de recreació com a activitats d'escriptura que tenen sentit per elles mateixes, però també com a activitats preparatòries per a un altre tipus d'activitat d'escriptura més complexes, creatives i lliures.

ESCRITURA: són pròpiament els treballs que comporten algun tipus de **composició escrita**. més o menys llarga i elaborada, feta a partir d'un full en blanc. En aquest espai hi poden tenir cabuda tant els petits escrits - en forma

d'apunts, **esbossos**, **blocs de notes**, **impressionaris**, **croquissaris**⁶¹, **esborranys**... -, on es recullen informacions, breus impressions, dades fruit de l'observació, fragments de redacció,... entesos com a activitat d'escriptura preparatòria d'una altra de més llarga i complexa, com qualsevol **redacció** o altra tipologia d'escrits més extensos, elaborats i acabats. Sempre però, dintre l'àmbit de la **creació escrita**, relacionats amb alguna idea sobre el tema que es treballa, i sense cap suport gramatical ni textual de cap mena. Per tant, en aquest espai l'alumne/a deixa les croses i es posa a **escriure lliurement** a partir dels seus recursos personals (alguns tal volta acabats d'adquirir i interioritzats després de treballar-los en apartats anteriors com els de RECERCA o RECREACIÓ) i la seva imaginació. En aquest tipus d'espai entrem de ple en el regne de la **creativitat**, la **naturalitat** i l'**espontaneïtat**.

EXPRESSIÓ LLIURE: ara l'alumne/a disposa de tota la llibertat per expressar-se sobre un tema, per tant se li proposa que vagi més enllà de l'escriptura convencional i recorri a totes aquelles eines i tècniques d'expressió, tant gràfiques com no, que se li acudin. Així, pot escriure del dret, del revés, amb lletres de diferents mides i, superant l'àmbit estricte de l'escriptura, fer acompanyar l'escrit amb **dibuixos**, **pintures**, **retalls de diari**, **fotografies**... o qualsevol altre material - fulles, sorra, teles... - utilitzat amb intenció artística. En aquest apartat, doncs, hi tenen cabuda els **cal.ligrames**, les tècniques de **cartellisme** i **collage** així com altres **experimentacions visuals**, **acústiques**, **olfactives**, etc. Un/a alumne/a, per exemple, pot fer acompanyar una seva activitat d'EXPRESSIÓ LLIURE amb una música de fons determinada, prèviament enregistrada en una casset.

4.- ESPAIS DE TREBALL DE L'ÀREA "FER UN PROJECTE"

Tracten de l'acompliment d'algun tipus d'activitat d'investigació i/o treball monogràfics plantejat com a projecte- més o menys ambiciós - que demana una dedicació individual o participativa que moltes vegades transcendeix els límits d'actuació del treball d'aula. L'objectiu d'aquests espais és doble: d'una banda, complementen els espais de RECERCA amb un altre tipus d'activitats de major complexitat de treball i elaboració; i de l'altra, com a projectes que són, poden demanar una planificació i organització, un assignament de tasques, un petit calendari de preparació i recollida de materials, uns terminis d'execució, i han de donar fruit en un producte complet i acabat.

⁶¹ Terme encunyat per Marià Manent.

TALLER: amplia, aprofundeix, especialitza o interrelaciona els continguts d'altres espais de treball mitjançant l'assumpció d'un petit projecte sobre un tema determinat que demana un repartiment de tasques i responsabilitats entre un grup d'obradors posats al servei d'una mateixa idea. Aquests han de portar a terme una sèrie de **manualitats** diverses (d'escriptura, confecció, elaboració, dibuix, fotografia, disseny,...), les quals han de confluir en un únic producte final que normalment és exposat a un públic (llegiu grup-classe, pares o alumnes del centre, etc).

Es tracta sempre d'activitats de grup, que sovint també apunten cap a la interdisciplinarietat.

TREBALL DE CAMP: fa referència a tot aquell tipus d'activitats que comporten un treball d'elaboració fora de l'aula -i fins i tot més enllà del recinte escolar- relacionat amb el tema però que va més enllà de la recerca merament puntual, o d'ordre lingüístic, i es proposa utilitzar la llengua com a instrument posat al petit servei de la consecució d'un petit projecte que li permeti **contactar amb la realitat vital de l'entorn de l'alumne** d'una manera oberta, plural i interdisciplinària. Per a això, l'alumne/a ha d'assumir el rol de **petit repòrter o investigador** per tal de portar a terme - individualment o en grup - el seu projecte.

AUTOBIOGRAFIA: és un espai de treball molt diferent dels anteriors i de característiques molt especials pel fet que representa el nexce entre els espais de realització d'activitats i el projecte principal – i global – que justifica tant l'organització com el contingut de tot el material didàctic de **l'escriptura del jo**. És per això que, en referir-nos a l'espai AUTOBIOGRAFIA, no estem parlant d'un projecte de realització més o menys puntual i circumscrit a un sol apartat (com en els dos espais anteriors) sinó d'un veritable projecte a llarg termini que – tal com ja s'ha dit abans —, fa d'eix vertebrador de tot el material didàctic, per la qual cosa, igual com els altres espais, el trobarem en tots els apartats, però no en una localització diversa i amb un plantejament sempre canviant, sinó com a activitat que apareix, únicament i exclusiva, al final de cada apartat com a colofó de totes les altres activitats i amb un plantejament i una intencionalitat sempre iguals però de resultats progressius i acumulatius.

En la pràctica, l'AUTOBIOGRAFIA consisteix a fer un escrit autobiogràfic que apareix sistemàticament com una activitat pautaada a la meitat i al final de cada apartat i per a la confecció del qual es podran utilitzar tots els materials dels altres espais de treball un cop revisats i corregits, així com qualsevol altre material – escrit o no - que sigui producte de la pròpia inspiració i que es pugui contextualitzar amb el tema que és objecte de l'escrit. Una vegada revisat, corregit, refet. ampliat..., aquest escrit servirà d'eina fonamental per elaborar el projecte definitiu, que consistirà en l'elaboració d'un llibre de contingut autobiogràfic i de caràcter ficcional. Donat que l'explicació sobre l'elaboració del projecte autobiogràfic demana una major atenció, remetem a l'apartat

Procediment i orientacions didàctiques generals del capítol **Tractament metodològic del material didàctic**, on n'expliquem el funcionament de manera detallada.

Cal dir, per acabar, que els escrits d'aquest espai són sempre de caire individual.

Observacions sobre l'ús dels “espais de treball”

- En primer lloc, cal considerar que aquesta organització en espais de treball no conforma un sistema taxonòmic tancat i d'ús exclusivament lineal, sinó que ha estat concebuda com una eina didàctica que, a tall de fil conductor del treball de l'alumne, ens permet d'integrar d'una manera prou àgil, flexible, i engrescadora, la complexa relació que hi ha entre l'índex de continguts i el llarguíssim repertori d'activitats que ens imposa la configuració del treball.

Això vol dir, entre altres coses, que l'adscripció d'una activitat a una **etiqueta** d'espai de treball determinada no l'hem d'entendre com a restrictiva, en el sentit que pressuposa que hi hagi una relació unívoca entre continguts de les activitats i espais de treball, sinó que justament, i per tal d'enriquir més les relacions internes entre els continguts i per suggerir sempre altres alternatives o línies de treball, hem procurat que hi hagi no poques activitats a què podríem assignar altres etiquetes d'espai de treball. En aquest casos, hem assignat l'etiqueta segons un **criteri de prioritat** que respon a motius didàctics i d'organització dels continguts de l'apartat corresponent. Així, no ens ha d'estranyar que una hipotètica A18.-ESCENOGRAFIA, també podria formar part d'una RECERCA o d'un TALLER. Cal, doncs, que el professorat que utilitzi el sistema dels espais de treball sàpiga fer-ne un ús no restrictiu i fer el canvi d'etiquetes quan li sembli oportú.

- *Un altre aspecte a tenir en compte és el que fa referència al concepte de **lectura**, que bé podria haver conformat un espai de treball de l'àrea del “PARLAR” que portés el mateix nom. Si no ho hem fet, no és perquè li traguem la importància sinó justament al contrari, perquè trobem que en té tanta, que hem preferit no reduir-ne l'exercici a un sol espai de treball i, en canvi, fer-lo extensiu a tots els espais i totes les activitats possibles. Sabem que la capacitat de llegir bé – que vol dir dominar tantes microhabilitats que van des de la mateixa posició del cos davant un auditori fins a la bona **pronúncia**, l'**entonació**, la **dicció**... – s'està perdent de forma alarmant (darrerament hi ha un rebrot manifest d'alumnes que no saben llegir bé) i que, en molts casos, el treball a l'aula no ajuda prou – o ho fa amb poc convenciment i dedicació – a corregir i intentar esmenar aquest dèficit. En aquest sentit, participem plenament del missatge i el crit d'alerta que feia recentment un columnista habitual d'un diari català:*

Declamar⁶²

La pel·lícula La lengua de las mariposas ens introdueix en una escola rural gallega del temps de la República: sota l'atenta mirada crítica del mestre, un alumne llegeix en veu alta i quasi recita o declama un conegut poema d'Antonio Machado. Declamar, verb quasi en desús, vol dir, segons el diccionari, «recitar marcant el sentit amb l'entonació i l'accionat convenient». La declamació, la recitació o, almenys, la lectura en veu alta, eren pràctiques habituals a les escoles de l'època. En una antologia de textos per a adolescents — Lecturas literarias, d'Antonio Regalado, editada a Madrid l'any 1934 — hi trobo una llarga introducció sobre la teoria de la lectura i l'art de llegir: l'educació de la veu, la respiració, les pauses, la pronunciació, l'accentuació, l'entonació i la interpretació, amb normes tan elementals i sàvies com aquesta: «El verso está sujeto por su propia cadencia, dependiente de la

estrofa de que forma parte, de los

acentos, del número de sílabas y de la rima. Deben respetarse, al leer, estos elementos de armonía, pero no exagerarlos demasiado».

Seixanta-cinc anys després, això ja no ho ensenya ni ho aprèn ningú. L'art de llegir i de declamar, indispensable per a la comprensió i

per a la transmissió del text, és una assignatura totalment perduda. Els resultats són a la vista. El frustrat i vetat director del Teatro Real de Madrid, (...), deia fa poc que els actors espanyols d'avui «carecen de la base del verso». Parlen a corre-cuita, sense vocalitzar ni matisar. Si han d'interpretar un clàssic, no saben el que diuen, perquè han perdut el lèxic; i, si és en vers, no saben com posar-s'hi, perquè desconeixen les lleis de la mètrica i de la rima. I encara més, deia (...) : «Cal ensenyar-los, d'entrada, a respirar, perquè puguin suportar sense ennuecs la tirallonga d'uns versos». Tot perquè de petits no han passat per una escola com la de *La lengua de las mariposas*

Per a nosaltres, doncs, tant el treball formal referent a l'aprofundiment de les distintes **tècniques de lectura**, així com el treball de continguts estretament relacionat amb l'anterior que fa referència al desenvolupament de les distintes **tècniques de comprensió lectora**, han de ser inherents a qualsevol espai de treball i han de ser tractats amb més o menys constància a l'aula, per no dir que haurien de ser-hi omnipresents. Aquest plantejament hauria de permetre

¹ «Declamar», de Narcís-Jordi Aragó, a la secció La columna” del Punt Diari del dilluns, 11 d'octubre de 1999.

d'enfocar o emfasitzar en aquest sentit qualsevol activitat, tant si està més o menys explicitat a l'enunciat d'un exercici com si és decisió personal del professor/a.

Relacionat amb la **comprensió lectora**, cal subratllar que en algunes ocasions l'espai de FÒRUM es planteja explícitament com un **comentari de text** oral, que després es pot o no representar per escrit, segons les indicacions del professor/a.

- També volem observar que, si bé aquesta relació d'espais de treball està *pensada perquè, dintre d'un mateix apartat, puguin treballar-se de forma absolutament autònoma i amb l'ordre amb què es vulgui, en realitat es tracta d'una relació on cada conjunt dels tres espais de treball d'una mateixa àrea està ordenat jeràrquicament segons un tret d'organització predominant. En tot cas, creiem que és bo de saber que, de la mateixa manera que els autors del treball hem respectat o no aquesta jerarquia de distribució dels espais segons les conveniències didàctiques o argumentals de cada apartat, el/la professional que utilitzi els materials didàctics és també ben lliure de respectar – quan així ho hagin fet els autors – aquesta jerarquia o d'alterar l'ordre de realització de les activitats segons el seu criteri i les conveniències del moment.*

Tot seguit justifiquem breument aquesta jerarquia dels espais:

- ⇒ En l'àrea de treball de “**buscar**”, les activitats de **DICCIONARI** són exclusivament d'abast lèxic i semàntic, les de **RECERCA** hi afegixen informació i dades de qualsevol altre tipus, i les de **CONCURS** representen una ampliació dels dos espais anteriors feta amb els mateixos objectius però amb un plantejament distint, de caire més lúdic..
- ⇒ En l'àrea de treball de “**parlar**”, les activitats de **FÒRUM** solen tendir a la informalitat; les de **TRIBUNA**, a la formalitat; i les de **REPRESENTACIÓ** abracen tots els nivells de formalitat que abasten els dos “espais” anteriors.
- ⇒ En l'àrea de treball de “**escriure**”, les activitats de **RECREACIÓ** es fan sempre a partir d'un patró d'escriptura que fa de plantilla o model a seguir, les d'**ESCRITURA** no se ceneixen a cap patró definit, i les d'**EXPRESSIÓ LLIURE** es plantegen com a espais de major llibertat expressiva, sotmesos a una pauta de treball que pretén ser com més mínima millor.
- ⇒ En l'àrea de treball de “**fer un projecte**”, les activitats de **TALLER** es fan sempre a l'aula, les de **TREBALL DE CAMP** admeten qualsevol altre escenari – tant si és a dins del centre com a fora -, i les

d'**AUTOBIOGRAFIA** admeten indistintament el treball a dins o a fora de l'aula.

(La biblioteca pot contemplar-se tant com espai propi de taller com espai propi de treball de camp)

Un esquema que pot reproduir tot aquest sistema jeràrquic de relacions és el que trobem a la ***TAULA DE GRADACIONS DELS ESPAIS DE TREBALL*** de la pàgina següent:

ÀREA DE TREBALL	TRET PREDOMINANT	O R D R E J E R À R Q U I C					
<i>BUSCAR</i>	ABAST	DICCIONARI ILS	>>>	RECERCA ILS i IG	>>>	CONCURS ILS i/o IG	
<i>PARLAR</i>	NIVELL	FÒRUM + I vs -I	>>>	TRIBUNA - F vs +F	>>>	REPRESENTACIÓ + I vs +F	
<i>ESCRUIRE</i>	PATRÓ	RECREACIÓ +P	>>>	ESCRITURA -P	>>>	EXPRESSIÓ LLIURE SP	
		TALLER A	>>>	TREBALL DE CAMP FA	>>>	AUTOBIOGRAFIA A i/o FA	

<i>FER UN PROJECTE</i>	ESCE- NARI	
----------------------------	-----------------------	--

LLEGENDA:

ABAST = abast de les dades.	+/- I = nivell d'informalitat
NIVELL = nivell de formalitat.	+/- F = nivell de formalitat.
PATRÓ = patró d'escriptura. d'escriptura	+/- P = més o menys patró/pauta
ESCENARI = escenari de treball . d'escriptura.	SP = sense patró/pauta
ILS = informació lèxica i semàntica.	A = aula com a escenari de

- Moltes de les activitats dels espais de treball del material didàctic porten un **epígraf** o títol identificador que pot expressar una o més d'una d'aquestes quatre menes d'informació:

1) El contingut de l'exercici.

Exemples: ... **Els camins de la memòria.**

...

2) La tipologia de l'exercici.

Exemples: ... **Giròscop de paraules.**

...

3) Una referència més específica sobre la tipologia de l'espai de treball (segons la situació comunicativa etc), cas en què donarem a l'epígraf el nom de **subespai de treball**. Us en posem alguns exemples referits a l'àrea de treball "PARLAR".

Exemples:

ESPAI DE TREBALL
TREBALL

>>>

SUBESPAI DE

FÒRUM

Fem pedrís.
La tertúlia.
El banc de la plaça.

...

TRIBUNA

Tribuna d'oradors.
Aula magna.
Auditori

...

REPRESENTACIÓ

Amunt el teló.
Càsting

Petit cercle de carrer.

...

ORGANITZACIÓ ESPECÍFICA EN ACTIVITATS I EXERCICIS

El material didàctic concret de cada un dels **apartats** (LLIBRE DELS LLIBRES, LLIBRE DELS NOMS etc) està organitzat en una sèrie d'**activitats** i **exercicis** que, d'acord amb la disposició per **espais de treball** descrita al capítol anterior, segueix un ordre argumental que permet agrupar-los en **subapartats** temàtics més específics, tal com es detalla a **081**.

El **nombre** d'activitats per apartat oscil·la entre 25 i 40, mentre que la **temporització** de cada una d'elles és molt variable i pot anar des dels 5 minuts fins a diverses hores en els casos més extrems.

Les **observacions tècniques** i de **format** que cal tenir presents per a fer una interpretació correcta del redactat de les activitats és la següent:

Cada activitat porta una capçalera que comprèn la sigla **A** seguida pel **NÚMERO D'ORDRE** de l'activitat i pel **TIPUS D'ESPAI DE TREBALL** que ocupa. Per tant, i a tall d'exemple, A8.- FÒRUM voldrà dir que és la vuitena activitat de l'apartat i que s'hi treballen continguts que s'han d'expressar oralment segons les orientacions donades a **082**.

A més, a sota de la capçalera algunes de les activitats hi porten un **EPÍGRAF** que fa de **TÍTOL** específic que pot expressar un d'aquests tres tipus d'informació:

- a/ **tema** o **contingut** de l'activitat.
- b/ tipus d'**instrument de treball**.
- c/ **enfocament didàctic** de l'activitat.

S'ha procurat que els **ENUNCIATS** de les activitats tinguin un to discursiu adequat a la capacitat de comprensió d'un receptor d'ensenyament secundari, llevat d'alguns casos en què, per raons diverses, ha calgut fer un discurs més abstracte i/o difícil, segons que consta i es justifica a la guia didàctica corresponent. Per tant **tecnicismes** i **mots especialitzats** es posen a guia. Podem parlar d'una **tipologia d'enunciats** utilitzats, que és la següent:

- a/ enunciats merament **discursius**.
- b/ enunciats exemplificats o il·lustrats amb **material lingüístic**.
- c/ enunciats acompanyats de **fragments literaris**.

Pel que fa al **format** dels enunciats de cada activitat concreta, cal dir que les **PARAULES TÈCNIQUES** o **CLAUS** que continguin s'hi remarquen amb lletra **NEGRETA**, mentre que els exemples hi apareixen en **CURSIVA**..

Una activitat pot constar d'un o més exercicis, que van precedits per les majúscules **A**, **B**, **C** etc. Quan els distints exercicis d'una mateixa activitat no representen distintes

opcions o alternatives de treball més o menys independents sinó que formen una sèrie en què cada exercici requereix la realització prèvia de l'anterior, les majúscules aniran seguides del símbol > . Així, si una activitat es desplega en els exercicis **A, B, C i D**, es podrà triar el/s que es vulgui/n i en l'ordre que es vulgui, mentre que si es desplega en la sèrie **A>, B>, C>, D** és convenient de treballar-la en l'ordre establert. Aquest segons plantejament es deu al fet que es tracta d'exercicis que estan dissenyats de manera que acumulin o contrastin continguts i/o que la realització d'un requereixi la resolució prèvia de/s anterior/s.

Les opcions o exercicis de cada activitat també poden desdoblarse, en aquest cas en subopcions o subexercicis, que es formalitzaran amb les minúscules **a, b, c**, etc o **a>, b>, c>**, segons que siguin independents o formin una sèrie tal com acabem d'expressar al paràgraf anterior

Quan la realització d'un exercici requereix una sèrie de passos a seguir, aquests s'indiquen amb els ordinals **1r, 2n, 3r** etc..., i quan demana de tenir present un seguit d'observacions o pautes de treball, aquestes s'indiquen amb l'asterisc * o amb altres símbols convencionals com ara ◆ , ● , □ ...

Tal com s'ha justificat/explicat a **051 i 052**, els enunciats i les activitats del material didàctic solen anar acompanyats de **TEXTOS** de referència que, a banda del seu interès *per se*, serveixen d'exemple, mostra o font d'inspiració.

Hem procurat fer un esforç perquè els textos que són **fragments** d'una obra (p. ex: un fragment de novel·la o d'un article de diari) tinguin prou autonomia i sentit complet fora del seu context original.

Quan, per raons d'ordre didàctic, i amb caràcter d'excepció, ens ha calgut **ometre** o **retocar** alguna petita part d'un text original, ho hem indicat, respectivament, amb el tradicional símbol (...) o amb un comentari explícit a la guia didàctica.

Si una mateixa activitat conté un sol text, aquest s'encapçalarà amb la fórmula **TEXT**, mentre que si en té més d'un ho farà amb les fórmules numerades **TEXT1, TEXT2, TEXT3** etc.

Els textos es troben tots escrits en **CURSIVA** i sense cometes de citació de principi i final. Utilitzem, en canvi, les **COMETES**, com a distintiu o substitut de les paraules o grups de paraules que a l'original apareixien indicades en cursiva. D'altra banda, utilitzem la **NEGRETA** per a remarcar-hi paraules o grups de paraules, bé sigui per fer-hi fixar l'atenció del lector, bé sigui perquè les ha de situar, manipular etc per a resoldre l'activitat corresponent.

Per les raons adduïdes a **051 i 052**, a sota de tots els textos hi exposem la font mitjançant l'explicitació de l'autor/a i del títol de l'obra, informació a partir de la qual es pot consultar la fitxa bibliogràfica completa que es troba al capítol **13**.

Quan un text només es presenta en una versió original que no és en llengua catalana ni castellana, és que es considera prou assequible com perquè, amb els ajuts que calgui per part del professor, se'n pugui fer una lectura i una interpretació, si més no aproximades, en aquesta llengua.

ORGANITZACIÓ DE LA GUIA DIDÀCTICA

Donada la complexitat i la presumible novetat d'un material d'aquestes característiques, creiem que és essencial acompanyar-lo d'una guia didàctica completa el contingut i l'organització de la qual facilitin la feina a una més que previsible gran varietat de professors, per la qual cosa s'ha organitzat de la manera al més eficaç possible amb la intenció que pugui respondre a perspectives de treball i intencions de consulta ben diverses. La guia didàctica específica de cada un dels *LLIBRES* de material didàctic constarà dels següents cinc apartats:

1

Relació i distribució dels **continguts** del *LLIBRE*.

2

Relació d'activitats del *LLIBRE* la **preparació** de les quals demana una previsió de temps.

3

Bibliografia de treball necessària per a la resolució de les activitats del *LLIBRE*.

4

Guia didàctica específica per a cada una de les activitats del *LLIBRE*.

5

Annexos i materials complementaris per a la resolució de les activitats del *LLIBRE*.

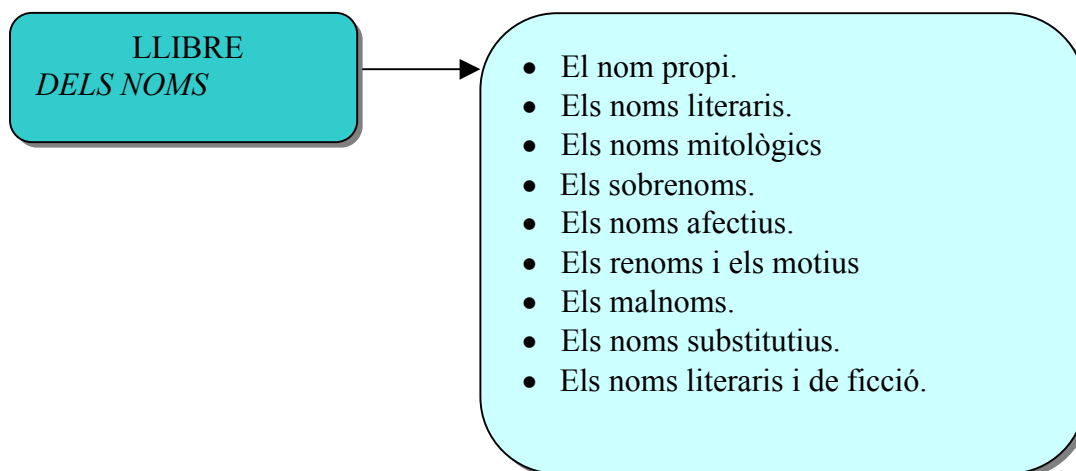
Explicitem, tot seguit, quina és l'organització i descripció específica de cada un d'aquests apartats, i ho exemplifiquem amb la reproducció dels continguts parcials o

totals dels distints apartats de la Guia didàctica del LLIBRE DELS NOMS que trobarem descrita en la seva totalitat a l'apartat **09221**⁶³:

1.- Continguts:

Podrem situar-hi els continguts de cada LLIBRE des d'aquests dos punts de vista:

1.1.- Relació de continguts per **subapartats**. Repeteix la informació corresponent continguda a l'apartat **081**:



1.2.- Distribució de les activitats per àrees i espais de treball. Consisteix en una graella de situació on podem trobar-hi totes les activitats d'un mateix *LLIBRE* distribuïdes en una graella que ens permeti, d'una banda, de situar-les i considerar-les per l'**epígraf** (vegeu ...), i, de l'altra, de veure'n la seqüència distributiva dins una mateixa àrea, així com l'alternança entre activitats d'àrees diferents. Donada l'extensió de la graella del *LLIBRE DELS NOMS*, només n'exemplifiquem les primeres 20 activitats:

⁶³ Cal observar que, de cares a una possible publicació d'aquest treball, la guia didàctica general referent a tots els materials didàctics també hauria d'incloure d'altres *Orientacions didàctiques generals i específiques*

	BUSCAR	PARLAR	ESCRIURE	FER UN PROJECTE
A-1		TRIBUNA Presentació personal		
A-2	RECERCA Noms de la classe			
A-3	CONCURS Ampliació de noms. Decapitats/Anagram es			
A-4			RECREACIÓ Expressions amb "nom"	
A-5			ESCRITURA Com i per què em van posar aquest nom	
A-6	RECERCA Origen i etimologia			
A-7				TREBALL DE CAMP Noms estrangers; classificació
A-8			ESCRITURA La meva sensibilitat respecte al meu nom	
A-9		FÒRUM Santoral/ El nom i la diversitat/Tot s'hi val?		
A-10	RECERCA L'article personal			
A-11			RECREACIÓ	

**Pronoms.
Jòquers i
substitutius.**

A-12 RECERCA
**Sonoritat del nom.
Noms mitològics**

A-13 TREBALL DE CAMP
Noms literaris.

A-14 RECREACIÓ
Noms literaris

A-15 ESCRITURA
Propostes de síntesi.

A-16 DICCIONARI
Família lèxica.

A-17 CONCURS
**Calemburs
Els més...**

A-18 TALLER
**Cartell, mural,
col.lage
Díptic o tríptic.**

A-19 ESCENOGRAFIA
Diàleg.

A-20 AUTOBIOGRAFIA
Capítol I

2.- Preparació

Consisteix en una graella on s'hi faran constar totes aquelles activitats que requereixen un temps previ – més o menys llarg - de preparació durant el qual l'alumne/a haurà d'anar recollint o buscant dades, objectes...; elaborant cartipassos o dossiers; considerant, apuntant, ordenant idees ... a fi d'arribar a la fase final – de consecució o resolució – de l'activitat amb el màxim de fiabilitat i de garanties possibles. És fonamental tenir present aquest tipus de previsió, d'altra banda tan enriquidora de l'autonomia i la responsabilització, ja que algunes activitats tindran sentit i seran exitoses si es preparen, no d'un dia o una setmana per l'altra, sinó amb més temps. És per això que, després de decidir quines activitats farà en començar un *LLIBRE* nou, el professional ha de decidir amb quin temps d'antelació, segons el seu criteri, haurà de començar a plantejar als alumnes les que estiguin explicitades en aquesta graella:

ACTIVITATS QUE ELS ALUMNES HAN DE PREPARAR AMB TEMPS

UNITAT	ESPAI DE TREBALL	FEINA
A1	EXPRESSIÓ LLIURE	Buscar l'objecte personal
A7	TREBALL DE CAMP	Fer una llista de noms exòtics, especials...
A7	TREBALL DE CAMP	Recollir documents on sigui necessari utilitzar el nom
A13	TREBALL DE CAMP	Investigar tot el que puguis sobre un nom que no sigui el teu.
A18	TALLER	Preparar tots els materials que puguis sobre un nom que no sigui el teu
A20	AUTOBIOGRAFIA	Fer un dossier de tots els escrits i els materials sobre el teu nom.

3.- Bibliografia

4.- Guia didàctica específica.

Consisteix en una graella dissenyada per fer-hi constar les orientacions didàctiques específiques de cada activitat distribuïdes en els següents 10 punts:

- 1.- **Numeració de l'activitat i tipologia d'espai de treball.**
- 2.- **Continguts** conceptuals, procedimentals i actitudinals.
- 3.- **Objectius didàctics** de l'activitat.
- 4.- **Materials necessaris** per a la realització de l'activitat.
- 5.- **Orientacions didàctiques** per a la realització de l'activitat.
- 6.- **Orientacions didàctiques complementàries** per a l'ampliació de l'activitat o el plantejament i resolució d'altres activitats afins a aquesta i altres observacions.
- 7.- **Temporització** per a la realització de l'activitat.
- 8.- **Solucionari** dels exercicis de l'activitat.
- 9.- **Referència bibliogràfica del/s text/-os** de l'activitat (inclourà sempre el/s número/s de pàgina/-es del/s text/-os, així com la referència bibliogràfica mínima i necessària per poder localitzar la fitxa bibliogràfica de la font a l'índex de bibliografia literària que hi ha al final del treball.
- 10.- **Bibliografia teòrica específica i d'ampliació** per a la resolució de l'activitat.

Pel que fa a la concreció d'aquesta guia didàctica específica en la graella de cada activitat, només hi hem posat aquells apartats que requerien un comentari⁶⁴, tal com s'observa en la guia didàctica del *LLIBRE DELS NOMS*, de la qual reproduïm el primer segment a tall d'exemple:

⁶⁴ En aquest sentit, també volem observar que, emparant-nos en la descripció del *Marc Curricular del Projecte* que fem a l'apartat 07 del treball, deixem la feina d'omplir els apartats 2 i 3 per a un posterior redactat de cares a una possible publicació.

1.- A1 EXPRESSIÓ LLIURE

- 2.- . Introducció al llenguatge formal oral.
. Presentació en públic.
 - 4.- . Una taula mínimament gran (pot ser la del professor) per posar-hi els objectes.
. Els objectes que portaran els alumnes.
 - 5.- .El procediment que se seguirà per fer l'activitat és el següent: els objectes es depositaran primer en una taula que estigui a l'abast de tothom (pot ser la del prof posada a davant del corredor central de l'aula) i en cap cas hi ha de figurar el nom del propietari/-ària. El professor agafarà un objecte i demanarà de qui és. El seu/va propietari/-ària s'aixecarà, passarà a davant de la classe, l'agafarà i es presentarà als seus companys (nom, barri on viu, aficions... i tot el que li plagui) tot explicant-los per què ha triat aquest objecte per presentar-se. Quan hagi acabat, agafarà un altre objecte i demanarà de qui és, se n'anirà a seure al seu lloc amb el seu objecte, i el company/a que sigui el propietari/-ària de l'objecte que ell/a hagi agafat s'aixecarà i seguirà el mateix procediment. I així fins que no quedi cap objecte a sobre de la taula.
. Segurament hi haurà alumnes que portaran mascotes. És el moment d'explicar què son: "persones, animals o coses que es considera que porten sort".
. Si un alumne vol portar un animal domèstic, podrà fer-ho sempre i quan hagi demanat prèviament permís al professor, es faci en les condicions higièniques degudes i no distorsioni la dinàmica de la classe i del centre.
. És molt important que el professor també participi de l'activitat com si fos un alumne més i que, per tant, també porti el seu objecte i, a part d'encetar la roda d'intervencions, faci la seva presentació quan li toqui.
 - 6.- . Abans de fer la presentació personal es poden treballar les formes de presentació. Heus-ne aquí algunes que pot mostrar el professor, i que després es poden anar completant entre tots:
.Bon dia a tothom.
. (completar).....

. Amb tot, com que es tracta d'una activitat d'EXPRESSIÓ LLIURE, es pot demanar als alumnes que, després de (re)conèixer i treballar les formes anteriors, en creïn encara una altra de diferent i personal, amb la qual es presentaran.
 - 7.- Si l'activitat es fa ben feta, cal comptar que requerirà 5 minuts de preparació i disposició dels objectes a sobre de la taula, més d'1 a 2 minuts per a la presentació de cada alumne/a, per la qual cosa cal tenir present que, en un grup-classe que tingui entre 20 i 25 alumnes, durarà pràcticament tota una sessió (o classe).
-

1.- A2 RECERCA

- 5.- . És probable que algunes lletres - les més difícils - quedin sense omplir, per això és convenient fer després una posada en comú i omplir entre tots - i si cal amb l'ajut del professor - aquests espais.
-

1.-

A3 CONCURS

- 5.- A.- Evidentment es pot jugar amb molts més casos o complicar l'exercici fent-lo més restrictiu (p. ex: que només siguin noms masculins o femenins, etc...)
C.- És el moment d'introduir el concepte d'anagrama. La majoria de casos ho són. També és una bona ocasió per diferenciar anagrama de palíndrom (Neus i Roc) i d'introduir el concepte de metàtesi (Sara i Delfi) .
-

-
- 8.- C.- Sergi, Carme, Sara, Igor, Ramon, Tomàs, Neus, Àngels, Delfi, Tecla, Dora, Ramir, Olga, Cèsar, Roc, Alba.
Cal tenir present que hi ha algun cas que admet dues solucions. P. Ex: Ramon (norma)/ Agnès (ganes).
-

1.- A4 RECREACIÓ

- 6.- . Es pot aprofitar aquest exercici per treballar un senzill mecanisme gramatical que després els pot ser de gran utilitat. Per a això, després d'haver realitzat l'exercici, se'ls poden fer repetir les mateixes frases en veu alta d'aquestes dues maneres: primer, utilitzant pronoms personals en lloc dels noms de persona (anàfora); després, sobreentenen els noms (el.lipsi). Cal que l'alumne/a s'adoni de l'estreta relació que hi ha entre dir un nom, pronominalitzar-lo i sobreentendre'l.
- 8.- . amb un **nom** fals . m'ha fet una cosa que no té **nom** . s'ha fet un **nom**.
. el **nom** del porc . el **nom** de guerra. el **nom** no fa la cosa. . en **nom** de Déu.
. en **nom** de . a **nom** de
-

1.- A5 FÒRUM

- 5.- . És una lectura que podem considerar una mica difícil ja que, a banda de la novetat dels seus continguts, demana un esforç de projecció i situació temporal cap al passat, la qual cosa comporta un esforç d'abstracció important al joves d'aquesta edat. Per a això, recomanem que la lectura es faci entre tots i a poc a poc, deturant-se allí on convingui a fi que el/la professor/a en comentí, matisi o amplii tots els conceptes o passatges que calgui. .
. És un bon moment per explicar el significat del concepte "onomàstica", que surt a la primera ratlla de la lectura.
- 6.- . A op. cit s'hi pot trobar més informació.
- 9.- . **La màgia del nom** pp 25-27 i 36.
Adaptacions de l'original:
... Els mots o termes usats com a nom no eren pas exclusius per a determinar persones i > Els mots o termes usats com a nom, doncs, no eren pas exclusius per a determinar persones i...
... El gran deversall de termes insignificantants que trobem avui com a noms > El gran deversall de termes de significació actual desconeguda que trobem avui com a noms ... corresponen a idees comunes i conegudes i, al seu temps, havien tingut un sentit ben determinat > corresponen a idees antigament comunes i conegudes, que al seu temps havien tingut un sentit ben determinat...
... La insignificança de gran part dels noms > . El desconeixement del significat de gran part dels noms ...
... L'ús més continuat i intens d'un mot vulgar tret del fons comú de la llengua a ... > En molts casos, l'ús més continuat i intens d'un mot vulgar tret del fons comú de la llengua a ...

10. AMADES, Joan. *La Màgia del Nom*.
-

1.- A6 ESCRITURA

- 5.- . TEXT 1: es pot parlar de la tradició de posar al fill/a gran el mateix nom que el pare o la mare. En alguna família s'ha seguit durant diverses (moltes) generacions.
. TEXT 2: observem com en aquest cas s'utilitza un renom com a nom.
. TEXT 3: Ens trobem amb un nom pròpiament fictici o literari, que ja apareix al Llibre d'Evast e de Blanquerna, de Ramon Llull, però que acaba també formant part de la llista de noms propis reals.
. Cal també fer observar la tradició de la cultura cristiana de posar tres noms al nadó. En aquest sentit, és un bon moment per explicar per què en aquesta cultura del nom propi se'n diu nom de pila o nom de fonts.
. TEXT 5: una manera de posar (o posar-se) el nom és de fer-ne servir (d'inventar-se'n) un de provisional. No cal dir que amb aquest nom fals o apòcrif aconseguim, entre altres coses, ocultar l'autèntic i mantenir l'anonimat.
Cal remarcar que aquest text es presenta en forma de "diàleg directe lliure", és a dir, de diàleg directe sense marques específiques de diàleg.

És el moment d'introduir els noms propis compostos i de comentar-ne les diferents classes:

- * Josep-Lluís, Isabel-Clara,..
- * Maria Teresa, Rosa Maria,...
- * Maria dels Àngels, Maria de les Neus,...
- * En Manel de la Conxita, La Conxita de l'Albert,...
- * ...

(consultar més casos a RuaiX Lèxic pàg 75)

- 9.- TEXT 1: extret de Lletres de motlle, p. 52
TEXT 2:
TEXT 3:
TEXT 4: p. 8-9
TEXT 5:
TEXT 6: p. 34-35
-

1.- A7 RECERCA

- 5.- . L'activitat també pot fer-se col·lectivament, de manera que entre tots els components del grup-classe buscaran el nom de tots. Un cop acabada l'activitat es poden presentar els resultats en forma de díptic o tríptic que es repartirà a cada alumne com a record .
. Als ANNEXOS presentem dos fulls de treball amb una relació molt més llarga d'exemples, l'un per als noms de noi i l'altre per als de noia.
. Per a una consulta més àmplia es pot utilitzar la següent bibliografia de treball:
- Josep M. Albaigès, Diccionari dels noms de noia, ed 62 El Cangur 186
- Josep M. Albaigès, Diccionari dels noms de noi, ed. 62, El Cangur 187.
- Ramon Sargatal, Diccionari dels Sants, ed 62, El Cangur 199
- Armand de Fluvià...
- F. de Borja Moll.
- 6.- . A la presentació d'exemples de l'activitat s'ha procurat donar un tractament respectuós i igualitari a tota mena de noms segons la llengua de procedència, però en la realitat hi ha llengües molt més representades, i entre elles primer de tot el llatí. Per tal d'incidir més en la freqüència real de noms propis en la nostra societat actual segons la llengua de procedència proposem aquestes dues activitats:
-

a/ Fer un estudi de percentatges de noms segons la llengua originària. Es pot fer a partir d'una base social molt petita - p. ex el grup-classe - o més gran (tota la gent d'un carrer, d'un cens determinat etc.)

b/ Fer el buidatge dels noms que apareixen en un diari actual i d'un altre de finals del segle passat o de principis d'aquest segle, fer-ne un estudi comparatiu de percentatges i treure'n conclusions. Quins canvis significatius hi ha? Quines tendències ens marquen aquestes conclusions?

. Curiositats: pels volts de l'any 1000 es posaren de moda els noms germànics, de manera que en molts documents d'aquesta època i posteriors n'hi trobem un bon reguitzell: **Albert, Alfons, Arnau, Bernat, Carles, Enric, Ferran, Guillem, Ramon, Ricard...**

DESCRIPCIÓ DEL MATERIAL DIDÀCTIC

CONSIDERACIONS GENERALS

A continuació fem una descripció detallada del material didàctic concret que hem elaborat per portar a terme el projecte didàctic que respon als plantejaments teòrics i temàtics descrits, respectivament, al capítol **05** i a l'apartat **081** del capítol **08**.

Tenint present que l'extensió òptima del material didàctic que respongués a aquests plantejaments depassaria de molt el compromís establert en el Projecte inicial aprovat per a la llicència retribuïda i sens dubte demanaria un termini de presentació molt més ampli, el seu estat de realització no és el mateix en tots els LLIBRES, tot i que volem remarcar que en conjunt satisfà plenament el compromís adquirit al seu dia. La raó d'aquest desajust entre el material didàctic previst al principi i el presentat al final es deu al fet que la mateixa inèrcia de la investigació ens ha dut a ampliar i aprofundir els plantejaments inicials, per la qual cosa hem preferit reflectir aquests nous horitzons en el treball final (tot i amb les seves petites llacunes) que no pas acotar-nos estrictament al compromís inicial amb tot el que això representa de malversament d'energies i d'empobriment de resultats. Amb tot, i per tal de no causar molèstia als professionals que vulguin utilitzar el material, el nostre esforç dels darrers mesos s'ha dirigit especialment a amotllar el resultat final del nostre treball a un producte bo i acabat, que tingui sentit per ell mateix i prou coherència de presentació perquè no destorbi el seu aprofitament per part de qui vulgui fer-ne ús, i alhora sense perjudici de les hipotètiques futures ampliacions i aprofundiments que se'n vulguin fer.

Tenint present tot això, presentem un LLIBRE — diguem-ne— de mostra, que té una resolució òptima i pretesament definitiva, mentre que la resta es presenten en un grau de resolució que oscil·la entre el 50 i el 90%, amb el benentès, però, que també aporten — tal com acabem d'apuntar — suficient material per a dur a terme un treball i/o un projecte d'aula prou satisfactoris.

Més concretament, aquest LLIBRE de mostra és el **LLIBRE DELS NOMS**, el qual presenta una relació totalment acabada d'activitats — i entre elles especialment les que corresponen a l'*espai de treball* anomenat **AUTOBIOGRAFIA** —, així com una guia didàctica completa amb tots els annexos pertinents.

Pel que fa a la resta de LLIBRES, en cada una de les grans àrees temàtiques del material didàctic, és a dir, a **ELS SIGNES DEL JO** i **LES VIVÈNCIES DEL JO**⁶⁵ n'hi podrem trobar de menys a més elaborats, però cal remarcar que, per limitacions d'espai, en cap cas es presenten amb la guia didàctica — i per tant, quan s'escau, el **SOLUCIONARI** — corresponent.

⁶⁵ Tal com ja s'ha observat a la nota de peu de pàgina de 081, per raons de simplificació de l'índex del treball no hi queda reflectida la distribució dels apartats de material didàctic en aquestes dues grans àrees temàtiques

_____ESPECIFICACIÓ DEL MATERIAL PER APARTATS

**TRACTAMENT METODOLÒGIC
DEL MATERIAL DIDÀCTIC**

PROCEDIMENT I ORIENTACIONS

DIDÀCTIQUES GENERALS

Tot seguit explicarem de forma detallada quins és el procediment concret que cal seguir per tal d'utilitzar el material didàctic de la manera més adequada i profitosa possible, tal com l'hem concebut. Cal seguir els següents passos, repartits en dues fases, la segona de les quals correspon específicament a l'elaboració del projecte autobiogràfic:

1a fase: realització d'activitats

Passos que cal seguir:

1r

Selecció i presentació d'activitats.

- Una vegada triat un apartat de treball, el/la professor/a fa les diverses propostes d'activitats i exercicis d'un subapartat, "grup/seqüència d'activitats" o activitat en funció de la seva temporització prevista (generalment per a una sessió de classe) així com dels objectius didàctics *ad hoc* plantejats, de la tipologia i el nivell de coneixements i d'interès dels alumnes, de la dinàmica o grau de participació de la classe, dels recursos d'aula i de centre, etc.

Exemple:

Considerant un ordre estàndard de presentació – l'ordre natural - , una possible distribució de les activitats i exercicis de l'apartat **LLIBRE DELS NOMS** podria ser la següent:

- 1a sessió: activitats **A1** a **A4**
- 2a sessió: activitats **A5** a **A8**
- 3a sessió: **A9** i **A10**
- 4a sessió:

Materials:

- Generals: fotocòpies classe o folis en blanc, retolador.
- Particulars: segons cada activitat.

Observacions:

- És important que, prèviament, el/la professor/a s'hagi fet un guió de treball de tota la unitat que s'adeqüi als seus alumnes i que decideixi

quines activitats farà fer obligatòriament per tal d'anar preparant l'autobiografia. En alguns casos – quan les circumstàncies o necessitats didàctiques ho requereixin – les activitats seran induïdes o de caràcter obligatori.

- En el cas de les activitats en grup o petit-grup, cal que el professor vetlli perquè la seva composició no sigui capriciosa sinó que respongui a unes necessitats didàctiques pensades i justificades.
- És molt important tenir en compte estratègies de dinamització del treball, entre les quals considerem diversos tipus d'alternances d'exercicis. Algunes de les alternances que es poden tenir en compte són aquestes:
 - Alternança de diversos espais de treball.
 - Alternança d'activitats individuals, per parelles, petit grup, grup-classe...
 - Alternança d'activitats de correcció individual, per parelles
 - Alternança d'activitats d'exposició i no-exposició en públic...
- A fi de motivar els alumnes, és molt important que el professor s'impliqui com un protagonista més en la dinàmica de realització de les activitats, la qual cosa significa que, si més no de tant en tant, ell també ha de fer les activitats i presentar-les a classe. P. ex: si l'alumne s'ha de presentar amb un tipus d'objecte portat de casa, que el professor ho faci primer. D'altra banda, amb això exercim un control molt més directe sobre la dificultat dels exercicis que estem demanant als alumnes (quantas vegades els professor demanem coses als nostres alumnes que ja ens costarien molt de fer a nosaltres!).
- Tot i que, tal com s'ha dit a la presentació dels espais de treball, les activitats són independents i autònomes i es pot començar per allà on es vulgui, cal tenir present que els materials i els continguts de l'apartat es van sumant. En aquest sentit, quan es tracti d'**exercicis** que no siguin disjuntius o absolutament diferenciats sinó que conformin una seqüència de continguts concreta portaran el símbol > al darrera de la numeració. Pel que fa a les **activitats** pot passar el mateix, però en aquest cas no està sistemàticament indicat amb aquest símbol, per la qual cosa el professor/a haurà d'estudiar-se abans l'apartat per veure com les ordena. En tot cas, és correcte i, tal com hem dit, convenient seleccionar-les abans, però no pas canviar-ne l'ordre de presentació i resolució, ja que — insistim-hi — està estudiat que s'acumulin els coneixements, i que la resolució d'algunes es fonamenti en la resolució prèvia d'altres d'anteriors.
- *De vegades convindrà presentar les activitats o exercicis ja preparats en una plantilla full DIN-A4 on, si cal, s'hauran deixat els espais en blanc pertinents perquè l'alumne/a pugui escriure a sobre.*
- Hi ha activitats que s'han de preparar amb temps (s'indica a la graella que hi ha a la guia didàctica de cada apartat)

Resolució d'activitats.

- Una vegada escoltades les distintes propostes que li ha fet el professor, cada alumne/a tria/selecciona la/les activitats o exercicis que li convenen més segons els seus interessos, necessitats o capacitats, o seguint el consell del professor.

Exemple:

1a sessió: **A3** i **A4**.

Materials:

- Generals: fotocòpies d'informació donades pel professor. Plantilles. Folis en blanc. Bolígraf i/o llapis. Retoladors.
- Particulars: segons cada activitat. S'aconsella portar sempre tisores, pega i colors.

Observacions:

- És el moment d'aplicar les diverses estratègies de **tractament de la diversitat**, gràcies a les quals no tots els alumnes faran les mateixes pràctiques. En aquest sentit, és molt important tenir en compte que la grans possibilitats i varietats de tria d'activitats i exercicis permeten un gran marge de maniobra. Importància de les diverses opcions dels **exercicis**.
- Treball **individual** o **col·lectiu (per grups)**, a **dins** o fora de l'**aula**. O **mixt**.
- El punt anterior comporta moltes vegades que s'hagi de trencar la distribució tradicional de l'aula, de manera que els alumnes puguin treballar per petits grups o racons (defensem l'ús de la biblioteca, on ja hi ha taules per grups preparades així com també un bon fons de consulta!)
- Aquesta dinamització en grups que fan activitats diverses no ha de tenir mai un caràcter **segregador** (com sol passar a vegades posant el grup dels "burros" o "distorsionadors" en un racó de l'aula) sinó **integrador**, i d'això en considerem exclusivament responsable el professor/a, que ha de mirar d'aplicar les estratègies que siguin necessàries perquè aquest esperit sigui sempre presnet – i es vagi reforçant cada vegada més - a l'aula. En aquest sentit, cal anar fent veure als alumnes que fan un treball **cooperatiu**, on regna el principi de l'**intercanvi** i la **complementarietat**. Això vol dir, per exemple, que després de fer les activitat, pot fer-se una posada en comú que enriqueixi tothom: els alumnes del grup 2 (- avançats) expliquen les activitats que han fet noves al grup 1 (els membres del qual poden apuntar-se'n els resultats) i viceversa, els alumnes del grup 1 (+ avançats..) expliquen també les seves, on segurament n'hi haurà alguna de les més importants o troncal referent a la preparació del projecte AUTOBIOGRAFIA.
Seguint amb l'exemple, l'intercanvi del resultat d'aquesta **posada en comú** podria ser aquest:


grup 1 = A1 - A2 - A3B - A7A - A9 - A12B - A12C - A15
 grup 2 = A1 - A7B - A9 - A10B.

↑ ↑ ↓ ↓ ↓
 (Arrows point from A2, A7A, A12B, A12C, and A15 in group 1 to A7B, A9, and A10B in group 2 respectively)

- Qualsevol activitat que porti a l'exclusió o aïllament d'un alumne s'ha d'evitar o rebutjar.
- El professor ha de tenir la potestat d'aconsellar, induir o obligar un alumne/a a fer una activitat determinada per motius didàctics i formatius..
- Algunes activitats es poden fer amb música, a fora el pati, etc....
- *Les activitats s'han de presentar amb net (generalment amb lletra manuscrita) en els fulls/plantilla DIN A-4 que li hagi donat el professor o en fulls DIN A-4 nous/en blanc. Tant si són d'omplir com de fer de nou en nou, han de seguir aquest model:*

Núm. d'espai de activitat text	Classe treball o títol
Contingut de l'activitat	

EX:

A-3	Recreació
TEXT:	
	

3r

Procés de millora.

Se sotmet l'activitat a tres optatius **processos de millora** que ajudaran a enriquir el producte de cara a una ulterior utilització. Es considera que aquest pas és **recursiu** i que per tant aquests processos poden aplicar-se (canviant-ne cada vegada la orientació, si cal) totes les vegades que faci falta.

Són aquests:

- **Correcció i revisió** : entesa tant com a correcció d'activitats i exercicis com a correcció i millora de qualsevol text que hi quedi comprès. En aquest darrer cas, tant si és un petit escrit com una redacció, es considerarà que qualsevol text és un hipotètic **esborrany** d'un altre text ulterior, per la qual cosa sempre serà susceptible de sotmetre's, segons el principi de la

recursivitat, a un nou procés de revisió. En aquest sentit, caldrà prioritzar i dedicar especial atenció a la correcció i revisió dels textos que poden ser la base del text final del capítol del llibre autobiogràfic.

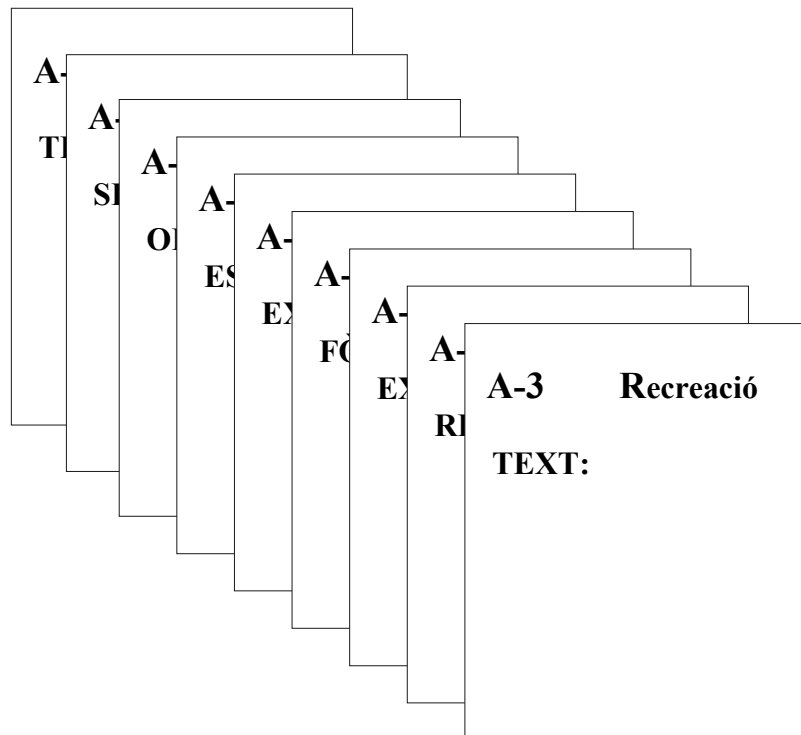
- **Intervencions lingüístiques.**
- *Comentaris i aprofundiment de continguts.*
- *Intercanvi i treball cooperatiu.*

4t

Elaboració del cartipàs

Els fulls de treball s'han de guardar ben ordenats en un portafolis i sense grapar, a fi que posteriorment, quan haguem d'elaborar l'autobiografia, puguem disposar-ne amb el màxim de mobilitat possible.

Exemple:



Materials: portafolis....

grapadora per grapar activitats que són de més d'un full.

Observacions:

- El fet de guardar els fulls del cartipàs solts de cara a facilitar l'elaboració de l'autobiografia, també presenta altres avantatges i afavoreix nous hàbits:
 - Una altra manera de treballar.

- Ser ordenat i responsable.
- Facilitar que es puguin repetir i millorar activitats.
- Afavorir l'intercanvi (no la còpia) de materials.
- Possibilitar de fer exposicions de materials acabats en el tauler, la cartellera...

2a fase: elaboració de l'autobiografia.

Com a colofó a les activitats de cada grup de seqüències o de cada apartat, l'alumne ha de realitzar i “fer avançar” el “PROJECTE” més important del treball, així és que ha d'escriure un capítol del seu **llibre autobiogràfic** tot seguint aquests passos i tenint en compte les següents condicions de treball:

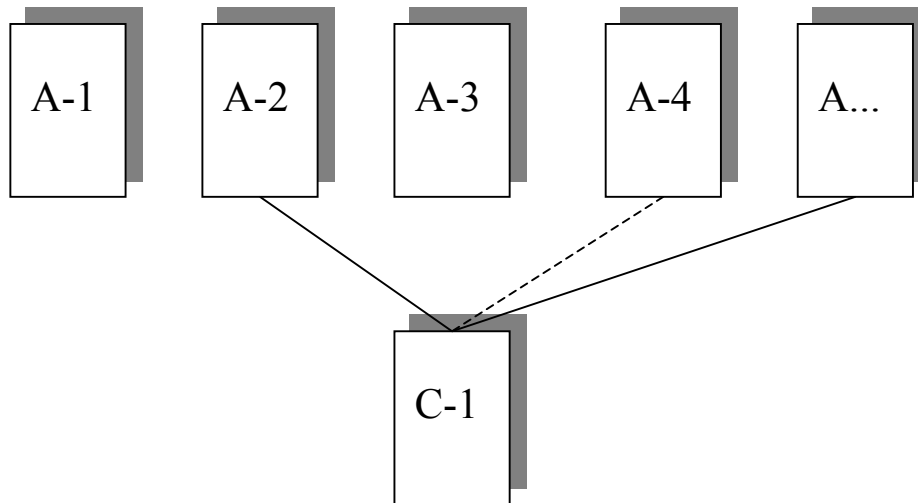
5è

Continguts.

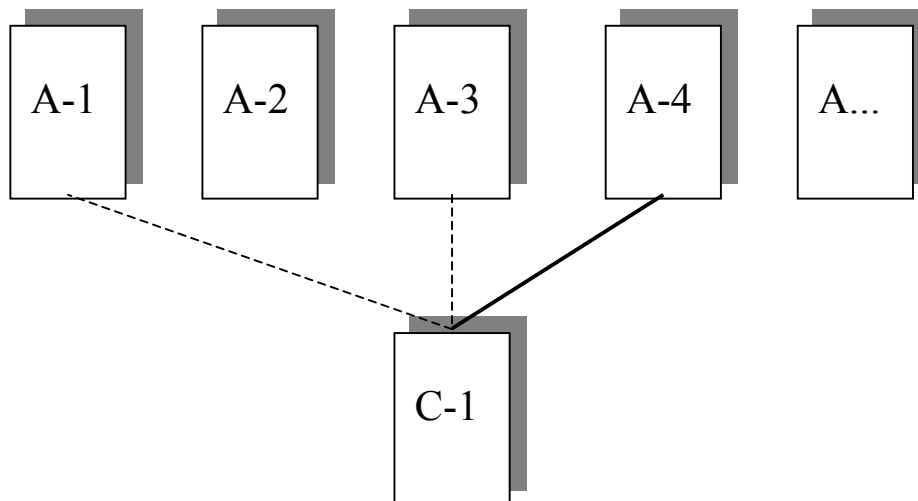
- El **tema** del capítol serà el que s'hagi tractat a les activitats o qualsevol altre que s'hi consideri més o menys afi. Per a això, l'alumne disposa d'un **qüestionari temàtic** orientatiu que li pot fer de guia en el qual queden reflectides algunes de les qüestions més importants que s'han anat treballant al llarg de les activitats del capítol. En tot cas, però, cal insistir que aquesta guia és un simple referent, i que per tant no s'ha d'entendre que s'hagi de seguir, ni de bon tros, al peu de la lletra, contestant — i amb el mateix ordre — a totes les preguntes.
- Per a fer l'escrit autobiogràfic s'ha d'utilitzar com a **base textual de treball** el material de les activitats que més convinguin (i si cal, totes). Òbviament, entre aquestes tindran un pes específic determinat les dels espais de l'àrea de treball “ESCRIURE” (i sobretot de l'espai de treball d'ESCRITURA), però també caldrà comptar amb altres escrits i anotacions que s'hagin fet en altres espais. Aquesta tria d'activitats, totes les quals se pressuposa que hauran passat per un o altre procés de correcció d'aula, constituïran l'**esquelet** o **embrió** del text del capítol autobiogràfic, i per això en podrem agafar el text complet o parcial (en podrem seleccionar fragments i ordenar-los de la manera que vulguem).

En definitiva, la base textual dels continguts de l'autobiografia pot ser molt diversa. Apuntem algunes de les possibilitats:

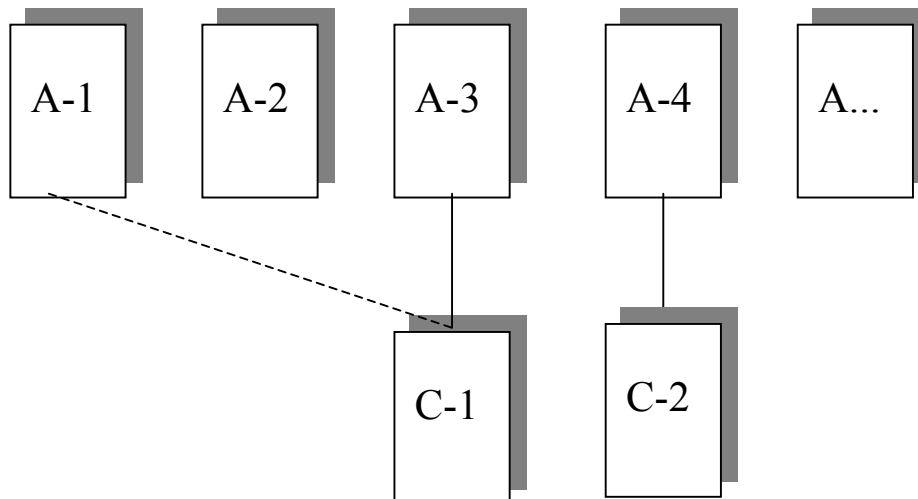
a.- **Refosa** de dues o més activitats d'escriptura (complementades o no per les altres).



b.- **Focalització i explotació** del contingut d'una activitat (complementat o no pel d'altres).



c.- **Expansió** d'una o més activitats com a capítols de l'autobiografia independents (complementats o no pel contingut d'altres).



- Per a l'**elaboració** del capítol autobiogràfic també podrem agafar el material de qualsevol dels altres espais de treball que no siguin d'escriptura i redacció i utilitzar-lo de la manera que millor ens plagui per tal d'ampliar i enriquir els textos preexistents o de crear-ne de nous amb més **informació, dades, vocabulari** etc. En aquest sentit, en aquesta fase d'ambientació favorable a la redacció, serà també molt ben acceptat qualsevol nou element d'**inspiració** que tingui l'alumne i que, sota els signes de la **riquesa d'expressió** i la **llibertat creativa**, cristal·litzi en un nou text que l'escriptor/a enquibirà allà on li sembli millor i — per ser fidels a aquest esperit de llibertat — no caldrà que passi per les mans del professor-revisor..

6è

Organització del text.

- Els diversos escrits i apartats de l'autobiografia no podran portar **títols** sinó que l'escriptor/a haurà de fer un esforç per relacionar-los amb els **connectors i lligams textuais, argumentals i retòrics** més convenients amb els qual s'ha d'aconseguir que el text vagi adoptant una forma on la **continuitat** discursiva sigui la nota predominant. A tot estirar, es pot recomanar que s'encapçalin les parts més importants amb algun tipus de numeració o indicador de canvi temàtic (p. ex: I, II, III etc).
- A la capçalera de cada activitat del capítol autobiogràfic (A....-AUTOBIOGRAFIA), es fa un recordatori-resum dels aspectes d'organització del text que convé anar recordant.

Format, disseny i presentació.

- El text autobiogràfic es presentarà en **format llibre**, per a la qual cosa s'haurà de comprar una **llibreta** que pugui reconvertir-se amb el màxim de fidelitat a aquest format, després de ser manipulada convenientment . Per a això, en recomanem una de més o menys gruix, però sobretot que sigui de tapa dura i de llim com més recte millor. Al LLIBRE DELS LLIBRES hi ha totes les indicacions precises sobre què ha de comportar aquesta transformació i sobre quines són les parts que haurà de tenir el llibre.
- Tota l'autobiografia s'escriurà en **lletra manuscrita**, llevat en aquells apartats en què excepcionalment ho demani el professor.
- Es poden utilitzar tota mena d'eines per escriure l'autobiografia, però sobretot es valoraran aquelles que la dignifiquin especialment (p. ex: és preferible una ploma estilogràfica que un bolígraf).
- Es recomana que es dibuixi i pinti una **lletra capital** que encapçali la primera paraula del llibre, o de cada un dels seus capítols

- El text podrà anar acompanyat sempre de dibuixos, imatges, fotografies, collages, retalls de diari, etc..., sempre i quan es tingui molta cura en el **disseny i la composició** i tinguin alguna relació amb allò que s'ha escrit. També podran embellir el llibre **pensaments** i elements **estètics** diversos distribuïts curiosament en les parts en blanc que hi quedin després d'haver-hi escrit l'autobiografia.
- Cal considerar el llibre autobiogràfic com una mena d'**objecte d'art**, que serà tractat amb el màxim de netedat i cura possible, per la qual cosa no s'hi admetrà cap mena de correcció del text ni de retoc estètic que n'afecti la presentació. Tenint present el que s'acaba de dir, l'alumne/a **no** podrà **corregir** sota cap concepte ni la forma ni el contingut del llibre, per tal de no malmetre'n la presentació final. Doncs, quan l'alumne hagi omplert una pàgina de l'autobiografia, ja no hi podrà retocar res. Això es fa extensiu al professor/a, que tampoc no pot corregir el llibre, ni fer-hi cap comentari escrit (llevat que no sigui amb cartonets solts posats a les pàgines corresponents)
- A la capçalera de l'activitat del capítol autobiogràfic (A....-AUTOBIOGRAFIA), es fa un recordatori-resum dels aspectes de presentació que convé recordar principalment. Demés, el professor hi afegirà també aquells aspectes de presentació específica que cal tenir presents per a cada capítol concret.

A continuació presentem tres esquemes on reflectim les tres fases procedimentals que acabem de descriure:

- I:** ESQUEMA DE LA 1A FASE: **REALITZACIÓ D'ACTIVITATS.**
- II:** ESQUEMA DE LA 2A FASE: **ELABORACIÓ DE L'AUTOBIOGRAFIA.**
- III:** ESQUEMA DE LES DUES FASES: **REALITZACIÓ D'ACTIVITATS MÉS ELABORACIÓ DE L'AUTOBIOGRAFIA**

I: ESQUEMA DE LA 1A FASE: REALITZACIÓ D'ACTIVITATS

PRESENTACIÓ D'ACTIVITATS

- **Selecció** prèvia del professor, segons objectius didàctics i adequació a la classe.
- **Estratègies i dinamització.**
- **Ordre** de realització.

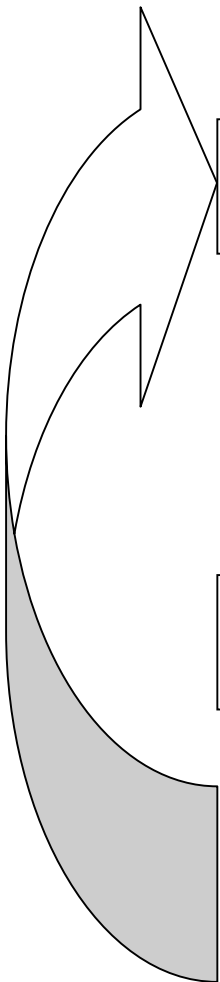
RESOLUCIÓ D'ACTIVITATS

- **Selecció** d'activitats i exercicis per part de l'alumne/a.
- Tractament de la **diversitat**.
- **Orientacions** psicopedagògiques, tècniques,

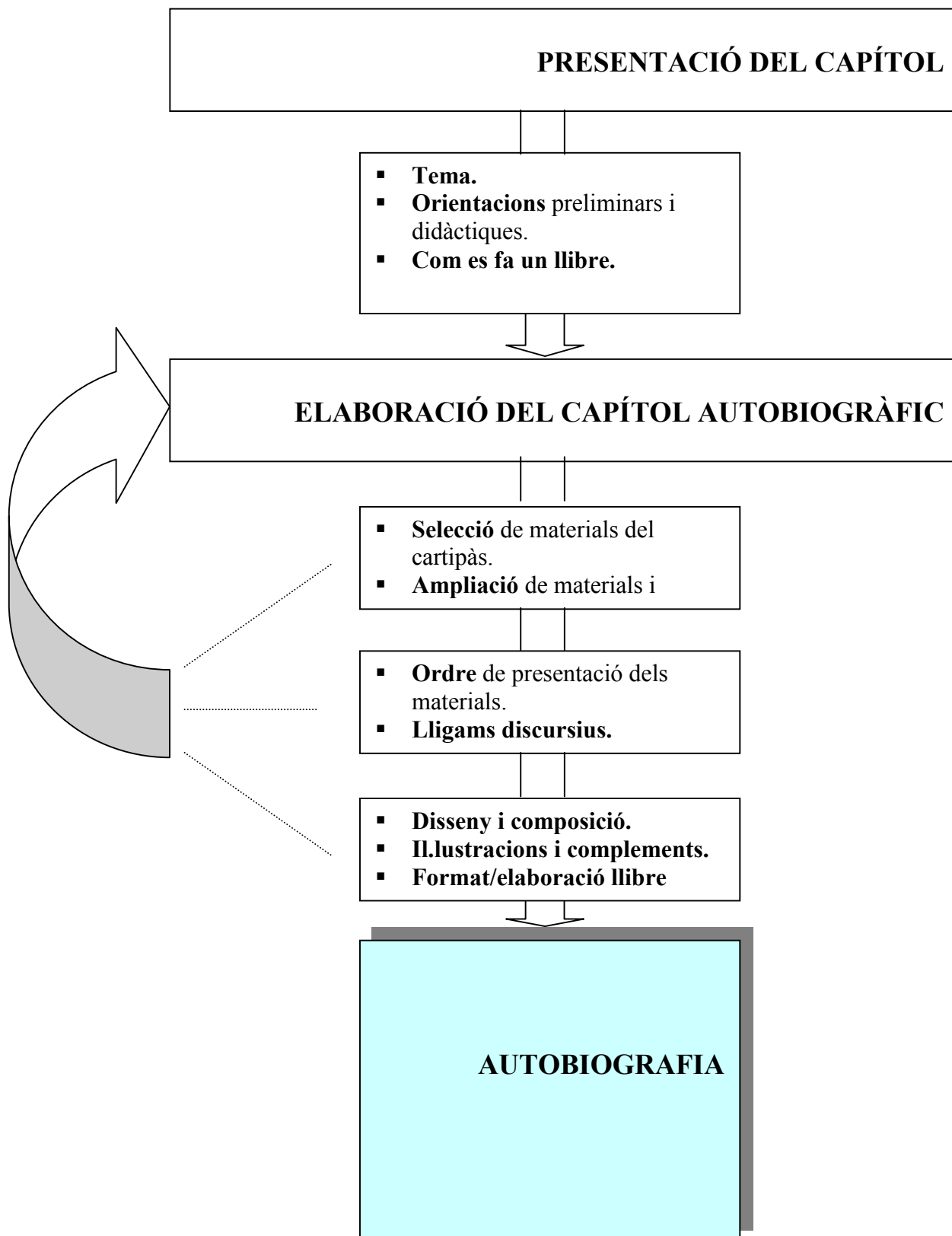
PROCÉS DE MILLORA

- **Correcció.**
- **Intervencions lingüístiques.**
- **Comentaris, aprofundiment i ampliació** de continguts.
- **Intercanvi** de materials i

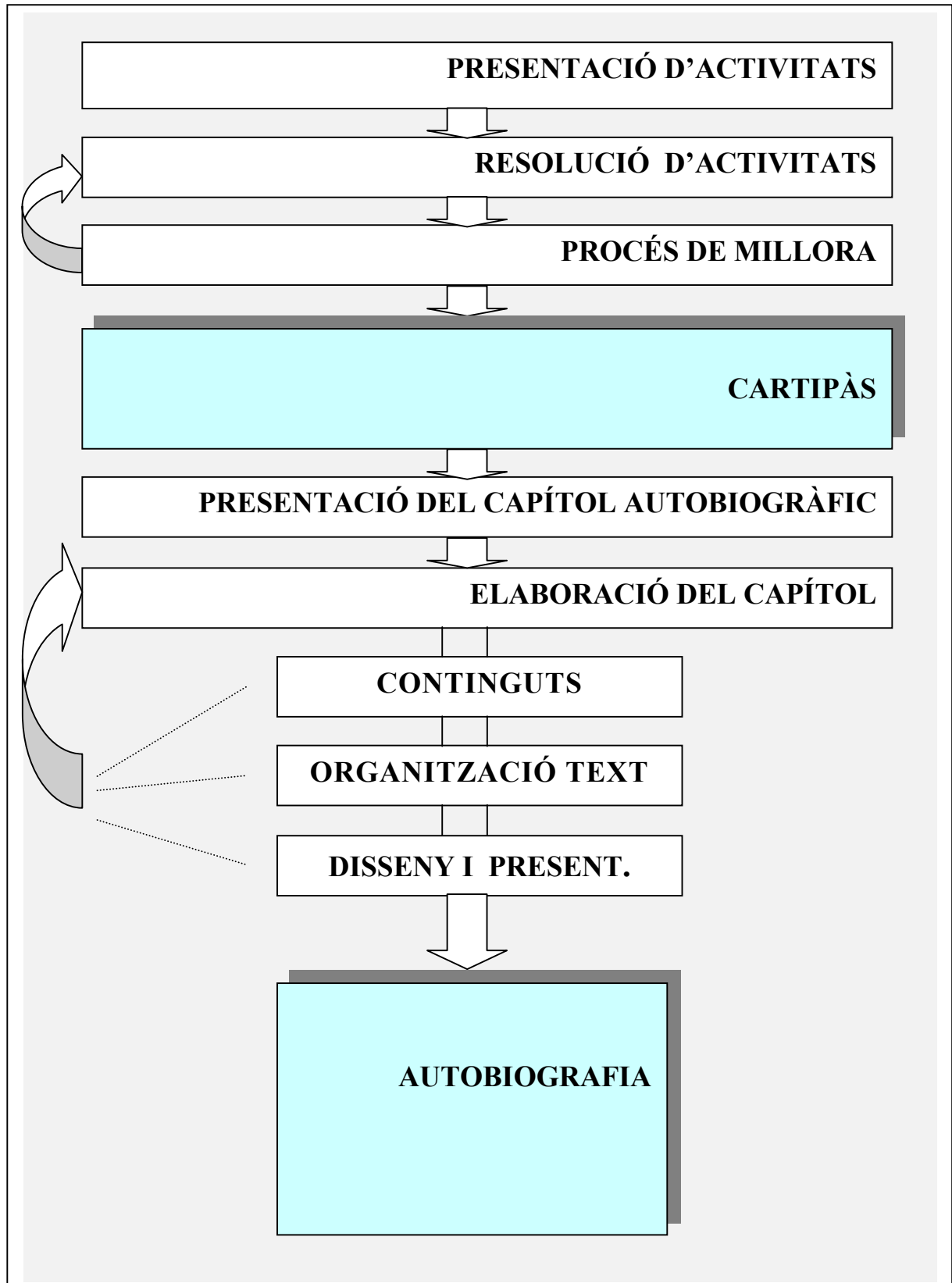
CARTIPÀS



II: ESQUEMA DE LA 2A FASE: ELABORACIÓ DE L'AUTOBIOGRAFIA



III: ESQUEMA-RESUM DEL PROCEDIMENT D'ELABORACIÓ DE L'AUTOBIOGRAFIA



ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES

PEL QUE FA AL GÈNERE I LA INTERCULTURALITAT

Propòsit

El propòsit inicial d'aquest treball era de superar el dèficit en el tractament de la igualtat de gèneres i la interculturalitat que percebíem en molts dels materials didàctics en ús, bé fos perquè ignoraven aquesta problemàtica, bé fos perquè la tractaven d'una forma de vegades poc decidida, d'altres massa tòpica o contradictòria. Abans de fer una declaració d'intencions, però, vam preferir fer un estudi d'Investigació-Recerca (I-R) que ens permetés corroborar la nostra percepció, amb la finalitat de fer després una proposta concreta que mirés de contrarestar aquests dèficits i que a la vegada fos prou innovadora i fàcilment mesurable.

Objectius i metodologia de l'estudi d'I-R:

Aquest treball d'Investigació-Recerca estudia el tractament que es fa del **gènere** i la **interculturalitat** als actuals llibres de text, i més concretament s'hi analitzen les dades estadístiques obtingudes a partir de l'observació del tractament dels models d'exercici i de text, amb la finalitat, d'una banda, de veure fins a quin punt alguns dels pressupòsits de què partíem a l'hora de concebre aquest treball eren certs, i de l'altra, i consegüentment amb les conclusions obtingudes, de preveure i acotar més les aspiracions d'aquest treball respecte a la superació d'aquestes pressuposades deficiències.

Som conscients que aquesta mena de treballs només poden tenir una autèntica consideració científica si es fan a partir d'una base de dades molt més amplia i variada i si supera — si és que es pot —, el grau de subjectivitat, i per tant la consegüent distorsió interpretativa, en què l'analista pot incórrer en diversos moments del procés, sigui des del mateix moment de triar i classificar les dades, sigui en la interpretació final dels valors obtinguts; no obstant això, volem fer valer la idea que, a grans trets, en aquest cas concret les dades aportades són prou explícites i indicatives, per no dir concloents, com perquè — amb totes les reserves i matisos que es vulgui — puguem considerar vàlida la interpretació que en fem, i en definitiva satisfacin els objectius d'aquest treball.

Pel que fa a les **mostres** amb què s'ha treballat, cal dir que han estat triades totalment a l'atzar i que, en el cas dels llibres de text, l'únic que hem procurat tenir en compte és que fossin d'editorials i de nivells diferents.

La representació de cada un dels conjunts de dades obtingudes es farà en dos tipus de gràfics: de **columnes** (que representaran els **valors** obtinguts) i **circulars** (on hi figuraran els percentatges corresponents). En els de **fons blau** (o gris més clar) hi especificarem les dades estadístiques generals obtingudes a l'estudi, mentre que ens els

de *fons vermell* (o gris més fosc) hi reflectirem les dades comparatives i més significatives.

En cada un dels gràfics hi apareixerà un titular que constarà d'aquest quatre elements:

1. **Número de gràfic** (en xifres romanes). Servirà per fer les citacions del text interpretatiu del final.
2. **Llibre o material didàctic que fa de mostra**. En cas que sigui un llibre, s'identificarà amb el nom de l'editorial (la referència bibliogràfica completa és al final del capítol) ; i en cas que sigui el nostre material didàctic, per les sigles E.F.J (Escriptura ficcional del jo)
3. **Tema d'estudi**: Es trobarà subratllat al mig del titular. La interpretació dels títols dels temes estudiats és la següent:
 - ◆ **Gènere**: es refereix a **autor** o **autora** d'un text o fragment determinat. Els casos d'autors anònims, col·lectius etc no es comptabilitzaran, però en tot cas afecten molt poc el resultat final ja que el seu percentatge és molt petit respecte al global.
 - ◆ **Interc.text**: Es refereix al contingut o a la promoció **intercultural** dels textos. Per tal que aflorin les dades que ens interessin els hem sotmès a aquesta classificació:
 - **català**: textos de contingut cultural explícitament català. En aquests casos utilitzem el concepte de cultura en el sentit més ampli (per tant hi entrarien des d'una biografia d'un compositor català fins a un text sobre una qüestió de gramàtica catalana tot passant per una recepta de cuina mediterrània originària del nostre rodal, o si més no que hi fos molt arrelada)
 - **intercultural**: textos amb un clar contingut multi, inter o alterocultural (des de la posició de la nostra cultura se'ns en fa conèixer una altra), així com textos la intenció dels quals és la promoció de l'intercanvi i del coneixement mutu entre cultures distintes. En algun cas concret, hem classificat en aquest apartat un text de contingut cultural manifestament català pel fet que estava escrit en un to que afavoria prioritàriament la interculturalitat.
 - **Neutre**: textos de referent indefinit (p. ex: certs fragments literaris) o de contingut universal (p.ex: certs textos científics) .

Val a dir que aquest sistema comportarà la desestimació d'alguns cas de classificació dubtosa, que en tot cas no afectarà gairebé gens el resultat final.

- ◆ **Interc. act**: Contingut o intenció **intercultural** de les activitats d'aprenentatge d'una unitat o capítol, segons els criteris de classificació aplicats a l'apartat anterior. Hi tenen cabuda tant les activitats que parteixen d'un text com les que són simples exercicis, sigui quin sigui el seu plantejament i estil. Per tal de no fer massa extensa la recollida de dades, ens hem cenyit al recompte d'activitats

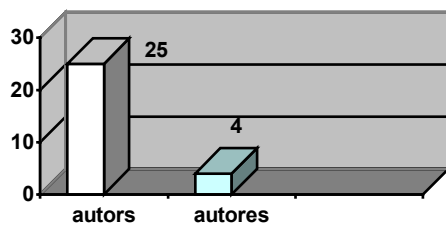
marcades amb algun signe determinat (numeració, pic, guió...) i només hem comptabilitzat els subexercicis d'un mateix exercici en alguns casos que eren molt diferents entre ells.

4. **Abast de la mostra:** s'indica amb la relació de la part del material didàctic que s'ha analitzat (mitjançant el mot TOT o la numeració o el títol d'una unitat concreta) , seguida del nombre global d'unitats de l'ítem estudiat que s'han trobat a la mostra.

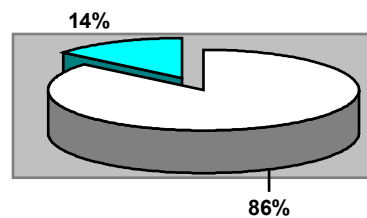
Representació de les dades:

(gràfics seriats en xifres romanes de l'I al

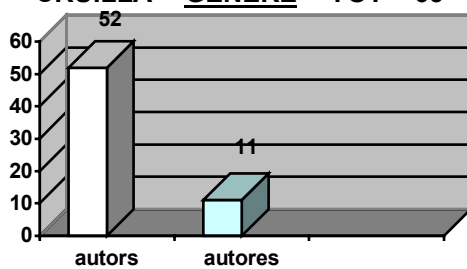
GRÀFIC I
TEIDE -- GÈNERE -- TOT= 29



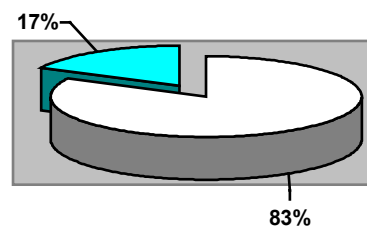
GRÀFIC II
TEIDE -- GÈNERE -- TOT = 29



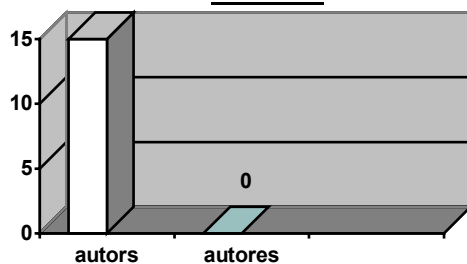
GRÀFIC III
CRUÏLLA -- GÈNERE -- TOT = 63



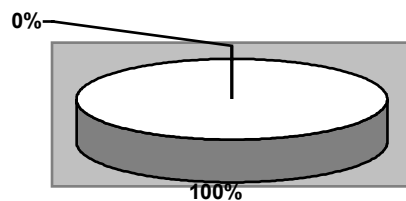
GRÀFIC IV
CRUÏLLA -- GÈNERE -- TOT = 63



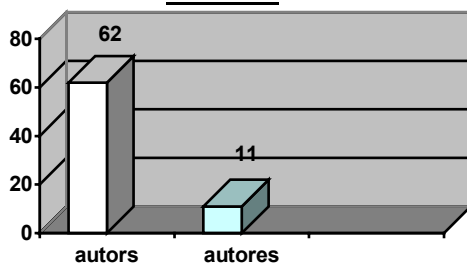
GRÀFIC V
SANTILLANA - GÈNERE - TOT = 15



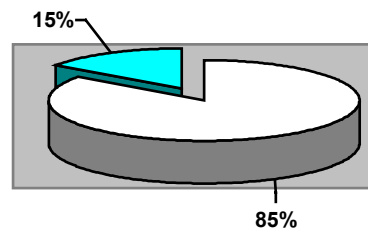
GRÀFIC VI
SANTILL...GÈNERE - TOT= 15



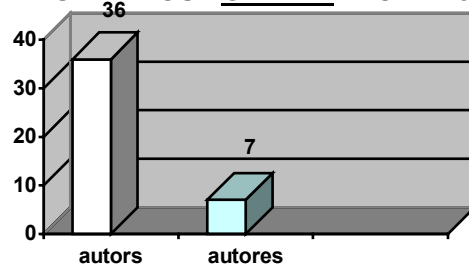
GRÀFIC VII
EUMO - GÈNERE - TOT = 73



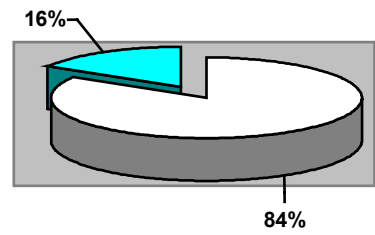
GRÀFIC VIII
EUMO -- GÈNERE -- TOT = 73



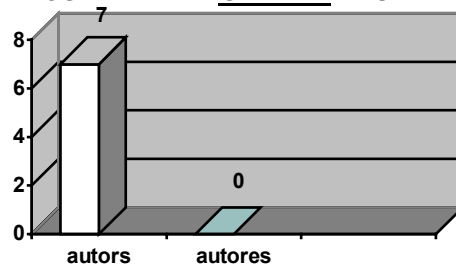
GRÀFIC IX
CASTELLNOU - GÈNERE - TOT = 43



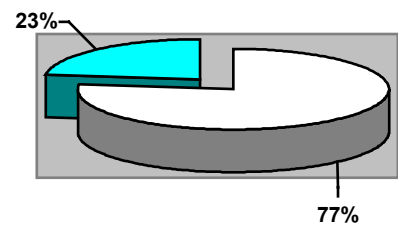
GRÀFIC X
CASTELL... -- GÈNERE --TOT =43



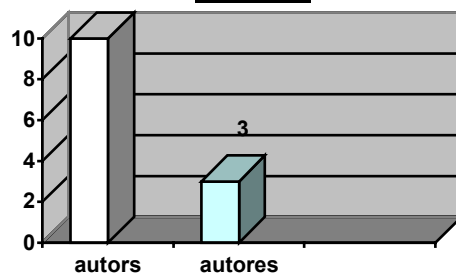
GRÀFIC XI
McGRAW NiA - GÈNERE - TOT = 7



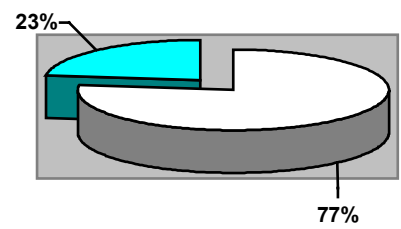
GRÀFIC XIV
McGRAW V-- GÈNERE - TOT =13

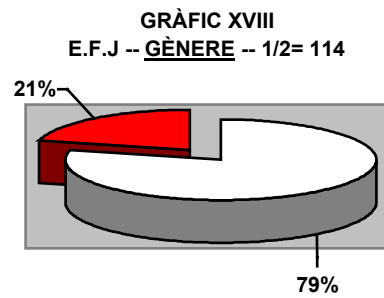
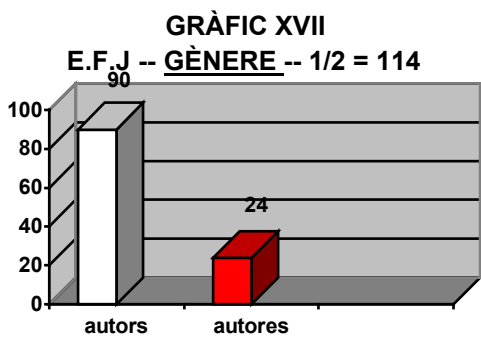
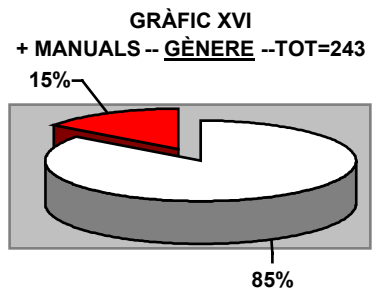
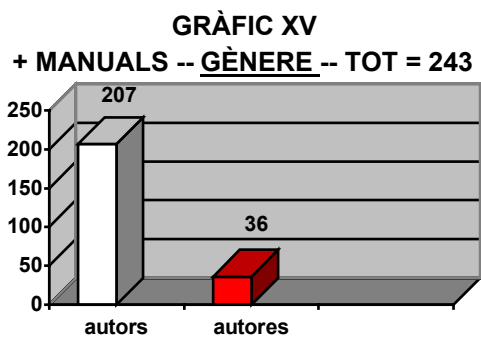


GRÀFIC XIII
McGRAW V - GÈNERE - TOT = 13

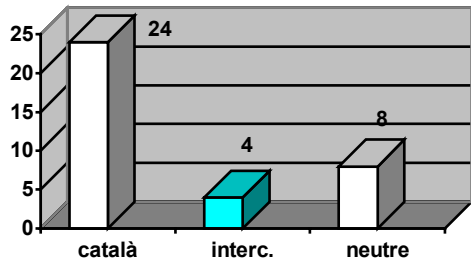


GRÀFIC XIV
McGRAW V-- GÈNERE - TOT =13

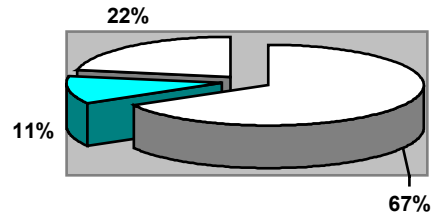




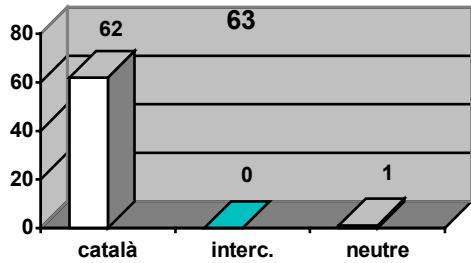
GRÀFIC XIX
TEIDE -- INTERC.TEXT -- TOT = 36



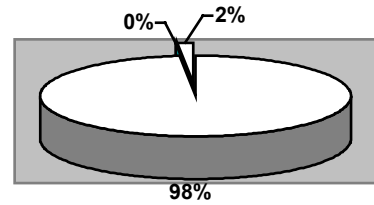
GRÀFIC XX
TEIDE -- INTERC.TEXT --TOT = 36



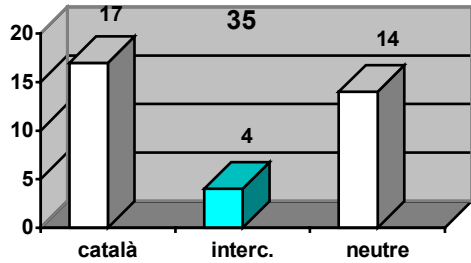
GRÀFIC XXI
CRUÏLLA -- INTERC.TEXT -- TOT =



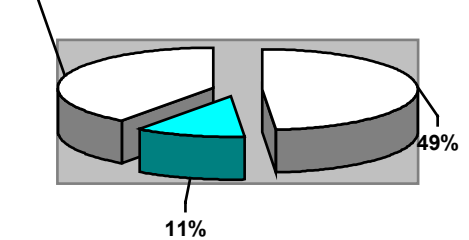
GRÀFIC XXII
CRUÏLLA - INTERC.TEXT -TOT= 63



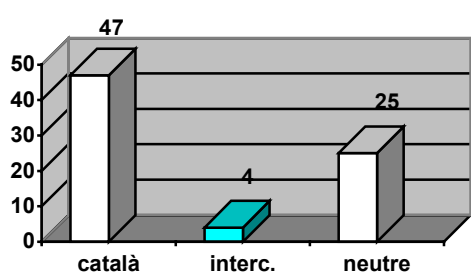
GRÀFIC XXIII
SANTILL -- INTERC.TEXT -- TOT =



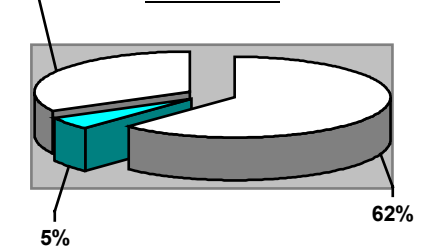
GRÀFIC XXIV
SANTILL - INTERC.TEXT -TOT= 35



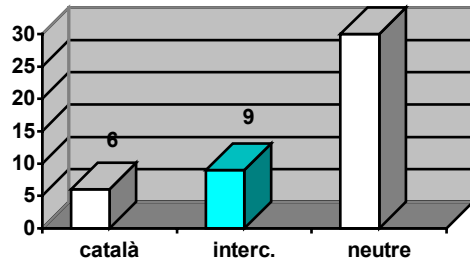
GRÀFIC XXV
EUMO -- INTERC.TEXT -- TOT = 76



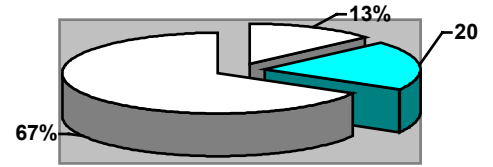
GRÀFIC XXVI
EUMO - INTERC.TEXT -TOT= 76



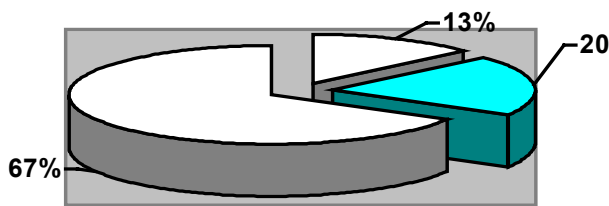
GRÀFIC XXVII
CASTELL.. -- INTERC.TEXT¹⁰-- TOT



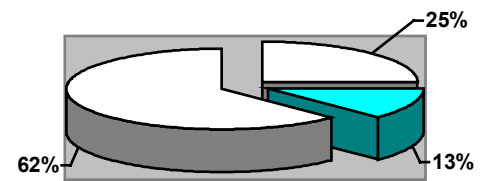
GRÀFIC XXVIII
CASTELL..- INTERC TEXT -- TOT



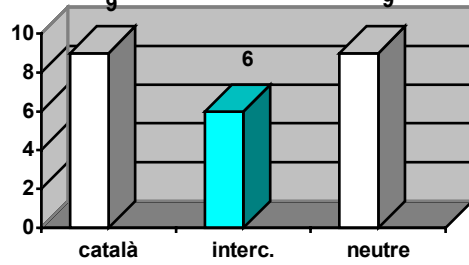
GRÀFIC XXVIII
CASTELL..- INTERC TEXT -- TOT



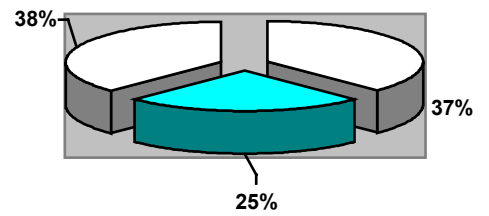
GRÀFIC XXX
McGRAW NiA-INTERC.TEXTI- TOT



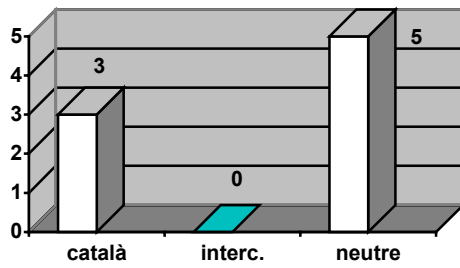
GRÀFIC XXXI
McGRAW V. -- INTERC.TEXTI-- TOT



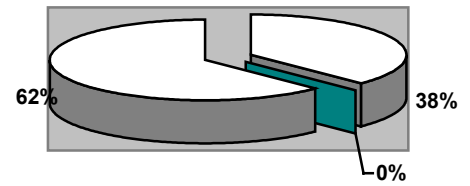
GRÀFIC XXXII
McGRAW-- INTERC.TEXT --TOT



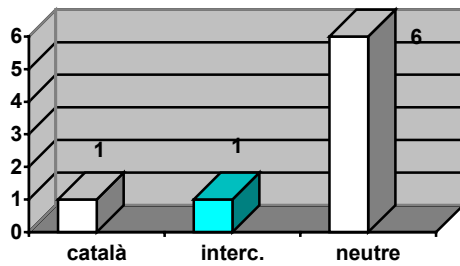
GRÀFIC XXXIII
EUMO -- INTERC.TEXT -- UNI p.114



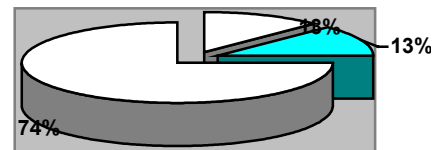
GRÀFIC XXXIV
EUMO-- INTERC.ACT -- UNI p.114



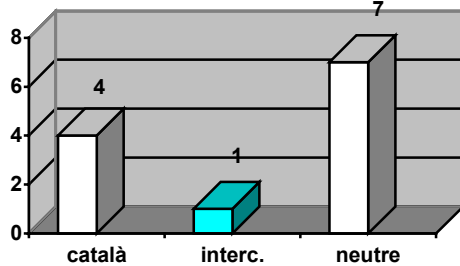
GRÀFIC XXXV
SANTILL -- INTERC.ACT -- UNI 14



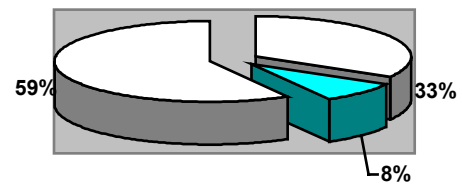
GRÀFIC XXXVI
SANTILL-- INTERC.ACT -- UNI 14



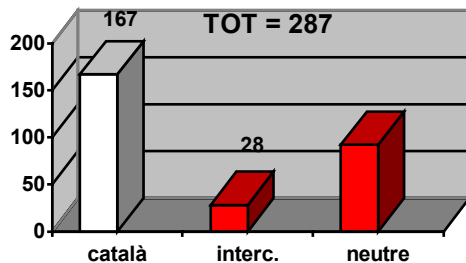
X



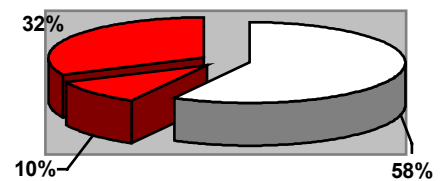
GRÀFIC XXIII
CRUÏLLA-- INTERC.ACT -- UNI 6



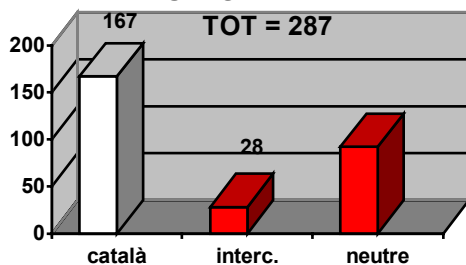
GRÀFIC XXXIII
+ MANUALS -- INTERC.TEXT



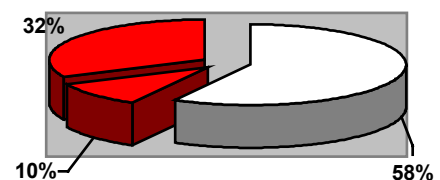
GRÀFIC XVI
+ MANUALS -- GÈNERE --TOT=243



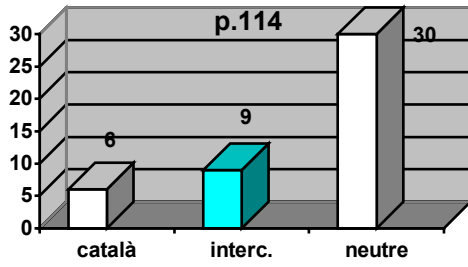
GRÀFIC XXXIII
+ MANUALS -- INTERC.TEXT



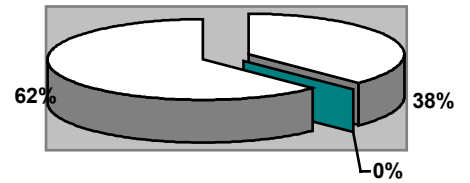
GRÀFIC XVI
+ MANUALS -- GÈNERE --TOT=243



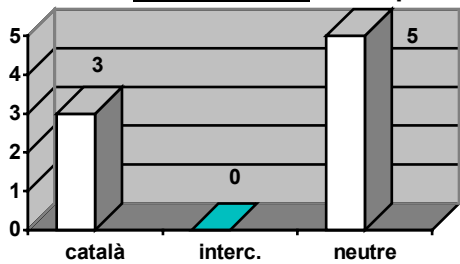
GRÀFIC XXVIII
CASTELL -- INTERC.TEXT -- UNI



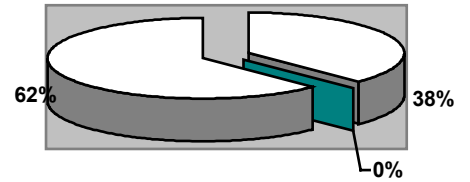
GRÀFIC XXVII
EUMO-- INTERC.ACT -- UNI p.114



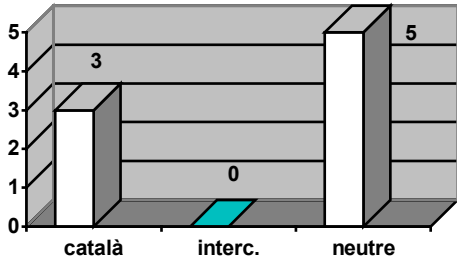
GRÀFIC XXVI
EUMO -- INTERC.TEXT -- UNI p.114



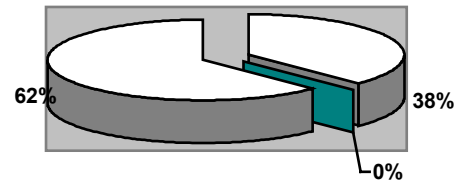
GRÀFIC XXVII
EUMO-- INTERC.ACT -- UNI p.114



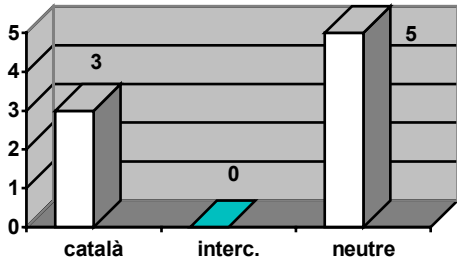
GRÀFIC XXVI
EUMO -- INTERC.TEXT -- UNI p.114



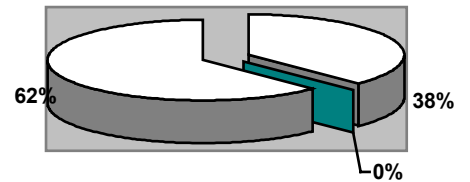
GRÀFIC XXVII
EUMO-- INTERC.ACT -- UNI p.114

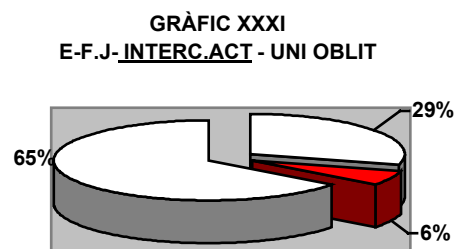
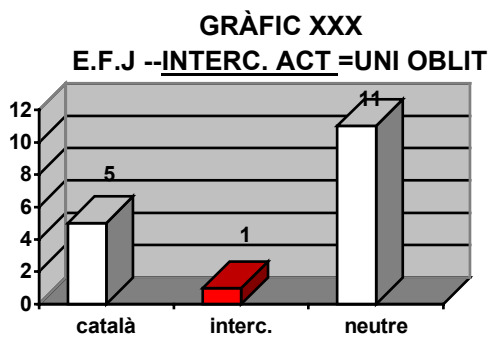
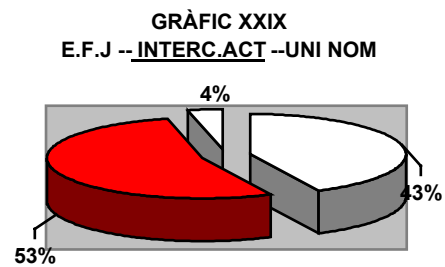
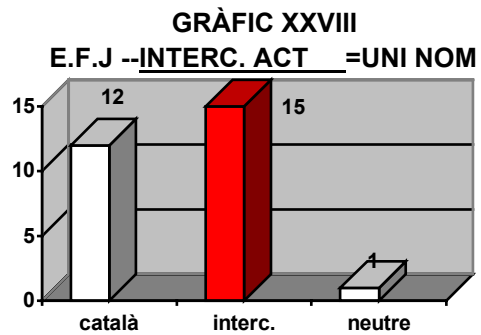


GRÀFIC XXVI
EUMO -- INTERC.TEXT -- UNI p.114



GRÀFIC XXVII
EUMO-- INTERC.ACT -- UNI p.114





nota: les dades de E.F.J són provisionals. Es preveu que els valors vermells creixin força a mesura que ens acostem a les dades definitives.

Comentari i interpretació de les dades:

Hem de començar dient que aquest estudi d'Investigació-Recerca s'ha començat quan l'elaboració del nostre treball estava en una fase molt avançada de realització, i que no solament ha corroborat el que ja havíem intuït sinó que fins ho ha depassat de lluny. Ha estat una absoluta sorpresa. Els nostres ulls, la nostra experiència... ens havien dit coses (o si no no faríem aquest treball) però la veritat és que no esperàvem que els resultats fossin tan eloqüents, significatius i aclaparadors. Veiem ,però, quina és l'anàlisi que podem fer de les dades abans de treure'n conclusions.

Pel que fa a la qüestió del **gènere**, és obvi que el femení hi surt molt malparat. Les dades d' **I** a **XIV** són ben concloents, i si ens atenem a les dates de publicació dels llibres corresponents, no hi ha cap indicatiu d'interpretació comparativa entre elles que ens faci pensar que les coses, si més no a curt termini, hagin de millorar. Hi ha un cas particularment alarmant i significatiu (**V**) on la presència femenina de l'autoria dels textos és nul·la⁶⁶. Com pot ser que un llibre així circuli impunement pel nostre mercat? No ens el volem ni imaginar en una d'aquestes innúmeres aules amb una "majoria de nenes", o de "nenes més treballadores que els nens", si fem cas als temps que corren! Com podem admetre que la tendència al **tractament igualitari dels sexes** ja ni tan sols comenci a veure's reflectida en els llibres de text (que al capdavall estan escrits per professionals que aquests sí que haurien de saber el que es fan, i no la pobra mainada!)? I que aquests siguin uns llibres que no abordin el fet presencial (per no dir, en molts casos, preponderant) femení?

Per descomptat que som conscients que no podem esperar, ni de bon tros, cap reparació miraculosa d'un dia per l'altre en aquest sentit, donat que contrarestar la inèrcia de l'aclaparadora preponderància de la literatura "masculina" no és pas cosa de quatre dies, i això sense entrar en temes més escabrosos com és ara el de la impossible restitució d'una literatura femenina històricament "callada" (que mai no va poder, i ja no podrà, ser) o "silenciada" (menystinguda, arraconada, ignorada, segregada a causa del rol socialment secundari a què de sempre l'ha sotmès l'estatus masculí). Una vegada dit això, però, ens tornem a trobar de front amb uns **valors** que semblen indicar-nos rotundament que la inèrcia de prioritització de la **masculinitat** (per no dir **masclisme**) arriba als llocs més insospitats... i que la desídia i la ignorància, o si més no la deixadesa, continuen imperant. Així estan – i ja és trist! – les coses. ¿Seríem massa suspicços, si penséssim que el fet que a les mostres que s'han analitzat es recorri reiteradament a les mateixes autores (*Rodoreda, Barbal, M.A. Oliver...*) no es deu tant a la dificultat de cercar en un repertori ja de per si prou escàs com a la negligència de buscar-ne de noves? És esgarrifós de pensar que, si no és que es tracta de mera inconsciència, certs autors i autores redueixin el tractament de la igualtat de sexes a la pura *pinzellada* pintoresca.... Tant costa de veure que aquest no és un problema de

⁶⁶ Una observació detallada d'aquest manual, que d'altra banda cal dir que sembla que té un nivell de venda i d'acceptació prou estimable, ens fa veure que res no hi justifica aital absència .. Així, quan els autors s'hi inventen un nom, casualment és masculí (veg *el Dr. Filaprim*, pàg 74); o quan introdueixen articles de premsa, també són tots sobre persones masculines (*Lluís Roldán, els bisbes epanyols* p 78...) És evident, doncs, que allí on sembla que els autors podrien jugar amb més marge de maniobra per introduir el gènere femení, tampoc no ho fan. És com si les dones no existissin! També és casualitat que els autors siguin dos homes?

militància sinó de simple sentit comú? Si no, amb quina cara podem fomentar la igualtat de sexes entre els nostres alumnes, si ens atrevim a entrar a classe impunement amb llibres que, si bé no prediquen el contrari, sí que almenys ho afavoreixen?

Quant a la **interculturalitat** els resultat són molt menys catastròfics però també demanarien de fer una reflexió i d'aplicar un correctiu. Si bé cal tenir present que, de bell antuvi, no podem comparar directament els resultats de E.F.J (que respon a una intencionalitat detrrminada) amb les mostres de llibre de text (que tenen uns altres objectius prioritaris com ara la construcció i l'assentament cultural a partir del treball i el coneixement de la pròpia llengua) perquè responen a plantejaments distints , sí que podem fer notar la gran contradicció que hi ha entre un sistema d'ensenyament que predica constantment amb flamants lletres de neó que cal altendre la **multiculturalitat** i afavoreixi la **integració** i que a la vegada desaprofiti tan clarament les oportunitats de portar a la pràctica aquesta filosofia amb els instruments de treball de què disposa. I això sobretot en aquelles matèries – llegiu humanitats, ciències socials... – en què potser es més factible d'introduir aquest continguts. No ens hem a parat a pensar mai si el sistema **proteccionista**, per no dir **autàrquic**, en què veiem immersa la nostra matèria potser produeix l'efecte contrari al volgut?

Proposta

Quan vàrem proposar-nos de fer aquest treball ens vam proposar d'introduir-hi una **quota de feminitat** del 50% (traduïda que la meitat dels textos fossin d'autora), però a la vista dels magríssims resultats obtinguts en aquest estudi d'investigació-recerca, així com de la dificultat de trobar prou autores per compensar (sense forçar excessivament les coses) l'ampli ventall d'autors, hem reduït aquesta quota a un percentatge del 33%.

En el cas de la **interculturalitat** proposem una quota del 50% per a autors catalans i d'un altre 50% per a autors d'altres cultures diverses.

Referència bibliogràfica de les mostres:

- ALERM, Eusebi i altres. *Llengua Catalana 1 (1r d'ESO)*. Barcelona: ed. Teide 1996.
- FERNANDO, Eduard i altres. *Llengua Catalana (3r d'ESO)*. Barcelona: ed. Cruïlla
1998.
- GIMÉNEZ Jordi i PAYRATÓ Lluís. *Expressió escrita: Narrar i descriure* (Crèdit variable tipificat 2n cicle d'ESO). Barcelona: Grup Promotor Santillana 1997.
- CODINA, Francesc i altres. *Llengua i comunicació 4* (2n cicle d'ESO). Vic: Eumo
1997.
- BADIA, Joan i altres. *Llengua catalana i literatura*. (3r ESO). Barcelona: Edicions Castellnou 1999
- AGUADO M. Rosa i OLIVA Cristina. *Llengua catalana i literatura. Noms i adjectius per descriure*. (2n cicle d'ESO. Crèdit 5). Madrid: McGRAW-HILL 1996.
- LABARA, Valerià C i CASTELLS-CAMBRAY Jordi. *Llengua catalana i literatura. Verbs i oracions en acció*. (2n cicle d'ESO. Crèdit 6). Madrid: McGRAW-HILL 1996.

PEL QUE FA AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT

El mètode que hem plantejat ha estat pensat a partir d'intentar donar resposta a les diferents necessitats dels alumnes quant a la seva formació i al seu procés d'aprenentatge, especialment en vistes a les exigències del nou cicle i en la consideració de la llengua com a eina instrumental que permet l'accés al coneixement i a la integració dels aprenents a la societat.

Hem tingut molt en compte la diversitat de motivacions i de capacitats dels alumnes, tant pel mètode que hem desenvolupat al llarg del projecte com per la naturalesa de les activitats que hem dissenyat. Pensem que no es tracta de fer currículums diferents segons les tipologies d'alumnes, sinó que es tracta de proposar un mateix currículum amb més d'una possibilitat de seguiment i d'aprenentatge, per això hem considerat que era prioritari donar un caràcter de versatilitat al material de l'estudiant.

En aquest sentit hem procurat que la diversitat fos present en diferents eixos de treball:

1.- Diversitat de textos sobre els quals plantegem lectures i activitats de treball. Aquests textos són diversos pel que fa al gènere de l'escriptor, a la cultura i al grau de dificultat de comprensió.

2.- Diversitat en la tipologia d'exercicis i activitats. La varietat d'activitats ha de facilitar l'adequació de la tasca proposada amb les capacitats i amb els interessos dels estudiants. En aquest sentit s'ha procurat que les activitats ocupin un ventall ampli de possibilitats. Els alumnes es troben des d'activitats pràcticament de caire manual fins a activitats únicament d'escriptura, d'activitats vinculades amb el medi extern fins a exercicis que només es poden executar dins un espai tancat - biblioteca, aula -, d'exercicis molt pautats fins a exercicis oberts i lliures.

3.- Diversitat en el grau de dificultat en cadascuna de les activitats. La diversitat en aquest sentit permet l'execució de l'activitat atenent sempre als diferents nivells de coneixement existents a qualsevol grup de treball.

4.- Diversitat en l'agrupació dins l'aula. Es proposen diferents possibilitats en l'organització dels exercicis que s'elaboren amb la col·laboració d'un company. Es proposen activitats per a realitzar en parella, en petit grup, en grups homogenis o heterogenis.

5.- Diversitat en la tria dels exercicis i en la concreció de les tasques que cada estudiant ha de fer, això ajuda a afavorir una motivació personal i una conscienciació del propi aprenentatge així com una procés d'autonomia i de responsabilitat en l'aprenentatge.

6.- El treball autònom de l'aprenent, guiat sempre pel docent, permet que el professor pugui atendre de manera individualitzada els alumnes amb dificultats i interessos diferents. A més, respecta els ritmes diferents en cadascun dels alumnes.

Tot plegat ha de garantir que els alumnes puguin assolir un grau d'aprenentatge i de formació superior a l'inicial i més complet. Això comporta una concreció d'un itinerari de tasques diferents en cada aprenent i, per tant, una orientació individualitzada diversa i única en cadascun dels alumnes. Que l'itinerari seguit per cada alumne acabi essent ben diferent d'un alumne a un altre comporta necessàriament una bona orientació i un bon seguiment del professor, cosa que ha de quedar ben reflectida a l'avaluació.

En la concepció i elaboració del material didàctic hem tingut en compte cinc línies de treball relacionades amb el treball de llengua:

- 1.- **Habilitats lingüístiques.**
- 2.- **Llengües i Sistemes d'Espectura.**
- 3.- **Intervenció gramatical.**
- 4.- **Intervencions sobre el text.**
- 5.- **Tipologies del text.**

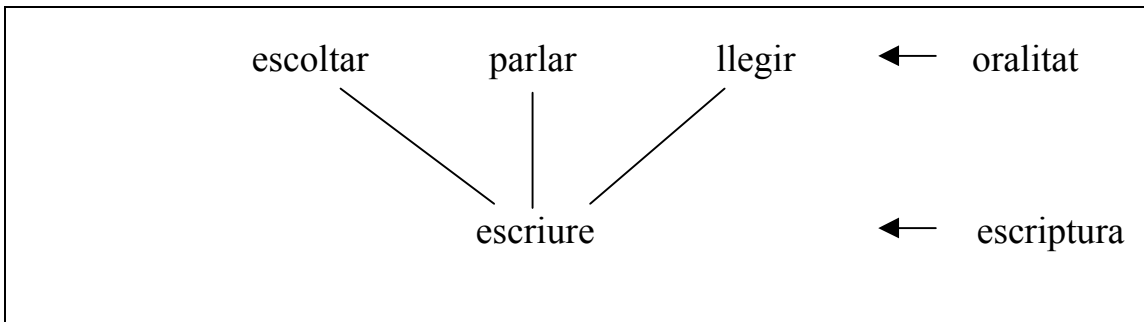
1.- **Habilitats lingüístiques.**

Tot i que, tal com el seu nom indica, aquest material didàctic focalitza la seva atenció sobre l'**escriure**, també s'hi tenen en compte constantment les altres tres **habilitats lingüístiques**; la presència, doncs, de la llengua oral s'ha de fer notar en tot moment i en tota hora per tal com **no hi ha escriptura sense oralitat**.

En el material didàctic, doncs, canviem el conegut esquema:

escoltar	parlar
llegir	escriure

per aquest altre:



El tractament específic de la llengua oral es fa a través d'aquests instruments de treball:

- ◆ **Activitats de lectura, comprensió i comentari de textos i fragments literaris.**
- ◆ **Activitats dels *espais de treball* de l'àrea de treball PARLAR.**
- ◆ **Tractament monogràfic al LLIBRE DE LES VEUS (no disponible)**

2.- Llengües i Sistemes d'Espectura.

Tal com s'ha justificat a **051** i **052**, en els continguts del material didàctic hi trobem una gran varietat de codis i sistemes d'espectura. Aquesta diversitat es fa palesa amb l'observació de la següent taula, on hi hem reflectit totes les **llengües** i els **sistemes d'espectura** que, poc o molt, són presents en els diferents LLIBRES:

Llengües

- ◆ català.
- ◆ castellà.
- ◆ francès.
- ◆ anglès.
- ◆ italià.
- ◆ portuguès.
- ◆ llatí

Sistemes d'espectura.

- ◆ jeroglífica.
- ◆ alfabet llatí
- ◆ alfabet ciríllic
- ◆ alfabet grec.
- ◆ ideogrames
- ◆ Braille
- ◆ emoticones.
- ◆ iconografia
- ◆ iconoespectura
- ◆ morse
- ◆ collage
- ◆ cal.ligrama

- ◆ alfabet personal i codis secrets
- ◆ poesia visual

3.- Intervenció gramatical.

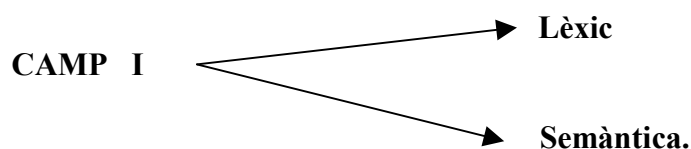
Hem de començar dient que no volem fer cap al·lusió didàctica específica al tractament de l' **ortografia** en aquest treball ja que, d'una banda, habitualment ja s'hi sol dedicar moltíssima atenció, i de l'altra, pel fet que es tracta de la part més perifèrica de la gramàtica, cada dia més a l'abast gràcies als programes de correcció dels processadors de textos.

*L'atenció gramatical prioritària del treball són els components **sintàctic, lèxic i semàntic.***

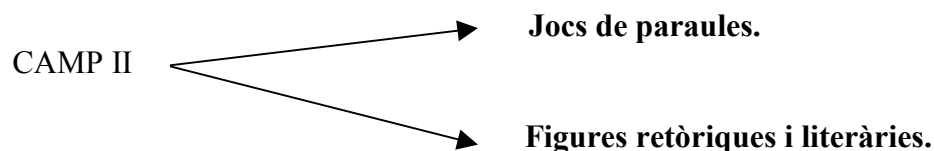
Pel que fa a la **sintaxi**, volem subratllar que no n'hem fet un tractament organitzat segons un programari prèviament establert, però sí que en canvi l'hem tinguda sempre molt present en la concepció de les activitats, moltes d'elles curulles d'una mena de "sintaxi oculta", que pretén ensenyar procediments sense necessitat d'atènyer la conceptualització.

Pel que fa al **lèxic** i la **semàntica**, hem fet tot el possible perquè ocupessin un lloc preeminent en tot el treball puix considerem que cal contribuir com sigui a preservar i salvar el nostre — encara — incommensurable **tesor de la llengua**, hores d'ara tan constantment amenaçat. És per això que hem procurat donar-hi un tractament al més ampli i original possible, no limitant-nos a treballar només el llenguatge d'una forma canònica i acadèmica sinó a explotar-ne també i continuadament altres vessants més dinàmics, lúdics i creatius.

Així, hem classificat els recursos del **llenguatge** en aquests dos camps:



Els continguts concrets que s'han treballat es troben explicitats a la **TAULA I**, mentre que la **TAULA II**⁶⁷ serviria per mostrar totes les activitats on s'ha treballat un mateix ítem lèxic o semàntic



Representació a la **TAULA III**

⁶⁷ L'avantatge d'aquesta presentació fóra que permetria fer estudis monogràfics d'ítems de lèxic o semàntica concrets.

TAULA I

LÈXIC	SEMÀNTICA
1.- PREFIXACIÓ + POLIMORFÈMICS	19.- DEFINICIÓ. ACCEPCIONS/SUBACCEPCIONS. PARÀFRASI
2.- SUFIXACIÓ + INFIXACIÓ. RECURSIVITAT	20.- PRECISIÓ de significat.
3.- PARASÍNTESI	21.- GRADACIÓ morfològica, lèxica i sintàctica.
4.- REGRESSIÓ =POSTVERBALS	22.- SENTIT FIGURAT. METÀFORA. PERSONIFICACIÓ
5.- HABILITACIÓ DE CATEGORIES MORFOLÒGIQUES. = POSTVERBALS.	23.- SINONÍMIA. total o parcial HIPONÍMIA/COHIPONÍMIA/HIPERONÍMIA (+ APOSICIÓ GRAMATICAL, SINTAGMES REFERENCIALS, JÒQUERS) GEOSINÒNIMS. SEGONS NIVELLS DE FORMALITAT (Variació)
6.- COMPOSICIÓ + POLIMORFÈMICS. + REDUPLICACIÓ	24.- OPOSICIÓ COMPLEMENTARIETAT RECIPROCITAT (INVERSÍO) ANTONÍMIA
7.- LOCUCIÓ = MODISMES	25.- POLISÈMIA
8.- FRASES FETES = MODISMES.	26.- HOMONÍMIA. total o parcial. PARCIAL: HOMOFOONIA, HOMOGRÀFIA.
9.- LEXICALITZACIÓ de sintagmes nominals i adjectius.	27.- PARONÍMIA
10. CONNEXIÓ Connectors gramaticals.	28.- INVENCÍO
11. REFRANYER Refranys, dites, sentències, proverbis,...	29.- CAMPS SEMÀNTICS
12.- PRÉSTECS.	
13.- ONOMÀSTICA. ANTROPONÍMIA. HETERONÍMIA. TOPONÍMIA.	
14.- VARIACIÓ.	
15.- ETIMOLOGIA (O EVOLUCIÓ)	
16.- MANIPULACIÓ. REDUCCIÓ: AFÈRESI, APÒCOPE, SÍNCOPA. AMPUTACIÓ METÀTESI. ANAGRAMA LIPOGRAMA	
17.- INVENCÍO recreació creació de paraules amb o sense patró.	
18.- FAMÍLIA LÈXICA.	

4.- Intervencions sobre el text.

Respecte al tractament específic de l'habilitat d' **escriure**, podem emprar el següent corpus terminològic que fa referència a **microhabilitats** diverses:

- ◆ “manuscrítar” (escriure a mà)
- ◆ adscriure
- ◆ ampliar
- ◆ anotar
- ◆ cal.ligrafiar
- ◆ calcar
- ◆ codificar
- ◆ comunicar per escrit
- ◆ copiar
- ◆ dictar
- ◆ esborrallar
- ◆ esbossar (fer un esborrany)
- ◆ estilitzar
- ◆ fer escarbats (fer les lletres molt mal fetes)
- ◆ fer quatre ratlles
- ◆ gargotejar
- ◆ guixar
- ◆ inscriure
- ◆ marginar (posar marges)
- ◆ mecanografiar
- ◆ ortografiar
- ◆ paginar
- ◆ ratllar
- ◆ redactar
- ◆ reescriure
- ◆ resumir
- ◆ sobreescriure
- ◆ sotaescriure (subscriure)
- ◆ teclejar (escriure a màquina o a l'ordinador).
- ◆ transcriure
- ◆ versificar
- ◆ xifrar

5.- Tipologies del text.

Es tractaria d'establir la relació entre els models de text literaris i els més específics de l'escriptura autobiogràfica, tal com mostra la **TAULA IV**:

GÈNERES...	... DE LA VIDA	... LITE-RARIS	LOCALITZACIÓ.
ANECDOTARI			
APÒLEG			
ARENGA			
AUTOBIOGRAFIA			
BIOGRAFIA			
CAL.LIGRAMA			
CONFERÈNCIA			
CONFESSIÓ			
CONFIDÈNCIA			
CONSILIARI			
COSTUMARI			
DECL. DE PRINC.			
DESCRIPCIÓ			
DIARI PERSON..			
DIETARI			
DITA			
ELEGIA			
EPÍSTOLA			
EPISTOLARI			
EPITAFI			
EXPLICACIÓ			
FÀBULA			
IMPRESSIONARI			
JOC			
LLIBRE DE MEM.			
NARRACIÓ			
OBLIT			
ODA			
PROVERBI			
RECORD			
RETRAT			
ROMANÇ			
SECRET			
SOMNI			
TERTÚLIA			
TESTAMENT			
VIATGE			

PEL QUE FA AL SEGUIMENT, LA REVISIÓ I L' AVALUACIÓ DEL TEXT

La constatació de les dificultats dels nostres alumnes en la revisió dels seus textos escrits i la preocupació dels professors sobre la correcció d'aquests materials ens ha portat a ocupar-nos d'aquest tema extensament. El nostre objectiu és oferir una proposta de treball que orienti els estudiants cap a l'autorevisió dels textos propis.

Amb el plantejament tradicional, el professor es sobrecarrega de feina amb un munt de textos per corregir i amb la sensació clara que de ben poc serveix fer aquesta feina. Mentre el docent adopta un paper actiu en la reparació del text escrit, perquè corregeix i dóna solucions als dèficits que presenta, l'alumne pren un paper passiu: un cop ha lliurat el seu producte se'n desentén. Quan aquest alumne rep el text corregit es fixa, primer, en la qualificació, i, potser després, amb una mica de sort, farà un cop d'ull a les marques fetes pel professor.

L'estudiant espera que el professor corregeixi tots els exercicis que realitza, perquè aquest és un dels factors que dóna sentit al treball de composició. És a dir, si el text no ha de ser corregit, no cal que escrigui. Ara bé, no sempre l'aprenent aprofita les correccions fetes pel professor per millorar el seu text. En part, perquè no està motivat per reparar l'escrit. En part, perquè normalment demanem als alumnes un text acabat, un producte final. Té sentit millorar un producte acabat?

En definitiva, l'alumne assumeix poca responsabilitat en el procés de correcció del text, el qual està vinculat directament al procés global de la composició escrita. Sembla una paradoxa: si volem ensenyar a escriure, hem de voler ensenyar a revisar, perquè forma part del procés d'escriptura. Els docents hem de donar l'oportunitat als alumnes d'aprendre a autocorregir-se, perquè si no acabaran depenent sistemàticament d'un revisor extern, que sempre serà una crossa, la qual cosa no ens ajudarà a formar aprenents autònoms.

Si considerem que l'escriptor ha de tenir un paper actiu en la revisió dels seus textos, ens haurem de preguntar de quina manera el docent pot dirigir l'aprenentatge d'aquesta tasca. Per respondre a aquesta pregunta abans ens haurem de formular: què hem de corregir? Per tot això hem partit del següent marc teòric que presentem i desenvolupem tot seguit:

- 1.- La revisió com a procés bàsic de composició.
- 2.- El diàleg oral com a instrument d'aprenentatge. El treball cooperatiu entre iguals.

Ultra aquestes consideracions, farem un seguit de propostes de recursos didàctics concrets en un tercer apartat:

- 3.- Recursos didàctics.

1.- La revisió com a procés bàsic de composició.

L'enfocament didàctic que proposem per a la revisió del text des d'aquestes planes es basa en el *procés de composició*. Això no vol dir que les altres línies didàctiques siguin excloents, sinó que han de ser complementàries. Ara bé, considerem que l'enfocament processual ha d'aportar un treball global dels procediments de composició del text.

El procés de producció d'un text escrit és d'una gran complexitat, ja que comporta diverses operacions que no es desenvolupen d'una manera lineal sinó que es van desenvolupant d'una manera recursiva. Són tres les operacions que es donen en la construcció d'un text: la planificació, la textualització i la revisió.

- Amb la **planificació** s'inicia el procés de creació d'un text. És en aquesta fase on l'escriptor ha de seleccionar els continguts i la seva organització, en funció de la intenció i dels receptors.
- Amb la **textualització** es converteixen els conceptes i els coneixements que són a la ment de l'escriptor, i que probablement hauran estat planificats, en una seqüència de frases o paraules que hauran de constituir el text.
- Amb la **revisió** s'avalua contínuament la producció escrita per adequar-la al context comunicatiu en què s'insereix el text. La revisió del text suposa detectar els errors i resoldre'ls, la qual cosa s'esdevé d'una manera recursiva, perquè es pot donar tant en la planificació del text com en la textualització. La revisió és, doncs, un subprocés bàsic per a la composició mitjançant el qual l'aprenent es dedica a avaluar l'escrit, a diagnosticar errors i/o possibles millores i a triar tàctiques de planificació i textualització.

Una descripció senzilla de la revisió es limitaria a l'activitat de rellegir el text escrit, a fi de donar-li una forma correcta perquè arribi al lector. Ara bé, ja sabem que, en tractar-se d'un procés cíclic i flexible, aquesta definició de revisió no coincideix amb el que entenem per revisió d'un text, perquè aquesta activitat també va íntimament lligada a la planificació i a la textualització.

La revisió és un dels subprocessos d'aprenentatge més complexos per a l'alumne. D'una banda, perquè els alumnes tenen uns prejudicis que els porten a identificar el text amb l'autor. La majoria dels nostres alumnes entén que l'avaluació del text equival a l'avaluació de la seva persona. Per aquest motiu, senten la correcció com una agressió, agreujada quan aquesta correcció prové de fora, i més si és un adult. En aquest sentit, és primordial oferir recursos bàsics a l'aprenent per a ajudar-lo a distanciar-se del text, la qual cosa afavorirà l'observació i, per tant, l'avaluació. D'altra banda, perquè els alumnes solen confondre la revisió amb la correcció final i, per tant, es limiten a reparar aspectes superficials, bàsicament formals. A diferència de la correcció, en la qual s'esmenen els errors tipogràfics, ortogràfics, de lèxic, de normativa morfosintàctica

en la fase final de l'escrit, la revisió avalua contínuament els esborranys abans del producte acabat. Per això és important posar èmfasi en les situacions interactives entre alumnes i professors i crear espais de revisió entre iguals, per tal que els aprenents puguin dialogar sobre els seus textos i puguin adoptar alternativament el rol de lector i el d'autor. D'aquesta manera podran no només millorar la qualitat del text, sinó també millorar el desenvolupament de les habilitats en la composició textual. A aquestes habilitats hi farem referència més endavant.

Resumint, aprendre a escriure ha d'incloure per força aprendre a revisar. Ensenyar a escriure ha de comportar inevitablement ensenyar a revisar el text propi. Així doncs, considerem que atendre l'ensenyament de la revisió del propi text implica :

- Emfasitzar l'ensenyament del procés d'escriptura.
- Col·laborar en aquest procés global, sigui quin sigui l'estadi de composició en què es troba l'alumne.
- Donar rellevància al contingut i no tant a la forma.
- Fomentar diversos processos cognitius: organitzar i generar idees, avaluar,
- Contemplar el text i no només les frases i les paraules.
- Atendre els esborranys.
- Respectar els textos finals.
- Posar èmfasi en la revisió i l'avaluació.
- Oferir espais per a la creativitat.

Dit això, si assumim que els docents hem d'ensenyar a revisar, ens haurem de plantejar **què haurem de revisar**.

Ja hem apuntat la diferència entre corregir i revisar. Quan revisem intentem descobrir dèficits, que provenen tant de la planificació com de la textualització, per tal de resoldre'ls. En canvi, quan corregim pretenem emmenar cap a la regla. Per tant, la revisió és un concepte més ampli que inclou la correcció.

Si la revisió, doncs, és un acte que forma part del procés de composició textual, els professors hauríem d'apropar-nos al text en qualsevol moment d'aquest procés d'escriptura per aconsellar l'alumne. Els docents no només hem d'orientar – llegiu “corregir” – quan el text és tancat, sinó que hem d'anar fent petites incursions en els pretextos per reparar aspectes profunds de l'escrit. Amb el temps, l'alumne aprendrà a esmenar del seu text allò que els professors hem revisat del seu escrit.

Presentem, tot seguit, què pot reparar o revisar el professor dels escrits creats pels alumnes en cadascun dels estadis del procés global de composició:

Si l'alumne es troba en el procés de planificació, el professor pot ajudar a esmenar:

Sobre el recull de la informació:

- L'orientació global del tema.
- La tria d'informació: afegir la imprescindible o eliminar la inescient.
- L'ordre de presentació de la informació: de concret a general, de general a concret.
- La verificació de la informació

Sobre l'estructura plantejada:

- Estructura textual que encabeixi la informació recollida.
- Esquema general.
- Presentació dels paràgrafs i de les idees.
- Arguments, exemples...

Si l'alumne es troba en el procés de textualització, el professor pot ajudar a reparar:

- Les frases agramaticals.
- Les construccions de sentit confús.
- L'estilística del text.
- Els connectors inadequats.
- El lèxic poc precís o inadequat.

Si l'alumne es troba en el procés de revisió, el professor pot ajudar a esmenar:

- Tots els aspectes que no reflecteixin la planificació en la textualització.
- Correcció:
 - L'ortografia
 - La concordança
 - La puntuació
 - Les repeticions lèxiques
 - La presentació general del text

Estem d'acord que els professors podem *corregir* tots aquests elements a partir del text final, però no s'acomplirà, d'aquesta manera, l'objectiu que preveu oferir ajuda a l'alumne a fi que aprengui a revisar el seu propi text. No oblidem que l'aprenent posa èmfasi en allò que nosaltres prioritzem. Si no prioritzem els esborranys, difícilment els aprenents els valoraran.

A partir del que s'ha dit, ens podem preguntar **quins textos hem de corregir**. La resposta és clara. Cal corregir-revisar tot tipus de text, especialment aquells que no són acabats. És a dir, cal valorar la revisió des dels esquemes i les pluges d'idees fins als esborranys i assajos previs al text final. En qualsevol cas hem d'evitar de tot en tot concentrar-nos únicament en la revisió-correcció dels textos finals.

Més enllà d'aquestes consideracions, hem d'afegir encara alguns aspectes puntuals sobre **com s'ha de revisar**. Són aspectes ben coneguts de tothom, que només els introduïm de forma breu a tall de recordatori.

1.- Els professors no només hem de ajudar a depurar o a revisar, també hem d'indicar en l'escrit les parts ben resoltes.

2.- Els docents no hem de corregir, necessàriament, tots els errors d'un text, ni tampoc tots els textos de tots els alumnes. No hem d'obsessionar-nos a corregir-ho tot, sinó que hem d'aprendre a seleccionar. És més important la qualitat que no pas la quantitat de la revisió/correcció.

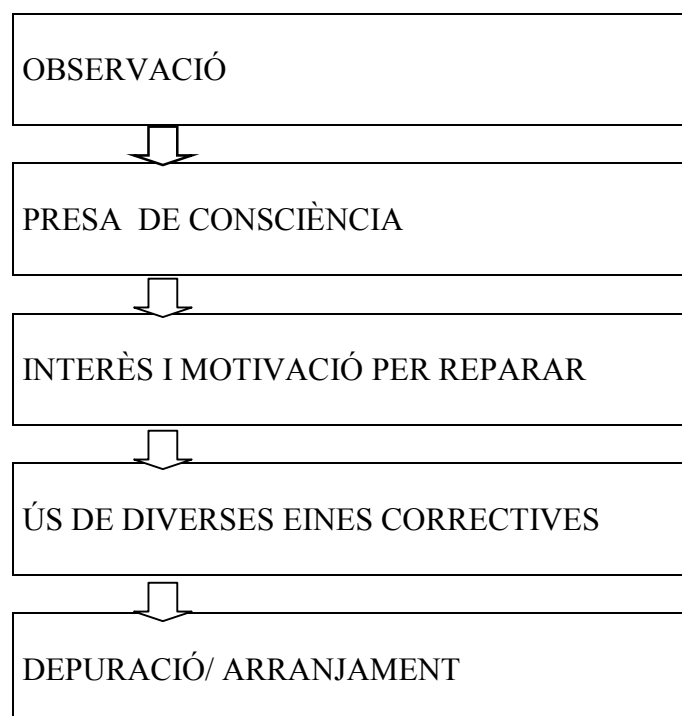
3.- En corregir textos, els professors hem de tenir en compte el material treballat a l'aula. Per tant, no hem de tractar de la mateixa manera els errors (regles gramaticals desconegudes per a l'aprenent) de les faltes (regles gramaticals que aquest ja coneix).

4.- Hem de procurar d'utilitzar la revisió com una tècnica didàctica i com una eina d'aprenentatge per a l'alumne i no pas com un instrument de control per part del professor.

En tot el que hem dit fins ara, hi ha un aspecte fonamental sense el qual la nostra correcció no té cap mena d'incidència en el treball de l'aula. Es tracta de l'objectiu que ens imposem en revisar el text d'un alumne. No podem caure en el parany de corregir de manera mecànica com a resposta de la demanda feta pels nostres alumnes, fins i tot com a resposta de la demanda tàcita feta pels nostres col·legues. Hi ha d'haver un objectiu que estigui relacionat amb el treball fet a l'aula, un objectiu que lligui la proposta d'escriptura del professor amb el text creat per l'alumne.

A banda dels objectius específics i dissenyats segons les característiques del text i les característiques dels aprenents, n'hi ha uns altres que han de ser presents en tota revisió. Aquests objectius generals han d'ajudar a erradicar certs dèficits dels alumnes, a fi de facilitar una millora global en l'aprenentatge de l'autocorrecció. Esmentem tot seguit els més essencials:

- Oferir un espai de temps per a la lectura i la reflexió del text corregit.
- Donar eines per a prendre consciència dels errors o de les faltes. L'alumne ha de comprendre per què ha d'esmenar del seu text els aspectes marcats pel professor.
- Donar sentit a la correcció per tal de millorar l'interès de l'alumne per a fer els arranjaments necessaris.
- Mostrar eines de coneixement per tal que l'aprenent pugui reparar el seu text.
- Oferir als alumnes diverses oportunitats de trobar-se en situacions semblants en què pugui practicar la qüestió esmenada.





PRÀCTICA DE SITUACIONS SEMBLANTS

2.- El diàleg oral com a instrument d'aprenentatge. El treball cooperatiu entre iguals.

D'acord amb les tesis de la interacció com a instrument d'aprenentatge, el diàleg oral constitueix una eina fonamental de desenvolupament dels processos cognitius superiors. Segons aquest plantejament un aprenent pot desenvolupar i integrar un procés de pensament a partir de la interacció verbal amb un adult més expert (cal entendre un adult expert com qualsevol persona que té més recursos, més domini d'un tema en concret o un rol diferent), de manera que el seu aprenentatge pugui progressar. El llenguatge oral no només constitueix el canal fonamental de transmissió sinó que, a més, és una eina per al desenvolupament de l'objecte d'aprenentatge.

En el cas que ens toca, el de l'aprenentatge de la revisió del text, el diàleg oral es converteix en un instrument regulador: quan un aprenent dialoga amb el seu interlocutor pren control sobre les operacions de revisió textual. Amb el treball entre iguals es pot generar motivació i interès, pot millorar el rendiment de l'aprenentatge i, ben dirigit, pot fomentar actituds positives.

Amb la revisió entre iguals l'estudiant té l'oportunitat de llegir el seu text i de sentir-se llegit, cosa que dóna més sentit al fet d'escriure. Dificilment un alumne pot sentir-se motivat a escriure si sap que no serà llegit, si sap d'entrada que ningú no gaudirà del seu text i, encara menys, si sap que serà corregit.

L'activitat de revisió conjunta ofereix una situació real, perquè el text pren vida en ser llegit. Per tant, aquesta activitat permetrà portar a terme unes tasques que van més enllà de l'escriptura, ja que els aprenents tenen l'oportunitat de llegir i de sentir-se llegits, cosa que ha d'oferir la possibilitat de contrastar idees noves o diferents. A més el lector pot adonar-se, en llegir el seu escrit, i només en llegir-lo, que el text presenta limitacions comunicatives (no sempre el text és interpretat de la mateixa manera, ni coincideixen sempre les lectures dels lectors amb la de l'autor, ni el text és entès al cent per cent, ni totes les parts del text són clares ni totes les peces encaixen a la perfecció).

Amb tot, la revisió entre iguals presenta alguns problemes. Així doncs, els professors que vulguem iniciar els alumnes en aquest tipus de treball cooperatiu de revisió toparem amb una sèrie de nocions preconcebudes i arrelades en els alumnes. En el quadre següent mostrem alguns d'aquests prejudicis i algunes propostes de treball que poden ajudar-nos a superar-los:

PREJUDICIS DELS NOSTRES ALUMNES RESPECTE A LA REVISIÓ	PROPOSTES DE TREBALL
Difícilment atorguen credibilitat als companys, en canvi sí que n'atorguen al professor.	Per atorgar credibilitat als correctors, pot ser útil, al principi, la col·laboració del professor com un membre més dins del grup.
La identificació que fa l'alumne entre text-autor dificulta l'acceptació de les crítiques dels companys sense que el revisat no senti una agressió cap a la pròpia imatge.	Per evitar l'agressió que sent l'autor en ser revisat, proposem iniciar la revisió entre iguals a partir de textos elaborats en grup. Un grup corregeix l'escrit d'un altre grup, d'aquesta manera la revisió no es focalitza en una sola persona.
L'alumnat no valora els esborranys, per això solen escriure a raig.	Per motivar la valoració d'esborranys, cal demanar-ne, revisar-ne i avaluar-ne. Cal, també, convertir-los en una eina necessària i imprescindible per a la producció del text final.
L'aprenent sol identificar la revisió amb la correcció del text. Els aprenents tendeixen a revisar aspectes formals en qualsevol tipus d'escrit (mots repetits en el text, ortografia ...).	Per aprendre les diferents característiques d'aquests dos processos, cal analitzar-comentar casos reals a classe (el professor pot examinar a partir d'un text dues versions: una de revisada i una altra de corregida). Els alumnes solen corregir-revisar allò que reparen els professors. Els canvis que incorpori el docent quedaran reflectits en els aprenents.
A més, s'identifica qualsevol tipus de correcció amb una tècnica agressiva que serveix per censurar. Un sistema més de poder.	Per evitar aquesta visió censoradora de la revisió, és útil positivament la llengua que es fa servir en la correcció. Cal evitar l'ús excessiu d'error o falta. Cal parlar tant d'aspectes millorables com d'aspectes ben resoltos.

3.- Recursos didàctics

A més de treballar amb aquests prejudicis, els docents haurem d'ajudar a desenvolupar una sèrie d'habilitats cognitives referents no només al discurs textual sinó també referents al discurs oral. Aquestes destreses són àmpliament reforçades, ja que es treballen amb perseverança en diverses àrees del projecte autobiogràfic.

Amb tot, cal no oblidar que la revisió conjunta d'un text ha de portar a la llarga a l'assoliment del procés de revisió, de manera que cadascun dels aprenents vagi incorporant habilitats i recursos per a poder revisar tot sol el text propi. I aquest ha de ser l'objectiu final, l'autonomia en el procés de revisió.

- **Les habilitats**

a.- Habilitats referents al discurs textual

Pel que fa a l'alumne-lector, haurà d'aprendre a:

- Interpretar el text i comprendre'l.
- Resumir, analitzar i comentar l'escrit.
- Opinar constructivament.
- Evitar afirmacions categòriques.
- Relacionar el pretext amb el text (allò que es volia dir amb el que s'ha dit definitivament).
- Expressar l'opinió personal amb respecte.
- Expressar l'opinió tenint en compte diversos punts de vista.
- Utilitzar eines de suport (diccionaris, manuals, models...).
- Tenir criteris de marques (redactar-ho).
- Distingir aspectes superflus d'aspectes rellevants.
- Proposar diverses solucions de millora del text.

Pel que fa a l'alumne-autor, haurà d'aprendre a:

- Saber escoltar les opinions dels correctors.
- Destriar aquelles opinions que siguin rellevants per a la millora del seu text.
- Valorar el missatge que li arriba dels seus companys.
- Valorar, també, les diferents intervencions.
- Evitar llargues justificacions.
- Acceptar les múltiples lectures, ser obert a les noves idees.
- Fer les demandes necessàries a fi de poder reparar el text.
- Conèixer la manera d'aplicar en el text aquells canvis proposats pels companys.
- Utilitzar eines de suport (diccionaris, manuals, models...).
- Adquirir, en la mesura que sigui possible, un grau d'autonomia en la revisió del propi text.

b.- Habilitats referents al discurs oral

Tots els membres que participin en la revisió oral d'un escrit, hauran d'aprendre a:

- Respectar els torns de parla, tant pel que fa al nombre de torns com pel que fa al temps que s'hi dedica.
- Saber prendre la paraula. Això vol dir aprendre a no tallar el discurs d'un company ni a encavalcar-se.
- Negociar els temes de conversa que convinguin.
- Mantenir el tema de conversa, bo i evitant les fugides d'estudi.
- Ser clar, breu, concís i pertinent.
- Ser cortès i respectuós amb les opinions dels altres.
- Evitar l'ús excessiu de preguntes directes.
- Allunyar-se de les afirmacions concloents.
- Mantenir un volum moderat de veu.

• **Els recursos: suggeriments i propostes**

Les propostes de treball han d'estar molt lligades a la nostra idea de treball de revisió, per això abans de donar un seguit de suggeriments per a treballar la revisió a l'aula, cal recordar que:

1.- Hem proposat un tipus de revisió processual, que va estretament relacionada amb el procés global de composició. Si pretenem ensenyar a escriure necessàriament haurem d'ensenyar a revisar. No podem concebre l'aprenentatge de l'escriptura sense l'aprenentatge de la revisió.

2.- No hem de confondre revisió de correcció. Mentre que la correcció es limita a aspectes formals i superficials, la revisió – que inclou la correcció - abasta aspectes més profunds i de contingut.

3.- També hem parlat dels problemes que generen les correccions dels professors. No s'acaba de limitar exactament què ha de fer l'alumne amb el text esmenat pel professor: copia els errors, rescriu el text, apunta els errors en una llibreta? Se'n treuen beneficis d'aquests recursos?

4.- Els beneficis del treball en grup /oral

Els recursos didàctics que oferim per a la revisió de textos han de tenir en compte tots els aspectes tractats fins ara. Han de tenir en compte la sèrie d'habilitats referents al discurs textual i al discurs oral, han de preveure també la modificació de les nocions prèvies dels alumnes respecte a aquest tipus de tasca i han de tractar la revisió com un procés d'aprenentatge per a millorar l'escrit dels nostres alumnes.

Orientem els recursos didàctics en dues línies de treball:

A.- La revisió entre iguals

B.- La revisió del professor

A.- La revisió entre iguals.

A partir de les destreses referents al discurs textual i al discurs oral que els aprenents hauran de desenvolupar, proposem :

** Pel que fa als prejudicis

- Per evitar l'agressió que sent l'autor en ser revisat, proposem iniciar la revisió entre iguals a partir de textos elaborats en grup. Un grup corregeix el treball d'un altre grup.
- Per atorgar credibilitat als correctors, pot ser útil, al principi, la col·laboració del professor com un membre més dins del grup.

** Pel que fa a l'ús del torn de parla.

- Establir un nombre determinat d'intervencions per cadascun dels integrants, sobretot quan el grup de treball és nombrós.
- Atribuir el paper de moderador a un dels membres del grup pot ésser una bona eina de control dels torns de parla, especialment en grups una mica nombrosos.
- Definir prèviament el nombre de torns de parla que correspondrà a cada participant quan el grup és reduït.
- Identificar el torn de parla amb un objecte. Qui posseix l'objecte posseix el dret a parlar.
- Es pot elaborar una graella on es resumeixin les habilitats necessàries per a la intervenció oral amb els noms de tots els components. Un responsable prendrà el rol d'observador i anirà anotant els dèficits que hagi advertit.

** Pel que fa a la negociació del tema.

- Oferir un espai de temps per a la preparació individual abans d'iniciar l'intercanvi. L'autor podrà fer totes les demandes necessàries, per a donar paraula als correctors. Aquesta activitat prèvia es pot preparar per escrit.
- Centrar el tema de conversa: els correctors han de buscar dos aspectes millorables i dos aspectes positius.
- Determinar prèviament en quins aspectes caldrà centrar-se.

** Pel que fa a l'organització.

- El treball es pot centrar en un sol text, de manera que tots els aprenents de l'aula treballin en un mateix escrit. Fora bo tornar a revisar aquest text un cop estigui corregit per l'autor.
- També es pot treballar en parelles, de manera que A revisa a B, i B a A.
- En grups menys nombrosos es valorarà també un sol text
- Us mostrem algunes fitxes que poden fer-se abans dels intercanvis orals entre l'autor i el corrector.

Quins aspectes considero que s'han de mantenir?

Què m'agradaria afegir?

Què canviaria?

Quina alternativa proposo?

Quina relació puc establir (pel·lícula, textos ...)

Quines preguntes em faig?

Què preguntaries a l'autor?

Quin consell donaries a l'autor d'aquest escrit?

Què passaria si ...?

Què m'ha estat fàcil d'expressar del meu text?

M'agradaria saber si

Què els ha agradat més del meu text?

Com han interpretat el paràgraf ...

On situarien el text? I en quina època?

Què hi afegirien per tal que el text semblés...

Com s'imaginarien el personatge que hi apareix?

Si haguessin de posar color al text, quin seria?

**APLICACIONES CURRICULARES
DEL MATERIAL DIDÀCTIC**

POSSIBLES APLICACIONS A L'ENSENYAMENT SECUNDARI

Explicuem breument, en aquest apartat, quines serien les possibilitats d'aplicació i adaptació dels materials didàctics d'aquest projecte al marc curricular vigent.

Si es volguessin organitzar els continguts del projecte d'acord amb les possibilitats d'estructura i organització en crèdits que permet el Disseny Curricular, es podria adaptar a qualsevol d'aquests ítems de treball:

- ◆ E.S.O: crèdit comú (d'àrea o integrat).
- ◆ E.S.O: crèdit variable tipificat.
 - ◆ E.S.O: crèdit variable no tipificat d'iniciació/ampliació de 2n
cicle
- ◆ E.S.O : participació en un crèdit de síntesi.
- ◆ E-S.O: Material de reforç per a AISS, UAC, grups d'agrupaments flexibles...., TAE (tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics)...
- ◆ ENSENYAMENT POSTOBLIGATORI: matèria optativa no tipificada.
- ◆ ENSENYAMENT POSTOBLIGATORI: treball de Recerca (veg. **113**)

Tot i que el treball és molt flexible⁶⁸ i permet moltes formes d'organització, hem pensat en una hipotètica distribució en crèdits per a l'E.S.O, que tant podrien treballar-se autònomament, com consecutivament o interrelacionada. En tot cas, i tenint present tant el mateix disseny intern del treball com els diversos graus de resolució dels apartats del material didàctic, les eventuais adaptacions d'aquest material a crèdits podria fer-se d'aquestes tres maneres explicitades a continuació i seguides d'un exemple concret:

⁶⁸ L'experimentació del projecte duta a terme fins ara ens mostra que és molt flexible, de manera que permet, per exemple, que un treball aprofundit i ampliat sobre una unitat didàctica determinada pugui fer reconvertir-la en un crèdit, i que qualsevol aspecte que mereixi una atenció molt especial pugui derivar en un projecte nou o en un treball de recerca.

1a.- **Establint** l'equivalència apartat = crèdit.

En aquests casos podríem agafar apartats concrets i, segons el seu estat de resolució, completar-los més o menys fins a adaptar-los a les 30 hores del crèdit. Així, si d'una banda un apartat com el **LLIBRE DELS NOMS** s'acosta molt al que seria un crèdit, de l'altra el **LLIBRE DELS MESTRATGES** requeriria d'un material complementari molt més extens per tal d'esdevenir/afaiçonar un crèdit per ell sol.

2a.- **Ajuntant** dos o mes apartats en un de sol que els pugui agrupar temàticament.

Alguns exemples concrets podrien ser:

- Crèdit X₁ : Els signes de la meva identitat (= **LLI NOMS – LLI ORÍGENS – LLI FAMÍLIA**)
- Crèdit X₂ : Els trets de la meva identitat. (= **LLI COS – LLI SENTITS – LLI ÀNIMA – LLI MÀSCARES**)
- Crèdit X₃ : El llibre del passat (**LLI RECORD – LLI FETS**)
- Crèdit X₄: El temps que passa (**LLI HORES – LLI LLETRES**)

3a.- **Completant** un apartat amb materials d'altres apartats que tinguin relació amb la mateixa temàtica.

Dos exemples d'aquests itineraris temàtics són:

- ⇒ Altres activitats relacionades amb el **LLIBRE DE LES LLETRES** les podem trobar al *Llibre dels somnis*, a l'activitat 4; al *Llibre de les màscares*, a les activitats 17 i 18; al *Llibre de la mort*, a l'activitat 41, i al *Llibre de les hores*, a l'activitat 5.
- ⇒ Podem trobar activitats relacionades amb el **LLIBRE DELS COSTUMS** al *Llibre de les hores*, a l'activitat 2; al *Llibre de la mort*, a l'activitat 10; al *Llibre dels somnis*, a l'activitat 24, i al *Llibre de les màscares*, a l'activitat 12.

Altres consideracions a tenir presents són les següents:

- ◆ El projecte atén una bona colla de possibilitats **interdisciplinàries** amb relació, sobretot, a les Ciències Socials i les Arts.

- ◆ El projecte pot interrelacionar-se, de formes molt distintes, amb el **Pla d'Acció Tutorial**.
- ◆ El projecte és perfectament apte per a materialitzar-se a través d'aplicacions informàtiques diverses.

MODEL D'ADAPTACIÓ PER A UN CURS D'ENSENYAMENT PRIMARI

Presentem unes mostres d'un model d'adaptació del LLIBRE DELS NOMS, el LLIBRE DE LA FAMÍLIA i el LLIBRE DEL RECORD pensada per a un curs de Cicle Superior de Primària.

Aquestes mostres no són ni un **resum** ni una **síntesi** dels materials didàctics corresponents que es troben a l'apartat **09**, sinó que representen una nova proposta en què s'han **seleccionat** i **adaptat** les activitats més adients, a la vegada que se n'hi ha **afegit** de noves.

Donat que aquest model es va fer amb la finalitat que l'experimentés una escola determinada (vegeu apartat 06), s'hi troben una sèrie de referències a l'entorn concret (aula, escola, poble...) on es va aplicar.

1.- EL MEU NOM .

1.1.- Activitat introductòria.

Cal que tinguis present que el concepte d'**identitat** té molta importància en el món en què vivim. Conèixer **a qui** o **a què** ens adreçem o ens referim exactament és una condició que qualsevol **acte de coneixement** o **acte comunicatiu** ens sol demanar . Quan nosaltres volem relacionar-nos amb els éssers i els objectes que ens envolten, primer de tot hem de saber identificar-los, i això comença per saber-ne dir el nom. Hi ha un refrany basc que diu que *“**existeix tot allò que té nom**”*, i una endevinalla catalana diu així:

*“**Què és allò que tothom en té,
fins les pedres del carrer?**”*

Des del punt de vista de la comunicació verbal el nom és el primer i principal signe de la identitat - d'aquí que sigui tan important saber **dir les coses pel seu nom!** -, i en el cas concret de les relacions entre persones és evident que el signe més corrent i immediat que utilitzem per expressar la nostra identitat és **el nom propi de persona**, també anomenat **nom personal**, **nom de persona**, o, simplement, **nom**.. Els humans, doncs, ens coneixem o designem normalment pel nom, que és el nostre **primer i principal** signe d'identitat. Tots tenim - o hem de tenir - un nom, perquè se'ns pugui **anomenar** i no caiguem en l'**anonimat**. Ja saps que *“**qui perd el nom perd la identitat!**”*

Ara et demanem que omplis aquest petit diccionari de noms propis tot escrivint-ne un que comenci amb cada una de les lletres inicials que et donem. Per a fer l'exercici, aprofita primer els noms de tots els teus companys i companyes de la classe, i després mira de completar els espais buits que et queden amb altres noms que se t'acudin o que trobis en algun diccionari de noms. Finalment, posarem el nostre treball en comú i, si ha quedat algun buit que ningú ha sabut omplir, mirarem de buscar un nom que s'hi escaigui entre tots.

A	B	C	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
Q	R	S	T
U	V	X	Y
Z			

1.2.- Recerca

(fer a classe)

Busquem l'origen i el significat del nostre nom.

1.3.- Petita enquesta i recerca.

(per fer a casa)

- Quin dia celebres el teu sant? Què fas (o què passa) d'especial aquest dia?
(els nens i nenes que tenen un nom que no és al calendari -sol ser un nom que no és del santoral - han d'explicar quin dia el celebren i per què).

- Pregunta als teus pares per què et van posar aquest nom i si els va costar gaire triar-lo.
- Fixa't que el teu nom el fas servir moltes vegades. Fes dues llistes i apunta-hi quan l'has de fer servir (dir-lo o escriure'l) a dins de l'escola i fora de l'escola.

A dins de l'escola

A fora de l'escola

- Porta tots els tipus de documents que trobis on hi hagi el teu nom escrit.
- Agafa un diari de Girona (el Punt, Diari de Girona...) (o el full parroquial) i apunta't els noms de la secció que t'hagin cridat més l'atenció (més originals, interessants, exòtics, que t'hagin agradat més)

1.4.- Els noms de ficció.

(Per treballar la bellesa i la sonoritat dels noms)

a.- Resol aquest exercici (potser cal adaptar-lo una mica; la introducció només és per a la mestra, que els ha d'explicar de paraula què han de fer)

(per grups i/o amb l'ajut del professor)

Llegeix-te les següents frases, en cada una de les quals et trobaràs un nom literari de **bella sonoritat**, pertanyent a la fantàstica galeria de personatges animals que apareixen al **Llibre de la Jungla** de **Rudyard Kipling**. Fixa't que aquestes frases ens diuen a quin animal es refereix cada personatge, però encara en podràs saber més coses, d'aquests animals de ficció, si resols l'activitat que et proposem i completes el segon grup de frases de la següent manera:

canvia una mica l'estructura de cada una de les frases del primer grup - tal com s'ha fet a l'exemple de mostra - per tal que puguis transformar-la en una altra que pugui encaixar en l'espai buit més adient del segon grup.

Abans de començar l'activitat cal que tinguis en compte les següents observacions:

- Tingues present que les segones frases estan desordenades respecte a les primeres, però que si les llegeixes, i mires de desxifrar-les, amb atenció, hi trobaràs prou informació perquè sàpigues quina de les primeres estructures hi has d'encaixar.
- Tingues present, també, que hi ha dues estructures - i per tant dos animals, que apareixen en dues respostes.

Rann és l'esparver.

Tabaqui és el xacal.

Txutxundra és la rata d'aigua.

Baloo és el vell ós bru.

Kala Nag era un elefant de prop de setanta anys.

Akela és el Gran Llop Solitari.

Kaa és la serp pitó de la Roca.

Bagheera és la pantera negra.

Rikki-tikki-tavi era una mangosta

. Kaa, la serp pitó de la Roca, retorcia el seu cos, llarg de nou metres, en fantàstics nusos i corbes.

..... *no menja sinó nous, arrels i mel.*

..... es balancejava i volava en cercles,
mentre sotjava la jungla esperant que algú es morís.

..... tota ella era fosca com la tinta,
però amb les taques pròpies, que es mostraven segons la llum, dibuixant unes aigües
semblants a les de certa mena de sedes.

..... corre d'ací d'allà menjant els
parracs i bocins de couro que hi ha pels munts d'escombraries del poble.

..... s'havia fet capitost de la ramada
per la seva força i el seu enginy..

..... abaixava el vol i li brillaven al sol
les vores de l'ala, vinclant-se una mica..

..... era molt semblant a un gatet per
la pell i la cua; però ben igual a una mostela pel seu cap i costums.

..... no va mai pel mig del pis, sinó que
s'arrossega ran de mur.

..... tenia ben bé tres metres d'alçada
fins a les espatlles, i li havien tallat els ullals.

..... estava estirada damunt un marge
calent, prenent el sol de la tarda i admirant el seu bonic vestit nou, car havia estat deu dies
retirada, canviant la pell.

(fragments de El llibre de la jungla, de Rudyard
Kipling)

b.- Inventa't dos o tres noms que siguin ben bonics.

1.5. Fem rodolins i endevinalles.

- Fes un rodolí fent servir el teu nom (més fàcil)

*Jo sóc en Bernat
el de la classe més malgirbat.*

*Jo sóc la divertida Helena
que a tothom faig passar la pena.*

- Fes una endevinalla sobre el teu nom (més difícil)

*Llegit del dret
el nom d'un homenet,
llegit del revés
el nom d'un peix.*

(font Amades; solució: Fidel)

1.6.- Taller de noms.

Entre tots fem un mural amb els materials sobre el nom que hem fet servir fins ara.

1.7.- Escriure.

Escriu sobre el teu nom propi utilitzant tot el que hem fet i tot el que se t'acudi que vulguis afegir-hi.

(veure a l'altra pàgina possibles preguntes orientatives que es poden fer)

Què puc dir sobre el meu nom ?

- ⇒ **Com em dic? Tinc més d'un nom?**
- ⇒ **Quin és l'origen del meu nom?**
- ⇒ **De quina llengua prové?**
- ⇒ **Què significa?**
- ⇒ **Sé alguna història o llegenda sobre la seva procedència?**
- ⇒ **Si és un nom del santoral, quin dia celebren el sant?**
- ⇒ **Si no és un nom de sant, quin dia celebren la meua onomàstica i per què?**
- ⇒ **Per què em van posar aquest nom?**
- ⇒ **Hi ha algun fet, circumstància o anècdota que faci referència a la tria del meu nom?**
- ⇒ **M'agrada o no, aquest nom? Per què?**
- ⇒ **Com em sona? Em sembla un nom que té una bella sonoritat? Una bona música?**
- ⇒ **Quins jocs de paraules puc fer amb el meu nom?**
- ⇒ **Em sembla un nom normal i corrent, original, divertit, avorrit, ...?**
- ⇒ **Em sembla un nom modern, antiquat, d'aquells que sempre queden bé i no passen mai de moda?**
- ⇒ **Si hagués de presentar-me a un concurs de noms, a quin premi em sembla que podria aspirar?**
- ⇒ **Em sento gaire identificat/-ada amb el meu nom? Per què?**
- ⇒ **En quins altres noms em fa pensar?**
- ⇒ **Conec algun autor o personatge literari que porti el meu nom?**
- ⇒ **M'identifico amb alguna persona famosa que es digui igual que jo?**
- ⇒ **Quina traducció he trobat que té el meu nom a d'altres llengües? Què em semblen aquests altres noms?**
- ⇒ **Quins altres noms m'hauria agradat portar? Em canviaria el meu per algun d'aquests?**

2.1.- Petita enquesta.

- Quin és el parent més vell de casa teva? I el més jove? Quants anys es porten? S'assemblen en alguna cosa?
- Compta els membres que formen **tota** la teva família.
- Quin són els familiars amb qui t'avens més?
- Hi ha algun familiar que no hagi vist mai? Per què?
- Quin és el familiar que trobes més original i divertit?
- Demana als teus pares o avis que t'expliquin alguna cosa interessant sobre un **avantpassat** teu.
- Quins són els familiars que t'ajuden sempre?
- La teva família ha viscut sempre a Celrà, Juià,...? En quins altres llocs havia viscut abans?
- Imagina't que tens un **somni** on el teu poble és perfecte i s'hi viu fantàsticament bé. Què hauria canviat? En què hauria millorat?

2.2.- Interpretació del cognom

a.- Llegirem aquest text i després parlarem del significat dels nostres cognoms.

TEXT

Hi ha molts noms d'animal que han passat a l'onomàstica, és a dir, als noms propis de persona (cognoms o llinatges) i de llocs (topònims).

*Entre els cognoms que provenen de noms d'animals sobresurten els que són noms d'ocells: **Codorniu, Colom, Estornell, Falcó, Estruç, Gall, Gaig, Gralla, Grua, Milà, Oriol, Passerell, Perdigó, Rossinyol, Verdum, Verderol i Xoriguer.***

*Potser algú s'estranyarà que entre aquests noms hi hagi el de **Codorniu**, perquè actualment no hi ha cap ocell, en català, que dugui aquest nom. Però, antigament, de la **guatlla** o gotlla se n'havia dit **codorniu**, mot procedent del llatí **coturnix**, com la forma castellana **codorniz**. Aquest terme va ser substituït per **guatlla**, que és un nom d'origen germànic, com el francès **caille**. Abans de desaparèixer, però, va originar un cognom, **Codorniu**, avui justament tan conegut a causa del xampany.*

*Els principals noms d'animals terrestres que han esdevingut cognoms són **Arissó** (eriçó), **Anyell, Moltó, Bou, Cabirol, Camell, Conill, Esquirol, Lleó i Llop**. I com a noms d'insectes tenim **Abella i Moscardó**. També cal esmentar el que prové d'un gasteròpode, **Cargol**.*

Hi ha cognoms que provenen de noms d'animals que han estat, algunes vegades, deformats pels qui els diuen, perquè els han considerat massa mal sonants. És el cas de **Capó** (gall castrat) o **Porcell** (porc petit), que alguns dels qui els han dut han desfigurats traient-ne o posant-hi un accent. Així **Capó** ha esdevingut **Capo** i **Porcel** o **Porcell** s'ha transformat en **Pòrcel**.

*(Fragment de la revista **Cavall Fort**)*

b.- Si canvies l'ordre de les lletres d'aquestes paraules estranyes trobaràs 10 cognoms de companys i companyes de la classe.

CARAS

TRUG

CRIAHADIR

DOJUNA

NARCHEM

CIRAGA

RIDREGUZO

ROVANAR

DOHEMAM

ALOPESNEL

2.3.- El parentiu.

a.- Apunta qui és cada un d'aquests parents:

el nebot =

la besàvia =

el cosí germà =

l' esposa =

el gendre =

la besnéta =

la cunyada =

l'oncle =

b.- Busca la solució d'aquesta endevinalla:

*Dos pares i dos fills
es menjaren tres conills
i en va tocar un per a cada un.*

2.4.- A la recerca de les arrels

Així com les **arrels** d'una planta en són la part més profunda i enfonsada a terra gràcies a la qual s'ha anat nodrint i creixent, les arrels d'una família són els seus **orígens**, sovint incerts i remots, així com tots els fets, vivències i experiències que l'han ajudat a créixer i desenvolupar-se al llarg del temps. Parlar de les arrels és sempre endinsar-nos en el **passat**, en uns temps llunyans i antics que volem que ens diguin moltes coses sobre la nostra família per saber d'on venim i qui som. Tots, qui més qui menys, podem tenir curiositat per saber quins són els nostres **orígens**, quines són les nostres **arrels**... i ningú no vol sentir-se **desarrelat** perquè, tal com fa la dita, **“qui perd els orígens perd la seva identitat”**.

Ara farem una mica de recerca sobre les nostres arrels, i per a això et proposem dues activitats:

- Porta un **objecte** de casa teva que sigui com més antic millor. Explica als companys de la classe tot el que hagi descobert sobre aquest objecte (què és, per a què serveix, com i quan va arribar a casa; qui li va portar, per què el guardeu, què us recorda...)
- Porta alguna **foto** com més antiga millor i que hi surti gent de la teva família. Explica als companys de classe tot el que hagi descobert sobre la foto (on era guardada, de qui és, qui la va tirar, quants anys fa, quins parents hi surten, són vius o morts, de què feien o de què fan...)

Escriu a dintre aquest requadre alguna cosa que t'hagi agradat del que han explicat els teus companys sobre els seus objectes i les seves fotos:



A continuació et posem el primer o últim tros d'unes quantes frases i tu les has de completar. No cal que et dediquis a totes. Només a les que et sembli que pots acabar més bé o que et facin més gràcia. Ah! I si vols també et pots atrevir amb totes....

- Fa temps
.....
- Aquesta família tan
.....
-
.....tot queda entre família.
- El meu avi (o la meva àvia) m'ha explicat que
.....
- Allò que m'ha sorprès més de la història de la meva família és que
.....
-
.....també m'hi hauria agradat viure.
- La festa familiar més divertida és quan
.....
-
-
..... i per això puc dir que me l'estimo tant que és com si fos de la família.
- El lloc on m'agradaria més viure és
.....
- A mi les famílies que m'agraden més són les que.....
.....

2.6.- L'arbre genealògic

Ara parlarem de què és un **arbre genealògic** i després tothom farà el seu.

2.7.- Escriure.

Escriu sobre la teva **família** i les teves **arrels** utilitzant tot el que hem fet i tot el que se t'acudi que vulguis afegir-hi.

3.- ELS MEUS RECORDS.

3.1.- Petita enquesta personal sobre el record.

- Quin és el record més antic que tens?
- Explica una cosa que t'agradi recordar.
- Quin fet de la teva vida no t'agrada recordar?
- Has anat alguna vegada a algun lloc, o has fet algun viatge, amb la teva família que el recordis especialment? Per què?
- Què t'agradaria recordar sempre?
- Pregunta a tres parents teus quin és el millor record de la seva vida.
- Saps què vol dir “**tenir una memòria d’elefant**”? Coneixes algú que sigui així?
- De quines coses te'n sols **descuidar**? Per què?
- Digues a un amic o amiga que t'expliqui un record molt important per a ell o ella i apunta'l.

3.2.- Els objectes de la memòria.

Que tothom porti a classe algun objecte personal que guardi a la seva habitació i que li recordi alguna cosa en especial. A classe mostrarà l'objecte i explicarà a la resta de companys què li recorda.

(L'objecte pot ser una **joguina**, una **foto**, un **dibuix**, un **pòster**, una **mascota**, un **recordatori** – “souvenir” -, un **trofeu**, etc)

3.3.- Petit escrit.

Fes un petit escrit sobre la teva vida que tingui cinc ratlles i que comenci d'aquesta manera:

"Recordo que fa molt de temps....."

3.4.- Records de l'escola.

Fes una petita llibreta de records de l'escola on hi pots apuntar totes aquestes coses:

- Te'n recordes del primer dia que vas venir a l'escola? Quines sensacions vas tenir?
- Escribeu els tres records més divertits de l'escola.
- Escribeu un mal record d'una cosa que t'hagi passat a l'escola.

- Escriu alguna cosa d'una senyoreta que te'n recordis especialment.
- Te'n recordes de quantes obres de teatre has fet a l'escola? De quantes en recordes el nom i/o de què anaven?

3.5.- Escriure.

Escriu sobre els teus records utilitzant tot el que hem fet i tot el que se t'acudi que vulguis afegir-hi.

MODEL D'ADAPTACIÓ COM A PROJECTE DE TREBALL DE RECERCA

Ja en el batxillerat, i una vegada superada l'escolarització obligatòria, una de les aportacions més enriquidores del procés d'ensenyament i d'aprenentatge és la realització de l'anomenat **treball de recerca**. En si, comporta una estructuració d'un "treball", fonamentalment de caire investigador, que es realitza en el segon any del batxillerat.

El paper del treball de recerca dins del currículum té un vessant formador, en el sentit que permet que l'aprenent s'iniciï en les tasques de recerca i li facilita un conjunt de capacitats que, més endavant, li seran d'utilitat per a la seva formació universitària.

Aquest treball d'investigació planteja una situació nova a l'alumnat ja que li exigeix d'emprar fórmules més madures d'ús dels seus coneixements i de les seves habilitats, de prendre iniciatives noves dins i fora del centre, de canviar la metodologia de treball, de responsabilitzar-se de tasques distintes amb una bona dosi de rigor i de disciplina. Per altra part, amb el treball de recerca l'aprenent té l'oportunitat de mostrar la seva capacitat d'autonomia i de crítica, cosa que requereix un grau considerable de motivació i d'interès per ampliar la seva formació així com la voluntat d'iniciar-se en l'especialització.

Per a aconseguir fer arribar a bon port un treball de recerca, primer de tot caldrà desvetllar o reforçar un seguit de capacitats generals, entre les quals volem destacar les següents:

- capacitat per estructurar les múltiples tasques que van apareixent en el procés d'elaboració del treball.
- capacitat per accedir a diferents fonts d'informació.
- capacitat per fer un ús adequat de la informació.
- capacitat per fer la valoració crítica d'un treball, article, assaig...
- capacitat de resumir i sintetitzar.
- capacitat per presentar un text clar, ordenat i lògic amb una bona adequació de la llengua.
- capacitat d'iniciativa, d'autonomia i de creativitat en el procés d'elaboració del treball.

A banda d'aquestes capacitats generals, caldrà potenciar-ne d'altres de més específiques de cada tipus de treball concret, com ara:

- capacitat per diferenciar els aspectes bàsics dels secundaris.
- capacitat per identificar problemes.
- capacitat per formular preguntes.
- capacitat per plantejar-se objectius.
- capacitat per resoldre dubtes i cercar estratègies de resolució.
- capacitat per buscar i processar la informació adequada.
- capacitat per buscar una metodologia adient i aplicar-la.
- capacitat per arribar a conclusions.
- capacitat per posar per escrit tot el procés de recerca.

Aquest tipus de treball està orientat a la investigació sobre un tema concret. Això implica, en la majoria dels casos, la realització d'activitats de camp (tipus enquestes, entrevistes, qüestionaris, experiments, diaris de seguiment, visites, experiments, muntatges gràfics...) i també d'activitats de recerca bibliogràfica. L'objectiu fonamental és que l'alumne posi en marxa una metodologia i uns procediments adequats i idonis a la seva investigació.

L'estudiant de batxillerat es troba gairebé de sobte que no només ha d'aprendre a fer un bon ús de les seves capacitats, sinó també a adquirir les **tècniques** necessàries per a dur endavant un treball d'aquest abast. L'aprenent ha d'assolir, pràcticament sol i en poc temps, certes tècniques bàsiques per a la seva recerca, com per exemple:

- quins tipus de fonts d'informació existeixen i com es fan servir.
- quins materials de suport es poden utilitzar en una recerca.
- què és una mostra i quines característiques ha de tenir per tal que sigui fiable.
- com buscar bibliografia, i com cal citar-la.
- quan és útil fer gràfiques i com s'interpreten.
- com fer servir fonts icòniques, com ara fotografies, videos, dibuixos...
- què és una enquesta i quins problemes planteja.
- què diferencia l'enquesta del qüestionari, i què és més apropiat en cada cas.

- com es fa una entrevista, quina és la millor manera d'enregistrar-ne i de transcriure'n
- què és i com es fa un diari de seguiment.
- quines altres fonts existeixen per a la recerca.
- com es reflecteix el resultat de la recerca sobre el paper.

L'aprenent ha de desenvolupar la seva capacitat de recerca de manera autònoma i segura. Cal, doncs, que els procediments relacionats amb la recerca siguin presents i es practiquin amb anterioritat. En aquest sentit, creiem que és útil oferir a l'alumne situacions que li permetin exercitar tantes tècniques com sigui possible abans d'encarar-se amb la recerca. Per tot això, en aquest projecte proposem tota una gamma d'activitats diverses amb l'objectiu d'iniciar i de familiaritzar l'alumnat en certs procediments propis de la recerca.

És per això que hem establert d'incloure en cadascun dels apartats dues activitats – com a mínim- de **treball de camp**, les quals van lligades sempre a tècniques diferents de recerca (entrevistes, qüestionaris, fitxes...). De la mateixa manera, els espais de **fòrum**, i especialment de **tribuna**, han d'habituar els aprenents a les diverses tècniques de presentació oral.

Vegem, tot seguit, alguns exemples concrets d'aquests tipus de **tècniques i procediments** :

TIPUS DE FONT	LLIBRE I ACTIVITAT
Bibliogràfica: Cites Diccionaris Premsa Altres	Llibre de les màscares. A26 Llibre de la mort. A11 Llibre de la mort. A15 Llibre de les hores. A31
Gràfica: Barres/Corbes d'evolució/ Diagrames sectorials	Llibre de les hores. A18
Icònica: Video	Llibre de la mort. A12 ---

Fotografia Pintura/Dibuix/Grafit Publicitat	Llibre de les lletres. A8 Llibre de les màscares. A13
<i>Enquesta</i>	Llibre de la mort. A8
Qüestionari	Llibre de les hores. A18
Entrevista	Llibre del somni. A22
Diari de seguiment	Llibre de les hores. A35
Altres Registres i arxius Font oral	Llibre del nom. Llibre dels somnis. A22

Per acabar, afegim que la majoria dels treballs de camp proposats en cada unitat tenen la possibilitat de convertir-se en treballs de recerca per a batxillerat. Els següents títols ens serveixen d'exemple:

Llibre del nom

- La moda en els noms de pila. L'evolució dels noms més posats a través dels segles.
- L'etimologia dels noms en el nou mil·lenni.
- Els noms dins l'obra de M. Rodoreda.

Llibre de la família/ dels orígens

- Un arbre genealògic.
- Biografia d'un personatge carismàtic.

Llibre de les hores

- Estudi d'un diari de guerra.
- Aspectes dels diaris personals.
- El temps segons Josep Pla.

Llibre de les lletres

- Les cartes durant la Guerra civil.
- Les cartes d'amor dels anys 60.

- *Catàleg dels grafits del meu barri o ciutat.*

- Estudi de la tipologia dels cartells.
 - *Els renecs a través de les generacions.*

Llibre dels somnis

- El paper del somni dins la novel·la.
 - *Els somnis de la vida.*
- La interpretació dels somnis segons Freud.

Llibre de la mort

- Les inscripcions funeràries del meu barri, poble o ciutat.

- Els eufemismes a l'obra de P. Bertrana.
- L'herència clàssica (romana i grega) en els enterraments moderns.
- La mort i les supersticions. Els vells auguris en la

nostra civilització.

- La necrologia ens els mitjans de comunicació.

TREBALLS D'INVESTIGACIÓ-RECERCA

(No disponible)

BIBLIOGRAFIA

CONSIDERACIONS GENERALS

La bibliografia utilitzada en aquest projecte és presentada en dos apartats: teòrica i de suport didàctic, que comprèn tots els llibres que s'han fet servir bé sigui per bastir l'aparell teòric bé sigui per organitzar i preparar el material didàctic; i literària, on s'expliciten les referències de tots els textos utilitzats a l'apartat de material didàctic. Val a dir que és una bibliografia restrictiva ja que no hi figuren tots els llibres utilitzats i consultats durant la realització del treball sinó només els que han intervingut directament sobre el resultat final. A l'hora de consultar-la, doncs, d'una banda cal considerar que no pretén de ser un repertori complet de llibres relacionats amb el tema autobiogràfic, i de l'altra que els fragments literaris que hi figuren formen part d'un corpus de textos consultats molt més ampli del qual només es ressenyen estrictament els que apareixen al treball.

Pel que fa a la bibliografia teòrica, cal tenir en compte aquestes altres observacions preliminars específiques

No s'hi ressenyen els diccionaris d'ús més general (el de l'IEC, el de la GEC, el CVB; la GEC...)

Hi figura algun llibre de creació algun fragment del qual s'ha utilitzat per a exemplificar qüestions teòriques diverses, com ara els tipus de pacte autobiogràfic.

Només hi hem fet constar la Col.lecció del llibre quan hem considerat que no era gaire coneguda i/o que el llibre era difícil de trobar.

Pel que fa a la bibliografia literària, cal tenir en compte aquestes altres observacions preliminars específiques:

Tot i que la gran majoria de textos d'aquest apartat bibliogràfic són de creació literària, també n'hi ha alguns que no ho són però que cal que figurin a la mateixa llista ja que, en aquest treball, s'han emprat amb la mateixa funció.

Aquest apartat no recull els textos de diaris i revistes que es treballen o que il.lustren el material didàctic. La seva referència bibliogràfica només es ressenya a la guia didàctica corresponent.

Pel que fa a la Col.lecció dels llibres, s'ha emprat el mateix criteri que a l'apartat anterior.

BIBLIOGRAFIA TEÒRICA I DE SUPORT DIDÀCTIC.

- ALBAIGÈS, Josep M. *Diccionari dels noms de noia*. El Cangur 186. Barcelona: Edicions 62 1995.
- *Diccionari dels noms de noi*. El cangur 187. Barcelona: Edicions 62 1995.
- ALBERICH, J., CARBONELL, J., DOMÍNGUEZ, I., MATAS, B. I SCHREM, A. *Grecs i romans*. Barcelona: Editorial Alhambra 1989.
- ALCOVERRO, Carme. *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: ed. Barcanova 1993.
- ALMERICH, Lluís. *Els cognoms catalans. Origen i definició*. Vell i Nou 9. Barcelona: ed. Millà 1988.
- AMADES, Joan. *Folklore de Catalunya (rondallística)*. Barcelona: ed. Selecta 1974.
- *Mitologia. Llibre dels somnis. Geografia fabulosa*. El tresor popular de Catalunya 4. Barcelona: ed. Selecta 1979.
- *La màgia del nom*. Barcelona: Deriva ed. 1992.
- *Costumari català*. Barcelona: Salvat 1989.
- BACH, Ferran i BERKEL, Rob. *Els rastres de l'alfabet. Escriptura i art*. Barcelona: Caixa 1998.
- BARNATÁN, Marcos Ricardo. *La kábala*. Akal bolsillo 164. Madrid: Ediciones Akal 1993.
- BARRIERAS, Mònica; VILARÓ, Sergi; JUNYENT, Carme. *La diversitat lingüística*. Barcelona: Ediciones Octaedro 2000.
- BÉNAC, Henri, *Nouveau vocabulaire de la dissertation et des études littéraires*. Paris: Classiques Hachette 1974.
- BLIXEN, Karen. *Memòries de l'Àfrica*. Lo Marraco. Lleida: Pagès editors 1998.**
- BOFARULL, Manuel, *Origen dels noms geogràfics de Catalunya*. Vell i nou 30. Barcelona: ed. Millà 1991 .**
- BOU, Enric. *Papers privats: assaig sobre les formes literàries autobiogràfiques*. Llibres a l'abast 271. Barcelona: Edicions 62 1993.
- BRUNER, Jerome. *La parla dels infants*. Vic: Eumo 1985.

- BUCHHOLZ, Quint. *El libro de los libros. Historias sobre imágenes*. Barcelona: Ed. Lumen 1998.
- CAMPS A. i altres. *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*.
— **Barcelona: ed. Barcanova 1990.**
— ***Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: ed. Barcanova 1994.**
— *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: ed. Barcanova 1994.
- CARBONELL, Antoni i altres. *Literatura catalana. Dels inicis als nostres dies*. Barcelona: EDHASA 1980.
- CARDÚS, Salvador. *El desconcert de l'educació. Obertures 7*. Barcelona: Edicions La campana 2000.
- CASAMIGLIA, H., TUSÓN, A. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística 1999.
- CASSANY, Daniel. *Construir l'escriptura*
— *Descriure escriure*. Barcelona: Empúries 1987.
— *Reparar la escriptura*. Barcelona: Editorial Graó, 2000.
- CAZDEN, C et CAZDEN, C.B. *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós 1991.
- COLOMER T., i altres. *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: ed. Barcanova 1992.
- COROMINES, Joan. *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. 9 vol. Barcelona: Curial 1992-1996.
- DEMETRIO, Duccio. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore 1996.
- Diari de giovani. Il piacere di scrivere*. «Prima persona. Percorsi autobiografici» núm 3. Arezzo: 1999.
- Dietaris*, dins «*Circularart*» 1989.
- DOUBROVSKY, Serge. *Fils*. Paris: Éditions Galilée 1977.
- DUCHESNE, A; LEGUAY, Th. *Petite fabrique de littérature*. Éditions Magnard.
- ECO, Umberto. *Apostillas al Nombre de la Rosa*. Barcelona: ed. Lumen.
- El català mare de totes le llengües*. Barcelona: ed. Millà 1979
- Encyclopédie des symboles*. Encyclopédies d'aujourd'hui. Librairie Générale Française: Le livre de poche.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza 1996.

FARNÉS, Sebastià. *Paremiologia Catalana comparada*. Barcelona: ed. Columna 1992.

FLUVIÀ, Armand de . *A la recerca dels avantpassats. Manual de genealogia* .
Barcelona: ed Curial 1995.

FUSTER, Joan. *L'aventura del llibre català*. Barcelona: Empúries 1992.

— *Literatura catalana contemporània*. Barcelona: Curial 1972.

Georges Perec. «Anthropos» . núm. 134/135. Barcelona: 1992.

GIBSON, Michael. *Mitologia grega. Déus, homes i monstres*. Barcelona: Barcanova
1984.

GIDE, André. *Si le grain meurt in Journal 1939-1949. Souvenirs*. Paris Gallard 1954.

GRASSI, MARIE-CLAIRE. *L'épistolaire*. París: Dunod 1998.

HARRIS, Marvin. *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial
1999.

JANER MANILA, Gabriel. *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Barcelona:
Edicions Ceac 1982.

JOSEPH I MAYOL, Miquel. *Com es fa un llibre. Diccionari de les arts gràfiques*.
Club de butxaca 99. Barcelona: Pòrtic 1991.

La autobiografía en la España contemporánea. «Anthropos» núm. 125. Barcelona 1991.

La autobiografía y sus problemas teóricos. «Anthropos». Suplementos núm. 29. Barcelona
1991

LECARME, J. i LECARME-TABONE, Éliane. *L'autobiographie*. U. Lettres. Paris:
Armand Colin 1999.

L'ego legato. «Prima persona. Percorsi autobiografici» núm 4. Arezzo: 2000.

LEJEUNE, Philippe. *L'autobiographie en France*. Paris: Armand Colin 1998.

LÉVI-STRAUSS, C. i altres. *Polémica sobre el origen y la universalidad de la
familia*. Barcelona: Anagrama 1982.

MALHERBE, Michel. *Les langages de l'humanité*. Paris: Éditions Seghers 1983.

MOLL, Francesc de B. *Els llinatges catalans*. Palma de Mallorca: ed. Moll 1982.

MORAN I OCERINJAUREGUI, J. *Estudis d'Onomàstica Catalana*. Barcelona:

Publicacions de l'Abadia de Montserrat 1995.

MORET, Z. *Juego, creatividad y lenguaje*. Buenos Aires: ed. PAC.

- MOREU-REY, Enric. *Renoms, motius, malnoms i noms de casa*. Llengua viva 4. Barcelona: ed. Millà 1981.
- MURGADES i BARCELÓ, J. *Sobre memòries i dietaris: intent de caracterització d'un gènere*, dins «Els Marges» núm. 1. Barcelona: 1974.
- OLIVA, Salvador. Pròleg de *Somni d'una nit d'estiu*. Barcelona: Ed. Vicens Vives 1989
- PANIKKAR, Ramon. *Invitació a la saviesa*. La Mirada 1. Barcelona: Proa 1997.
- PENNAC, D. *Com una novel·la*. Barcelona: Empúries 1992.
- PEROWNE, S. *Mitologia romana*. Barcelona: L'esperver llegir 1989.
- PERRAMÓN, Sever. *Proverbis, dites i frases fetes*. Llengua Viva núm 2. Barcelona: ed. Millà 1979.
- PLA, Josep. *Retrats de passaport*. Barcelona: Edicions Destino 1970.
- QUENEAU, R. *Exercicis d'estil*. Barcelona: Columna.
- RAMONEDA, Josep M. *Apologia del present*. Llibres a l'abast 244. Barcelona: Edicions 62 1989.
- REYES, G. *Polifonía textual*. Madrid: Gredos 1984.
- RINCÓN, F; ENCISO, J.S. *El taller de novela*. Barcelona: Teide.
- RIQUER, COMAS, MOLAS. *Història de la literatura catalana*. Barcelona: Editorial Ariel 1987.
- RIQUER, Martín de i VALVERDE José María. *Historia de la literatura universal*. Barcelona: ed. Planeta 1994.
- RODARI, Gianni. *Grammatica della fantasia*. Torí: Giulio Einaudi 1973.
- SARGATAL, Ramon. *Diccionari dels Sants*. El cangur 199. Barcelona: Edicions 62.
- SARTRE, Jean P. *L'Être et le Néant*. Paris: Gallimard 1943.
- SERRA, Màrius. *Manual d'enigmística*. Barcelona: Columna edicions 1991.
- SERRAHIMA, Maurici. *Sobre llegir i escriure*. Barcelona: ed. Selecta 1966.
- Símbols i identitat*. «Escola catalana» núm. 358. Barcelona: 1999.
- Storie di donne tra leggere e scrivere*. «Prima persona. Percorsi autobiografici» núm 2.

Arezzo: 1999.

SUNYOL, Víctor. *Màquines per a escriure*. Vic: Eumo 1992.

TIMBAL- DUCLAUX, L. *L'écriture creative*. París. Retz.1986.

TUSON, Amparo. *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Editorial Empúries 1995.

VERMEERSCH, Gérard. *La petite fabrique d'écriture*. Maxéville: Magnard 1996.

VOLTAIRE. *Tractat sobre la tolerància i altres escrits*. Clàssics del pensament modern 40. Barcelona: ed 62 1988.

VYGOTSKY, Lev Semiònovitx. *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo 1988.

ZACHARIA, M. *Le petit Retz de l'expression écrite*. París. Retz 1987.

ZAINQUI, José María. *Diccionario razonado de sinónimos y contrarios*. Barcelona: ed.

De Vecchi 1989.

ZANONE, Damien. *L'autobiographie*. Thèmes & études. Paris: Ellipses 1996.

LITERÀRIA

- ACHEBE, Chinua. *Tot se'n va en orris*. Barcelona: Edicions 62 2000.
- AGUALUSA, José E. *Nació criolla*. Barcelona: Edicions de la Magrana 1999.
- Al cor de la memòria. Les vivències de la guerra civil*. Girona: IES Cassà de la Selva 1997.
- ALBERT, Caterina . “Carta de condol de Víctor Català” . A cura de Narcís-Jordi Aragó.
Revista de Girona núm.145, 1991
- *Solitud*. Barcelona: Edicions 62 1979.
- ALLEN, Woody. *Com ensorrar la cultura*. Barcelona: Columna 1988.
- *Déu i altres peces: La Mort truca*. Barcelona: Edicions: La Magrana 1999.
- AMADES, Joan. *Mitologia. Llibre dels somnis. Geografia fabulosa*. El tresor popular de Catalunya 4. Barcelona: ed. Selecta 1979.
- *Folklore de Catalunya. Rondallística*. Barcelona: Edicions Selecta, Biblioteca Perenne 13 1974
- *La Màgia del Nom*. Barcelona: Deriva ed. 1992.
- AMAT-PINIELLA, Joaquim. *K.L.Reich*. Història de la literatura catalana 2. Barcelona: Edicions 62 i Edicions Orbis 1984.
- ANDRIË, Ivo. *El pont sobre el Drina*. Butxaca 23. Barcelona: Edicions 62 1999.
- ANGLADA, M.Àngels. *Nit de 1911*. Barcelona: ed. Empúries 1999.
- ARDERIU, Clementina. Dins *Tretze poetes catalans*. Barcelona: Laia 1981
- Arrels: Viles i pobles/2*. Barcelona: Edicions Mateu 1986.
- ATXAGA, Bernardo. *Memòries d'una vaca*. Barcelona: ed. Cruïlla 1992.
- *Obabakoak*. Barcelona: Ediciones B 1995.
- AUSTER, Paul. *Timbuktú*. El balancí. Barcelona: Edicions 62 1998.
- *Viure al dia*. Barcelona: Edicions 62 1997.
- BALZAC, Honoré. *La dona de trenta anys*. Barcelona: Quaderns Crema 1999.
- BARBAL, Maria. *Pedra de tartera*. Barcelona ¿?
- BELTRAN, Montserrat. *Les joies de la princesa berber*. Gran Angular 80. Barcelona: Ed. Cruïlla 1998.

- BERTRANA, Aurora. *Memòries fins al 1935*. Barcelona: Pòrtic 1973.
- *Paradisos oceànics*. Barcelona: Edicions de L'Eixample 1993.
- *El Marroc sensual i fanàtic*. Barcelona: Edicions de L'Eixample 1991.
- BERTRANA, Prudenci. *El meu amic Pellini: Diari d'un fumador*. Barcelona: Edicions 62 1985.
- *La lloca de la vídua*. Dins *O.C.* Barcelona: Selecta 1965.
- Bíblia Catalana interconfessional*. Barcelona: Claret 1993.
- BLAKE, William. *Proverbis de l'infern*. MOLC 48. Barcelona: Edicions 62.
- BONET, Blai. *Els fets*. Els llibres de l'Óssa Menor. Barcelona: Edicions Proa 1974.
- BULGÀKOV, Mikjaïl. *La Guàrdia Blanca*. Barcelona: Edicions 62 1991.
- CADENAS, Núria. *Memòries de presó (1988-1992)*. València: Edicions 3 i 4 1994.
- CALDERS, Pere. *El sabeu, aquell?*. Barcelona: Edicions Casals 1983.
- *Tots els contes (1936-1967)*. Barcelona: Llibres de Sinera 1968
- *Els llibres de l'Óssa Menor*
- CALVINO, Italo. *El baró rampant*. El Cangur. Barcelona: Edicions 62 1984
- *Les ciutats invisibles*. Barcelona: Empúries 1993.
- *El castell dels destins encreuats*. Barcelona: Columna Edicions 1998.
- CAMPS, Oriol. *Parlem del català*. Barcelona: ed. Empúries 1994.
- CANETTI, Elias. *La llengua salvada*. Barcelona: Proa 1985.
- CAPDEVILA, JosepM. *Com s'ha d'escriure una carta en català?*. Barcelona: ed. Barcino 1927.
- CAPÓ, Bernat. *Costumari valencià/2. Coses de poble*. Picanya: Edicions del Bullent 1999.
- COELHO, Paolo. *L'Alquimista*. Barcelona: Proa 1995.
- COOK, James. *Primer Viaje. Diarios de 1768 a 1771*. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius 1988.
- CORTÁZAR, Julio. *Rayuela*. Barcelona: Literatura Contemporánea Seix Barral 1984.
- DAUDET, Alphonse. *Tartari de Tarascó*. Isard 7. Barcelona: Vergara 1963.
- DE PALOL, Miquel. *Girona i jo*. Llibre de butxaca 58. Barcelona: Pòrtic 1972.
- DESAI, Kiran. *Enrenou al Guaiaber*. Barcelona: Editorial Empúries 1999.

- DOSTOIEVSKI, Fiodor. *L'adolescent*. Barcelona: proa 1998.
- DURRELL, Gerard. *La meva família i altres animals*. Narrativa 1. Barcelona: ed Empúries 1988.
- ECO, Umberto. *El nom de la rosa*.
— *El segon diarim mínim*. Barcelona: Destino 1984.
- ESPINÀS Josep M. *Identitats: Converses a TV3*. Barcelona: Edicions La Campana 1985.
— *A peu pel Matarranya*. Barcelona: Edicions La Campana 1996.
- ESPRIU, Salvador. *Les roques i el mar, el blau*. Barcelona: edicions 62 1984.
- FABRA, Pompeu; COROMINES, Joan. *La correspondència dels anys de l'exili*.
Barcelona: Curial Edicions Catalanes 1998.
- FERRER, Vicent. *Sermons*. Barcelona: Editorial Teide 1993.
- FIGIEL, Sia. *L'indret d'on venim*. Barcelona: Edicions de la Magrana 1999.
- FILIPOVIC, Zlata. *El diari de Zlata*. La columna jove. Barcelona: ed. Empúries
- FUSTER, Joan. *Consells, proverbis i insolències*. Cara i creu 9. Barcelona: Edicions 62 1992.
— *Diccionari per a ociosos*. Cara i creu 1. Barcelona: ed. A.C 1964.
- GAZIEL. *Viatges i somnis*. Barcelona: ed. Selecta 1962.
- Gènesi*. Barcelona: ed. Claret 1993
- GIBSON, Michael. *Mitologia grega*. Déus, homes i monstres. Barcelona:
- GINZBURG, Natalia. *Vocabulari familiar*. A tot vent 280. Barcelona: Edicions Proa 1989.
- GOGOL, N. *L'abric*, dins Lletres de Motlle 52
- GOMBRICH, Ernst H. *Breu història del món*. Empúries Narrativa 114. Barcelona: ed. Empúries 1999.
- GORDIMER, Nadine. *La història del meu fill*. Barcelona: Edicions de l'Eixample 1991.
- GRASS, Günter. *El meu segle*. El balanci 362. Barcelona: Edicions 62 1999.
- GRAVES, Robert. *Déus i herois grecs*. Barcelona: ed. Empúries 1988.
- GRUMFELD, Frederic V. *Juegos de todo el mundo*. Asociación Unicef Española.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkul.lél, el nen ful*. Andorra la Vella: ed. Límits 1996.

- HIGHSMITH, Patricia. *Petits contes misògins*. Barcelona: Columna Edicions 1996.
- HOOKER, John, *El capità James Cook*. Gran Angular 13. Barcelona: ed Cruïlla / ed SM
- Interseccions (Literatura entre continents)*. Barcelona: Virus editorial 1999.
- ISOP, *Faules*. Barcelona: Fundació Bernat Metge 1984.
- JORDANA, Cèsar August. *Correspondència familiar i de societat*. Barcelona: ed. Barcino 1931.
- KAFKA, Franz. *Diaris*. Barcelona: Edicions 62 1988.
- *La Metamorfosi*. Barcelona: Editorial Cruïlla 1992.
- KAKUZO, Okakura. *El llibre del te*. El Pedrís 1. Barcelona: Alta fulla 1978.
- KIPLING, Rudyard. *El llibre de la jungla*. Barcelona: Selecta 1967.
- *L'home que volia ser rei i altres contes*. MOLU. Barcelona: Edicions 62 1978
- La saviesa de l'indi americà*. Edició de Joseph Bruchac. Els petits llibres de la saviesa 3. Palma: Olañeta Editor 1997.
- LE GUIN, Úrsula. *Un mag de Terramar*. Barcelona: Proa 1994.
- LÊ, Linda. *Lletres mortes*. València: Tàndem Edicions 2000.
- Les 500 millors anècdotes*. Llibres-guia Arimany. Barcelona: Arimany 1977.
- LEWIS, C.S. *Un dol observat*. Barcelona: Columna Edicions 1995.
- LLOBERAS, Pere. *La Bisbal: El poble-Els senyors-Els menestrals*. Biblioteca Selecta 434. Barcelona: ed. Selecta 1970.
- MAFUZ, Naguib. *El lladre i els gossos*. Alzira: Edicions Bromera 1991.
- MANENT, Marià. *Dietari dispers (1918-1984)*. Barcelona: Edicions 62 1995.
- *Com un núvol lleuger*. Els llibres de l'Òssa menor 55. Barcelona: Edicions Proa 1985.
- MANN, Thomas. *La mort a Venècia*. Barcelona: ed. Columna 1991.
- MANSFIELD, Katherine. *La Garden Party i altres contes*. MOLU Segle XX 39. Barcelona: Edicions 62 1989.
- MÁRAI, Sándor. *L'última trobada*. Barcelona: ed. Empúries 1999.
- MARÇAL, Maria-Mercè. *La passió segons Renée Vivien*. Cercle de Lectors. Barcelona: Columna Edicions 1995.
- MARTORELL, Francesc. *Epistolari del segle XV*. Barcelona: ed. 1926.

- METGE, Bernat. *Lo Somni*. Barcelona: Edicions 62 1991.
- MONCADA, Jesús. *Estremida memòria*. Barcelona: Edicions de la Magrana 1997.
— *Històries de la mà esquerra: L'estremidora confessió de Joe Galàxia*.
Barcelona: Edicions De la Magrana 1999.
- MONZÓ, Quim. *L'illa de Maians*. La mínima de Butxaca 18. Barcelona: Quaderns
Crema 1985.
- MOREU-REY, Enric. *Renoms, motius, malnoms i noms de casa*. Llengua viva 4.
Barcelona: ed. Millà 1981.
- MORGAN, Malo. *Les veus del desert. Aigües Vives 2*. Barcelona: ed. Helios 1997.
- NABOKOV, Vladimir. *Lolita*. Barcelona: Edhasa 1987.
- NIN, Anaïs. *Henry i June*. Barcelona: Edicions 62 1994.
- NOSAKA, Akura. *La tomba de les llumenetes*. Barcelona: Quaderns Crema 1999.
- NOVALIS. *Fragments*. Barcelona: Quaderns Crema 1998.
- OBIOLS, Josep M. *El Pirineu*. Barcelona: Tàber 1967.
- PALOMA, David. *Mireu quin monstre*. Estrella de Mar 4. Picanya: ed. del Bullent 1994.
Per tots els déus de l'Olimp. Barcelona: La Galera/Cavall Fort 1994.
- PERUCHO, J. *Roses, diables i somriures*. Barcelona: ed.62
- PESSOA, Fernando. *Poemes d'Álvaro de Campos*. Poesia del segle XX. Barcelona :
Edicions del Mall
- PETRONI. *El Satiricó*. Barcelona: Quaderns Crema 1988.
- PIERA, Josep. *Seducions a Marràqueix*. Barcelona: Edicions 62 1997.
- PIN I SOLER, Josep. *La família dels Garriga*. Barcelona: Edicions 62 1980.
- PLA, Josep. *Direcció Lisboa*. O.C 28. Barcelona: ed. Destino
— *Notes disperses*.
— *Els pagesos*. Barcelona: Edicions Destino 1992.
— *Les escales de Llevant: Israel el 1957. Un reportatge*. Barcelona:
Edicions Destino 1992
— *Notes per a un diari 1965*. Barcelona
— *Les hores*. O.C 20. Barcelona: Destino 1971.
— *Quadern Gris*. Barcelona: Edicions Destino 1992.
— *Santiago Rusiñol i el seu temps dins Tres artistes. Tres senyors*.
Barcelona: Edicions Destino 1992

- POE, Edgar.A. *Les aventures d'Arthur Gordon Pym*. Barcelona.
- Poesia anglesa i nord-americana*. A cura de Francesc Parcerisas. MOLU 48.
Barcelona: Edicions 62 1985.
- PORCEL, Baltasar. *Els argonautes*. El Cangur 48. Barcelona: Edicions 62 1981.
- PROUST, Marcel. *El temps retrobat*. Barcelona: Edicions 62 1986.
- PUIG I FERRATER, Joan. *Vida interior d'un escriptor*. Col. La Sageta. Barcelona:
Arnau de Vilanova 1928.
- QUINCEY, Thomas de. *Confessions d'un opiòman anglès*. Alzira: Edicions Bromera
1995.
- RAHOLA, Carles. *Papers de Presó: Comiat i fulls solts*. Girona: Ajuntament de
Girona 1989.
- RIBA, Carles. *Sis joans*. Sis joans 1. Barcelona: ed. Lumen 1979.
- RILKE, R.M. *Cartes a un jove poeta*. Barcelona: La llar del llibre 1983.
- ROCA, Maria Mercè. *El col.leccionista de somnis*. Barcelona
- RODOREDA, Mercè. *Cartes a l'Anna Murià. 1939-1956*. Barcelona: Edicions de
L'Eixample 1991.
- *La plaça del Diamant*. Barcelona: Columna Edicions 1998.
- *Mirall Trencat*. Cercle de Lectors. Barcelona: Club Editor 1990.
- *Tots els contes*. MOLC, 135. Barcelona 1979.
- *Aloma*. El Cangur. Barcelona: Edicions 62 1977.
- *Viatges i flors*
-
- ROE, Caroline. *Remeis i traicions*. Barcelona: Edicions 62 1999.
- ROIG, Montserrat. *De com s'inicia l'educació sentimental de la
Mundeta Claret i altres contes*. Barcelona: Literatura Al Punt
1998.**
- ROSTAND, Edmond. *Cyrano de Bergerac*. Barcelona: Edicions Proa 1990.
- Rostres d'Europa (autores i autors d'Àfrica i Àsia)*. Barcelona: Virus editorial 1995.
- ROVIRA I VIRGILI, Antoni. *Història de Catalunya (Tria d'episodis)*.
Barcelona: ed. Teide 1978.
- RUYRA, Joaquim. *Pinya de rosa*. Barcelona: Selecta.
- SABATA, Empar. A cura de Llorenç Torrado. *La cuina de l'àvia*. Barcelona: Edicions

de la Magrana 1979.

SAGARRA, Josep M. *La ruta blava*.

— *Memòries*. Barcelona: Edicions. 62 1990.

SALVAT-PAPASSEIT, J.M. *La gesta dels estels*. Barcelona: Editorial Ariel 1997.

SANTAEULÀLIA, J.N. *Objectes perduts*. Barcelona: Edicions La Magrana 1990.

SAROYAN, William. *Em dic Aram*. El cangur 12. Barcelona: Edicions 62 1975.

SEHELL, J. *La guia fantàstica*. Barcelona.

SHAKESPEARE, William. *Molt soroll per no res*. Barcelona: ed. Vicens Vives

— *Al vostre gust*. Barcelona: ed. Vicens Vives 1984.

— *Cimbelí*. Barcelona: Editorial Vicens Vives 1989.

SHIELDS, Carol. *La memòria de les pedres*. El balanci 288 . Barcelona: Edicions 62 1996.

SIMÓ, Isabel Clara. *Raquel*. Barcelona: Columna Edicions 1994.

SINGER, Isaac. *A la llar d'un rabi*. Barcelona: Edicions 62 1993.

SOLDEVILA, Carles, *Lau o les aventures d'un aprenent de pilot*. Barcelona.

SOLSONA, Ramon. *Llibreta de vacances*. Barcelona: Quaderns Crema.

SORRIBAS, Sebastià. *El zoo d'en Pitus*. Barcelona.

STENDHAL. *El roig i el negre*. A tot vent 215. Barcelona: Proa 1984.

STEVENSON, L. *El Misteriós cas del Doctor Jekyll i Mr. Hyde*. Barcelona.

SZYMBORSKA, Wisława. *Vista amb un gra de sorra*. Els millors llibres de l'any 12.

Barcelona: Columna Edicions i Edicions Proa 1998.

TABUCCHI, Antonio. *Nocturn a l'Índia*. Alzira: Edicions Bromera 1993.

— *Petits equívocs sense importància*.

TAGORE, Rabindranath. *Present d'enamorat. Trànsit*. Biblioteca Selecta 336 Barcelona: ed Selecta 1968.

TAKHTSÍIS, Kostas. *Terceres núpcies*. Barcelona: ed. Proa, 1998.

TOLSTOI, Lev. *Anna Karènia*. Barcelona: Edicions Proa 1985.

TORRENT, Ferran. *Un negre amb un saxo*. Barcelona: Quaderns Crema 1987.

TOWNSEND, Sue. *El diari secret d'Adrian Mole*. Barcelona: Empúries 1994.

- TRABAL, Francesc. *De cara a la paret*. Mínima de butxaca 16. Barcelona: Quaderns Crema 1985.
- TUIAVII de Tiavea *Els papalagi*. Barcelona: Edicions Integral. 2000
- ULITSKAIA, Liudmila. *Sòniexka*. Barcelona: Edicions de la Magrana 2000.
- VALLVERDÚ, Josep. *L'alcalde Ferrovell*. Els Grumets de la Galera. Barcelona: La Galera 1981.
- VARGAS LLOSA, Mario. *Los cachorros*. Barcelona: ed. Lumen 1974.
- VERA, Y. *Papallona encesa*. Barcelona: Proa 2000.
- VERGÉS, Oriol. *Primer viatge a Itàlia*. Barcelona.
- VERNE, Jules. *Al voltant de la lluna*. Barcelona: Selecta 1965.
- VITTORINI, Elio. *Conversa a Sicília*. Barcelona: Edicions 62 1990
- WALLER, Robert James. *Vals lent a Cedar Bend*. Barcelona: Columna Edicions.
- XUKRI, Mohamed. *El temps dels errors*. Alzira: Edicions Bromera 1992.
- ZAYYAD, Latifa. *Diari d'una feminista*. Barcelona: Edicions Proa 1999.
- ZOGRAFOU, L. *L'amor va arribar un dia tard*. Lleida: Pagès Editors 2000.

**ARXIUS DIARÍSTICS
I DE LA MEMÒRIA POPULAR**

**EXTRACTES DEL LLIBRE
“AL COR DE LA MEMÒRIA”**

**FRAGMENTS D'AUTOBIOGRAPHIES
ESCRITES PELS /PER LES ALUMNES**